SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Saberes e Práticas de Cidadania para a Democracia

OUTUBRO 2019 N.º 9

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO

FGS TRANSFORMAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

"Sinergias – diálogos educativos para a transformação social".

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: consolidar o diálogo entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*, cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

Periodicidade

Semestral.

Grafismo e Paginação:

Megaklique e Cláudia Pereira.

Edição

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

Conselho Científico

Alejandra Boni (INGENIO-CSIC, Univ. Politècnica 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 (Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Manchester.UK), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira (Global Education Network Europe), Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Maria José Casa-Nova (Inst. Educação-Univ. do Minho.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucia.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

Amanda Franco, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho e Sara Borges.

Na origem deste número estiveram envolvidos ainda Alfredo Gomes Dias, João Leitão, Mário Montez, Miguel Filipe Silva, Rui da Silva e Sandra Oliveira.

Avaliadores do presente número

Filipe Santos (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria), Francisco Verdes (Instituto Complutense de Estudios Internacionales), Júlio Santos (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto), Miguel Filipe Silva (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa), Oscar Jara (CEAAL- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Cláudia Pereira, Jacinta Martins, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho e Sara Borges.

Informações de depósito legal e ISSN

ISSN 2183-4687

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

ÍNDICE

Editorial 5

Artigos

Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui & Elwood Jimmy - Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo 9

Luis Andrés Sanabria Zaniboni - La era del algoritmo:la desinformación como herramienta política 29

Amanda Franco, Ana Sofia Sousa & Rui Marques Vieira - How to become an informed citizen in the (dis)information society? Recommendations and strategies to mobilize one's critical thinking 45

Práticas

Ángel Martín Peccis - Programa de formación en democracia y ciudadanía para la garantía de los derechos humanos 59

Christine Auer - "Reclaim Europe!" - Um projeto pela participação da sociedade civil numa Europa construída em conjunto 63

Niels Dekker - Technology and interactive methodologies in citizenship education at prodemos 75

Debate

Sandra Oliveira - Tecnologia e cidadania: oportunidade ou apocalipse? 85

Andrea de Buen, Claudia Escobar, Miguel Escobar, Valeria Gil, Cora Jiménez, Noemí Mejía, Fernanda Navarro, Mayra Silva & Merary Vieyra - El Brasil de Paulo Freire, ¿Sigue vigente la pedagogía del oprimido? 95

Tânia Ramalho - Educação para a cidadania global e planetária: Revendo a contribuição de Paulo Freire 99

Entrevista

Entrevista a Miguel de Barros 105

Entrevista a Fergus Bell 113

Documento-Chave

The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Learning and Practicing Democracy through Education *117*

Recensão Crítica

Literacia Para Os Média E Cidadania Global – Caixa De Ferramentas: Ler, Refletir, Problematizar e Participar..... *127*

Publicações Recentes

Global Education Digest 2018..... *131*

Global Education Guidelines – Concepts And Methodologies On Global Education for Educators and Policy Makers *133*

Alternativas: Registos E Reflexões *137*

Construir Alternativas - Propostas Pedagógicas para a Reflexão e a Mobilização para a Transformação Social..... *139*

Resumos de Teses

Ensinar Inglês e educar para a cidadania global: uma experiência com picturebooks. Clara Maria da Silva Pires*, Universidade de Aveiro* *141*

O lugar da cidadania na escola e na sala de aula: um estudo com uma turma do 5.º ano. Maria Inês Gameiro, Escola Superior de Educação de Lisboa *143*

O Manual escolar de Português: uma leitura dos textos do ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento. Ana Catarina Franco Rebouço, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo *145*

Abraçar a poesia para compreender o mundo: um estudo com alunos do 6.º ano. Rafaela Catarina Alpoim Barbeitos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo *147*

A empatia também se ensina. Um estudo no âmbito da Educação para os Direitos Humanos com alunos do 6.º ano de escolaridade. Marisa Soares Barbosa*,* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo *149*

Educação para o Desenvolvimento e Ciências Naturais: Entrecruzando Saberes - uma abordagem no 2º CEB. Fátima Cristiana Azevedo Lima, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo *151*

Resumos dos Artigos…..……..*159*

EDITORIAL

Podemos afirmar que o Número 9 da Revista ***Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*** que "tem em mãos" é um número com o seu quê de excecional. De facto – pela primeira vez em nove edições – o presente número emerge de um conjunto de sugestões partilhadas em modo *brainstorming* pelos elementos do *Grupo do Conhecimento* daquilo a que vamos chamando de *Comunidade Sinergias ED*, uma comunidade de pessoas ligadas a Instituições de Ensino Superior e a Organizações da Sociedade Civil que refletem e trabalham em conjunto tendo por centro a ideia de Educação para a Transformação Social, cuja génese e desenvolvimento tem sido feita a partir do projeto *Sinergias ED*. Face à conjuntura do momento e dos assuntos que estavam, então, na ordem do dia (nomeadamente, a antevisão das Eleições Europeias 2019, o fenómeno ineludível da desinformação, a premência de todos nós, em exercício da sua cidadania, acionarmos mecanismos protetores dos sistemas democráticos em que vivemos, entre outros), chegou-se naturalmente ao tema agregador que viria a nortear o presente número da Revista *Sinergias*: Saberes e Práticas de Cidadania para a Democracia. Este número foi ganhando corpo e personalidade, a partir da identificação de autores/as e atores fundamentais nesta área e do convite para que dessem o seu contributo especializado para melhor refletirmos sobre estes assuntos que continuam (e continuarão) a estar na ordem do dia.

O que pode, então, esperar deste Número 9 da Revista *Sinergias*? Um conjunto de artigos, práticas, debates, entrevistas, publicações recentes, entre outros, dedicados a conhecimentos, práticas e aprendizagens essenciais para o exercício da Democracia e da Cidadania. Tal engloba aspetos como os conhecimentos e as práticas de participação

cidadã que são essenciais em democracia, com a tónica nos processos educativos; os cuidados a ter no acesso e na apropriação da informação que circula livremente pela esfera pública; a premência de se pensar criticamente sobre tal informação, bem como de tomar decisões informadas e de agir reflexivamente; a importância das construções colaborativas para operar a transformação social.

Na secção dos **Artigos**, o presente número estreia-se com o texto ***Sinalizando rumo a futuros descoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo***, da autoria de um coletivo que inclui Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui e Elwood Jimmy. Neste artigo, os autores e autoras procedem a uma autoanálise das aprendizagens resultantes do trabalho colaborativo por si realizado no sentido da descolonização em diversos contextos educativos. Para tal, apresentam uma abordagem pedagógica que pondera interpretações e dimensões múltiplas de descolonização, com o fito de fomentar a antevisão de oportunidades alternativas de coexistência.

Segue-se o artigo de Luis Sanabria Zaniboni, ***La era del algoritmo: La desinformación como herramienta política***, que se dedica à análise do fenómeno da desinformação no quadro mais amplo de pós-verdade. Tal fenómeno não é, afinal, recente, mas antes duradouro na sua presença na nossa História enquanto Humanidade. Neste texto, o autor aborda, para além da desinformação e da pós-verdade, temas como a propaganda política, a informatização das comunicações, *Big Data*, e os recursos e processos políticos que deverão ser fortalecidos de modo a assegurar a cidadania em sociedades democráticas.

Após este enquadramento mais abrangente de desinformação na era da pós-verdade, o artigo de Amanda Franco, Ana Sofia Sousa e Rui Marques Vieira, ***How to become an informed citizen in the (dis)information society? Recommendations and strategies to mobilize one's critical thinking***, partilha uma diversidade de recomendações e de estratégias que devem ser utilizadas pelos indivíduos-cidadãos, de modo a questionarem a informação em massa na qual se veem envoltos e a prevenirem situações de sequestro por parte da desinformação, a qual pode potenciar decisões de vida irrefletidas e nocivas – para si e para outros. Aqui, o pensamento crítico é essencial para se exercer uma cidadania informada na *res publica*.

A secção das **Práticas** inicia-se com o ***Programa de formación en democracia y ciudadanía para la garantía de los derechos humanos***, de Ángel Martín Peccis. Neste texto, o autor descreve processos e experiências decorrentes do Programa Regional de Educação em Democracia e Cidadania para a Garantia dos Direitos Humanos, um programa de formação e capacitação promovido pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, que serve de apoio aos governos nacionais que pretendam, através de projetos regionais e da constituição-consolidação de alianças entre diversos atores sociais (e.g., instituições educativas, entidades, governamentais, empresas privadas, etc.), construir redes comunitárias democráticas de paz, participação e transparência.

De seguida, ***Reclaim Europe!: Um projeto pela participação da sociedade civil numa Europa construída em conjunto***, é apresentado por Christine Auer. Neste texto, dá-se a conhecer o projeto Reclaim Europe!, iniciado em 2018 pela

Fundação Friedrich Ebert em Portugal, e desenvolvido em conjunto com parceiros da sociedade civil, com o objetivo de fomentar o debate – entre todas e todos os que quiserem estar envolvidos, não apenas as "elites" – em torno da miríade de formatos possíveis de participação na construção da Europa. Com efeito, este projeto apela à necessidade de se realizarem movimentos de reivindicação de uma Europa que é democrática, que é espaço de encontro, debate e aprendizagem, que é de todos e todas.

Para fechar, ***Niels Dekker partilha Technology and interactive methodologies in citizenship education at ProDemos***, um texto alusivo ao trabalho realizado pela *ProDemos*. Esta organização não-governamental na Holanda oferece um programa educativo ancorado em metodologias interativas para desenvolver o conhecimento da população sobre os sistemas que governam a Democracia e o Estado de Direito, e para demonstrar o papel que os cidadãos e cidadãs devem desempenhar para exercer influência política a nível regional, nacional e Europeu. Para além de promover atividades para estudantes, a *ProDemos* apoia também docentes em termos de formação, materiais educativos e implementação de programas nas escolas.

Na secção de **Debate**, Sandra Oliveira coloca-nos uma série de perguntas a partir desta primeira: ***Tecnologia e cidadania: Oportunidade ou apocalipse?*** Neste texto examina-se qual a influência da tecnologia na sociedade, isto é, se esta servirá de facilitação ou polarização da mesma mediante o envolvimento ou afastamento dos indivíduos-cidadãos. Partindo de conceitos centrais como a Educação para a Cidadania Global e a Literacia para os Média, a autora enfatiza o papel da Educação e da transformação social para permeabilizar o sistema político às vozes dos e das cidadãs. Com efeito, urge formar pessoas facilitadoras de uma educação para a cidadania que seja transformativa, inclusiva e global, nutrida por valores democráticos, direitos humanos, uma consciência crítica e uma ética de relacionamento.

Ainda numa linha de questionamento(s), o coletivo formado por Andrea de Buen, Claudia Escobar, Miguel Escobar, Valeria Gil, Cora Jiménez, Noemí Mejía, Fernanda Navarro, Mayra Silva e Merary Vieyra propõe ***El Brasil de Paulo Freire, ¿Sigue vigente la pedagogía del oprimido?.*** Os autores abordam *a Pedagogia do Oprimido* e as relações de opressão aí denunciadas por Paulo Freire como mote para a atualização de uma Pedagogia da Libertação. A análise das relações de opressão é percebida como promotora de um processo de consciencialização, pelo que se realiza essa análise – sobre o Brasil de hoje – com o objetivo de abrir a janela emancipatória que representam os espaços educativos, para ajudar a quebrar a "cultura do silêncio" e o pensamento dualista.

Dando continuidade a Paulo Freire, Tânia Ramalho encerra a secção de Debate com uma carta imaginada como se escrita pelo próprio pedagogo, intitulada: ***Educação para a cidadania global e planetária: Revendo a contribuição de Paulo Freire.*** Nesta carta, a autora procede a uma análise dos contributos dados por Paulo Freire aos princípios de base que regem hoje a Educação para a Cidadania Global e Planetária, particularmente à dimensão de pedagogia que é celebrada pela UNESCO. Com efeito, aquela advoga a premência de uma pedagogia que seja crítica, ativa e transformadora, dimensões de base do pensamento e sentimento freiriano.

Na secção **Diálogos**, encontramos duas conversas. A primeira, com ***Miguel de Barros***, sociólogo, investigador e ativista, que nos convida

a observar a História e o presente da Guiné-Bissau, no seu percurso de construção de uma sociedade democrática de "maior intensidade". A segunda, com ***Fergus Bell***, jornalista e fundador do serviço de consultoria *Dig Deeper Media*, que nos revela a sua experiência enquanto jornalista e formador na área da verificação da veracidade das notícias e promotor de colaborações a larga-escala para solucionar desafios jornalísticos.

O **Documento-chave** que destacamos nesta edição é o ***Reference Framework of Competences for Democratic Culture***, publicado pelo Conselho da Europa. Elizaveta Bagrintseva e Caroline Gebara, do European Wergeland Centre (EWC), introduzem-nos o documento e partilham connosco um muito interessante comentário tendo por base a prática do EWC e a forma como têm introduzido este documento nos seus projetos.

Com base nas inquietações apresentadas anteriormente, reconhece-se que urge a importância de educar para os média. Como **Recensão Crítica**, Alfredo Dias apresenta-nos o livro "Literacia para os média e cidadania global – caixa de ferramentas" que reúne conceitos, provocações, dinâmicas com metodologias experienciais e participativas que se adequam a contextos e grupos específicos. Esta caixa de ferramenta torna-se essencial para quem deseja alcançar uma comunicação ética e transformadora.

Segue-se a secção das **Publicações recentes**, na qual quatro publicações recentes, todas elas relacionadas com os temas norteadores deste número, são apresentadas: ***Global Education Digest 2018*** (2019); ***Global Education Guidelines – Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*** (2019); ***Alternativas: Registos e reflexões*** (2019); e ***Construir Alternativas – Propostas pedagógicas para a reflexão e a mobilização para a transformação social*** (2018).

O presente número da Revista *Sinergias* encerra com a habitual secção dedicada às **Teses**, na qual se partilha um conjunto de seis Teses de Mestrado com temas relacionados com a Educação para a Cidadania Global e com a Educação para o Desenvolvimento.

O Conselho Editorial do presente número da Revista *Sinergias* ambiciona que as mesmas preocupações com o presente-futuro da Democracia e que os mesmos questionamentos incitados pelos fenómenos de desinformação, pós-verdade e ressurgimento de movimentos políticos autoritários que deram origem a este número acicatem o leitor, impelindo-o a desenvolver os seus conhecimentos e a exercitar as suas práticas de cidadania informada, crítica, participativa, transformadora. Segundo Timothy Snyder[1] (2017), a História não se repete; instrui. Para tal, cada indivíduo-cidadão e cidadã deverá assumir o seu direito e dever de pensar de forma crítica e independente, exprimindo posicionamentos fundamentados em factos e apoiando instituições sociais e mecanismos de exercício e defesa da Democracia.

[1] Snyder, T. (2017). On tyranny – Twenty lessons for the twentieth century. London, UK: The Bodley Head.

ARTIGOS

SINALIZANDO RUMO A FUTUROS DECOLONIAIS: OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA DE CAMPO

Vanessa Andreotti[1], Sharon Stein[2], Dino Siwek[3], Camilla Cardoso[4], Tereza Caikova[5], Ubiracy Pataxó[6], Benicio Pitaguary[7], Rosa Pitaguary[8], Ninawa Huni Kui[9], Elwood Jimmy[10]

Resumo

Neste artigo, revisamos aprendizados de nossos esforços colaborativos para o engajamento com decolonização em diversos contextos educacionais. Para isso, consideramos múltiplas interpretações sobre decolonização e múltiplas dimensões de teorias e práticas decoloniais - em particular as dimensões ecológica, cognitiva, afetiva, relacional e econômica. Ao invés de oferecer definições normativas ou prescrições, procuramos fomentar uma ampliação da sensibilidade para potenciais circularidades, curto-circuitos e contradições do pensamento crítico, e identificar oportunidades e aberturas para experimentos coletivos contextualizados e responsáveis, em direção a outras possibilidades de (co)existência. Dessa forma, enfatizamos uma abordagem pedagógica para a decolonização que reconhece o papel do inconsciente, da complexidade, da cumplicidade e das incertezas neste tipo de trabalho.

Palavras-chave: *Decolonização; Pedagogia; Modernidade; Colonialismo*.

Faz mais de 6 anos que Eve Tuck e K. Wayne Yang (2012) publicaram um texto importante que foi muito divulgado no Canadá, “Decolonização não é uma Metáfora”. O argumento de “que a linguagem da

[1]Universidade de British Columbia.
[2] Universidade de British Columbia.
[3] Terra Adentro.
[4] Terra Adentro.
[5] Universidade de British Columbia.
[6] Comunidade Indígena Pataxó.
[7] Comunidade Indígena Pitaguary.
[8] Comunidade Indígena Pitaguary.
[9] Comunidade Indígena Huni Kui.
[10] Musagets.

decolonização[11] foi adotada superficialmente no campo da Educação e de outras Ciências Sociais" (p.2) é muito relevante também em outros contextos onde o termo ganha popularidade. Muitos dos esforços recentes para transformar o sistema de ensino superior canadense, por exemplo, são articulados a partir da abordagem da decolonização. Outro exemplo é o Estado boliviano que incorporou a decolonização como um objetivo em suas leis educacionais. Existem atualmente conferências inteiras, além de livros e jornais académicos dedicados ao tema. O crescente interesse pela decolonização oferece numerosas oportunidades para o engajamento em análises estruturais e sistémicas e na criação de estratégias educacionais para imaginar e criar espaços para diferentes futuros decoloniais. No entanto, como apontam Tuck e Yang, existe uma ambivalência nesta crescente popularidade. Além da tendência de se reduzir decolonização a uma metáfora, o que sugere uma falsa promessa de transcender a colonização "sem abdicar de nada" (Jefferess,2012), nós percebemos também que decolonização tem sido frequentemente tratada como lugar e sujeito de consumo e acumulação nos quais pessoas buscam soluções dentro dos paradigmas existentes, dos desejos padronizados e das zonas comuns de conforto. Neste processo, hábitos de existência e padrões coloniais de relacionamento acabam sendo reproduzidos no exato momento em que poderiam ser perturbados. Como resultado desta circularidade crítica, muitas possibilidades decoloniais são prematuramente encerradas.

No contexto do trabalho do coletivo "Sinalizando rumo a futuros decoloniais" [12], já escrevemos extensamente tanto sobre o potencial generativo quanto sobre o potencial nocivo do engajamento com decolonização em contextos educacionais (Ahenakew, 2016; Ahenakew, Andreotti, Cooper & Hireme, 2015; Ahenakew & Naepi, 2015; Andreotti, 2016; Andreotti, Stein, Ahenakew, & Hunt, 2015; Andreotti, Stein, Sutherland, Pashby, Suša, Amsler, & the Gesturing Towards decolonial Futures Collective; Naepi, Stein, Ahenakew, & Andreotti, 2017; Stein & Andreotti, 2016, 2017; Stein, 2018; Stein, Hunt, Suša, & Andreotti, 2017). Em nossas pesquisas, no ensino e no engajamento comunitário com o tópico, estivemos menos preocupados em oferecer definições normativas sobre decolonização, ou em criar uma prescrição para planos de ação, e mais orientados para o desenvolvimento de sensibilidades a potenciais circularidades críticas e atalhos (o que chamamos de "radares decoloniais"), e para identificar oportunidades e aberturas a experimentos coletivos e contextuais que encenem diferentes formas de relacionamento e diferentes possibilidades de existência, sem oferecer qualquer tipo de garantia. Isto é, estes experimentos são levados adiante com um senso de humildade que reconhece que provavelmente iremos apenas apontar na direção da decolonização cometendo erros que por sua vez oferecem importantes oportunidades de aprendizagem. Esses aprendizados podem ser úteis para outros educadores com uma orientação decolonial em seu trabalho, e também para aqueles comprometidos em trabalhar com e através dos desconfortos, desafios e contradições inerentes a este tipo de prática pedagógica. Por isso, embasamos este artigo em nossos próprios esforços colaborativos para vislumbrar e apontar rumo a futuros decoloniais. Nesta proposta pedagógica, reconhecemos o papel do inconsciente, da

[11] O termo decolonização é empregado aqui como a imposição da separabilidade entre o dito homem e a dita natureza e a interrupção do sentido de continuidade entre corpo, terra e cosmos para além do tempo linear. Isso é diferente da des-colonização, que é normalmente entendida como a superação da dominação territorial e/ou administrativa sobre um determinado território ou povo. Ao trazer o conceito decolonização, falamos também de uma série de hábitos de ser, desejar e consumir próprios da modernidade que são inerentemente violentos e insustentáveis.
[12] Título em inglês: Gesturing towards decolonial futures. Saber mais em decolonialfutures.net.

complexidade, da cumplicidade e das incertezas, e utilizamos múltiplas interpretações e dimensões teóricas e práticas decoloniais - em particular, suas perspectivas ecológica, cognitiva, afetiva, relacional e económica.

Começamos este artigo revisando nossos trabalhos anteriores em língua portuguesa (Andreotti, Pereira, Edmundo, 2017; Andreotti, 2018; Andreotti, Stein, Susa, Coletivo, 2019) de mapeamento de teorias de mudanças sociais em relação a esforços existentes de decolonização, para ilustrar como o uso de "cartografias sociais"[13] cria possibilidades para uma abordagem pedagógica, ao invés de prescritiva, sobre decolonização. Após elaborarmos como a tendência consumista, dirigida por hábitos coloniais, apegos e vícios afetivos/cognitivos, pode se manifestar em quaisquer destas teorias, introduzimos uma metáfora - "a construção da casa da modernidade" (Andreotti, Stein, Susa, Coletivo, 2019) - a qual temos utilizado e desenvolvido em diferentes contextos para nos ajudar a compreender como as incertezas e instabilidades do presente oferecem precárias aberturas para um engajamento mais aprofundado com teorias decoloniais de mudanças e suas implicações, assim como com as dimensões afetivas da transformação. A seguir, contrastamos as potenciais circularidades dos desejos baseados no consumo com o anseio por tipos diferentes de conexões e formas de existência, e enfatizamos a importância de se dirigir a estes anseios enquanto permanecemos conscientes das sempre presentes armadilhas da reprodução dos hábitos de existência coloniais normalizados. Posteriormente, revisamos alguns dos aprendizados de nossos próprios esforços em se engajar com possíveis alteridades, introduzindo uma estrutura composta de cinco múltiplas dimensões de justiça global articuladas de forma integrada. Concluímos este artigo com perguntas para nos ajudar a analisar os vários desafios sociais, políticos e ecológicos a partir de uma perspectiva intelectual, somada a um conjunto de orientações afetivas que podem nos permitir compostar hábitos cognitivos/afetivos nocivos e reconstruir hábitos mais saudáveis de saber, de ser, de querer e de se relacionar.

Pensando Pedagogicamente com/por meio da Decolonização usando Cartografias Sociais

Todo o diagnóstico sobre o presente contém em si mesmo uma visão sobre um futuro preferível, implicitamente ou não. Juntos, um diagnóstico e sua proposição resultam em uma teoria de mudança. Enquanto é cada vez mais comum imaginar mudanças sociais através da lente da decolonização, existe uma considerável diversidade de análises precisamente sobre o que constitui colonização, e como podemos promover a decolonização. Ainda assim, propostas que possibilitem futuros decoloniais nem sempre seguem de forma lógica ao diagnóstico da colonização, particularmente em um contexto contemporâneo no qual a autoridade epistêmica é crescentemente descentralizada, condicionada por conflitos identitários, e frequentemente contraditória, e as opiniões individuais são forjadas mais por conveniência e leituras seletivas do que por modelos teóricos coerentes, orientações políticas ou valores imutáveis (Bauman, 2000). Ademais, notamos ainda uma lacuna significante entre intenções expressas e esforços reais de decolonização. Por reconhecer as lacunas comuns entre o dito e o feito, a natureza polarizante das conversas sobre colonialismo, e o risco de circularidades envolvido nos esforços para mudanças sociais, nossa estratégia para o

[13] Utilizamos cartografias sociais como ferramentas pedagógicas não normativas, que através de imagens (metáforas e analogias) e tabelas comparativas, convidam ao engajamento crítico com os múltiplos desafios sócio-ambientais que enfrentamos. Essas ferramentas nos ajudam a visualizar configurações históricas e sistêmicas dos problemas que analisamos, e a tornar visíveis aspectos frequentemente invisibilizados e conexões convenientemente escondidas. A proposta do uso destas cartografias não é sobre descrever a realidade precisamente, mas sim sobre mover conversas para além dos pontos em que são tradicionalmente interditadas.

engajamento com diferentes teorias decoloniais sobre mudança tem sido primordialmente pedagógica, ao invés de prescritiva. Isso é, ao invés de afirmar qualquer diagnóstico ou proposição particular como única abordagem ética ou viável para decolonização, nós buscamos convidar para um engajamento com uma gama de possibilidades, particularmente usando metodologias de cartografia social, nas quais abordagens contrastantes para um problema comum são mapeadas, e suas intenções políticas e filosóficas identificadas e desconstruídas, de modo a trazer luz a suas escolhas onto-epistemológicas (Andreotti et al., 2016 Paulston, 2000; Susa & Andreotti, 2019).

Em nossa experiência, cartografias sociais podem auxiliar pessoas a esclarecer as condições e particularidades de seus próprios contextos, aprendendo a ficar com as contradições sem tentar resolvê-las de imediato. Cartografias contribuem com a profundidade e o rigor de processos intelectuais orientando-os através de generosidade crítica, atenção a diferenças, contradições e auto-implicação, evitando assim soluções simplistas para problemas complexos. Ao mesmo tempo, as cartografias criam espaço para amplitude e integridade dos processos afetivos e relacionais envolvidos ao enfrentarmos os desafios atuais em todas suas dimensões, e para andarmos (e tropeçarmos) juntos em direção a outras possibilidades, sem tentar com isso determinar de antemão a forma de caminhar ou o destino desejado. Ademais, esses processos acontecem com respeito ao ritmo de aprendizagem de cada pessoa, ao mesmo tempo que mantém um senso de responsabilidade com aqueles afetados negativamente por estes ritmos e aprendizados, dadas a extensão e a urgência dos desafios enfrentados. Em última instância, a intenção é apoiar pessoas a criar e tomar responsabilidade por suas próprias decisões sobre como lidar com desafios dentro de seus próprios contextos.

Tudo isso se traduz em processos pedagógicos inter relacionados que podem ajudar a trabalhar com/através de posições divergentes sobre de/colonização, incluindo:

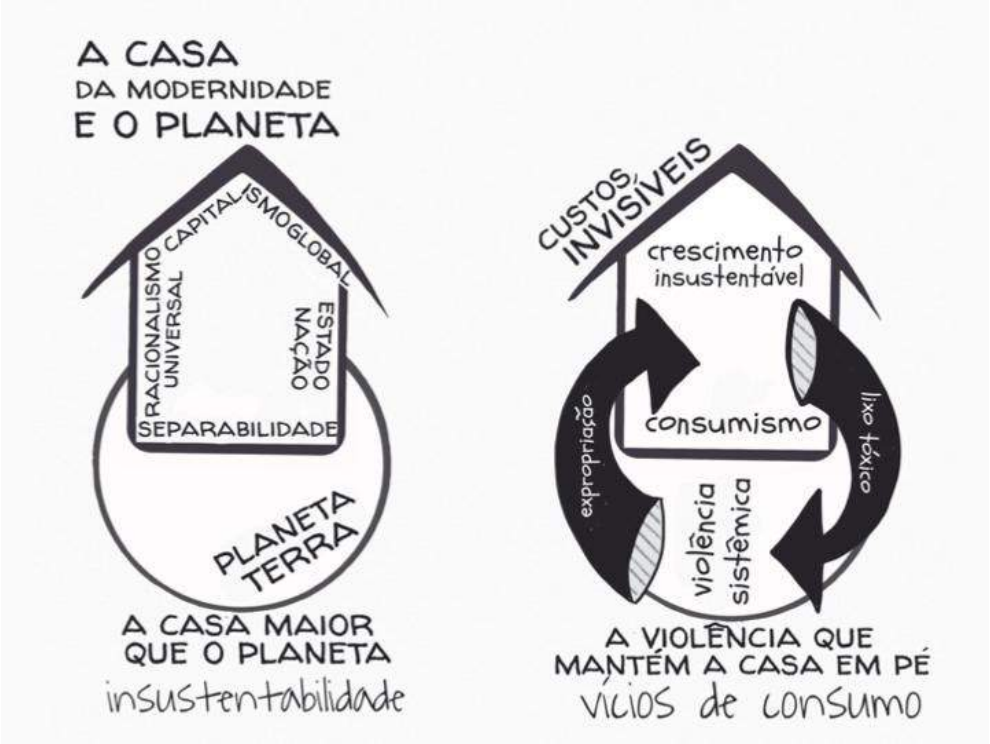
- Identificar diferentes diagnósticos de colonização e proposições para decolonização a partir de cada diagnóstico (ex: diferentes teorias de mudança);
- Rastrear as suposições, investimentos e histórias por trás das diferentes teorias decoloniais de mudança, desalojando investimentos e interpretações existentes, para questionar o que cada uma delas permite e interdita;
- Pensar de forma (auto) reflexiva e sistêmica sobre nossas relações individuais e coletivas com estas suposições, investimentos e histórias para convidar a curiosidade, reflexividade, abertura e a expansão das sensibilidades;
- Trabalhar com e através dos limites, tensões e contradições entre diferentes teorias de mudança, reconhecendo a parcialidade de cada uma delas;
- Convidar (de forma responsável) experimentações com possibilidades decoloniais a partir de um lugar de humildade, consciência histórica, generosidade e auto-implicação.

Para ilustrar o uso destas cartografias, vamos agora revisar uma versão de uma das cartografias "raiz" que primeiro utilizamos no artigo “Mapeando Interpretações sobre Decolonização no Ensino Superior” (Andreotti et al., 2015)[14], a qual temos continuamente revisitado e revisado em resposta a mudanças de contexto e de

[14] "Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education”.

audiência. Aqui, retornamos a essa cartografia com um foco renovado, com o qual podemos identificar e interromper padrões de decolonização orientados por desejos de consumo baseados em hábitos coloniais de existência, de modo a que possamos reorientar esforços decoloniais para o que entendemos como um anseio por conexão baseado em outras possibilidades de (co)existência.

Esta cartografia é organizada ao redor de diferentes abordagens sobre a modernidade, para assim ilustrar como cada espaço de reforma identificado vê a relação entre modernidade e colonização de forma diferente - e portanto, oferece uma visão distinta da decolonização. Antes de revisarmos este mapa de diferentes abordagens, faremos uma breve revisão do significado da modernidade e o nosso entendimento de suas partes constituintes - que descrevemos utilizando a metáfora da "construção da casa da modernidade" (Stein et al., 2017; Andreotti et al., 2019).



Figuras 1 e 2 - A construção da casa da modernidade e seus custos escondidos

As fundações desta "casa da modernidade" são construídas em uma base de concreto que separa humanos do resto da natureza, criando uma escala de valores que compara e ordena estes seres supostamente separados de acordo com sua utilidade percebida. Umas das paredes da casa é representadas por azulejos compostos de valores Humanistas ocidentais e tradições de saberes do Iluminismo, recheadas de promessas de consenso e relevância universais. Na outra parede, a sustentação é feita pelos Estados-nação, os quais prometem segurança através dos mecanismos de fronteira, direitos e homogeneidade nacional. Os azulejos do teto da casa são o capitalismo global, organizado em camadas contínuas de crescimento econômico e consumo como indicadores de progresso e civilização. Enquanto a construção da casa da modernidade oferece promessas reluzentes, essas promessas são subsidiadas por uma camada

subterrânea colonial: os custos externalizados e invisíveis de construir e manter a casa. Isso inclui expropriações históricas e atuais, roubos de terras, explorações, destituições, fome e má nutrição preveníveis, aprisionamentos, desapropriações, epistemicídios, ecocídios e genocídios.

A relação de alguém com a casa e seus esforços (ou falta de) em acessar suas promessas dependerá em parte de onde a pessoa se situa em relação a ela tanto no momento presente quanto aspiracionalmente (ex: contentamento com a existência no porão, monopolizando espaços nos andares do topo; buscando mobilidade do primeiro piso para o topo; na porta lutando para entrar; fora da casa, mas sem tentar entrar). Nós vamos retornar a esta metáfora mais adiante, quando discutirmos o que ela pode nos dizer sobre como lidar com desafios contemporâneos. Primeiro, porém, introduzimos outra cartografia para nos ajudar a visualizar as implicações de diferentes relações com a modernidade, que se desdobram em três diferentes abordagens para mudanças sociais: reforma sútil, reforma radical e "além" da reforma.

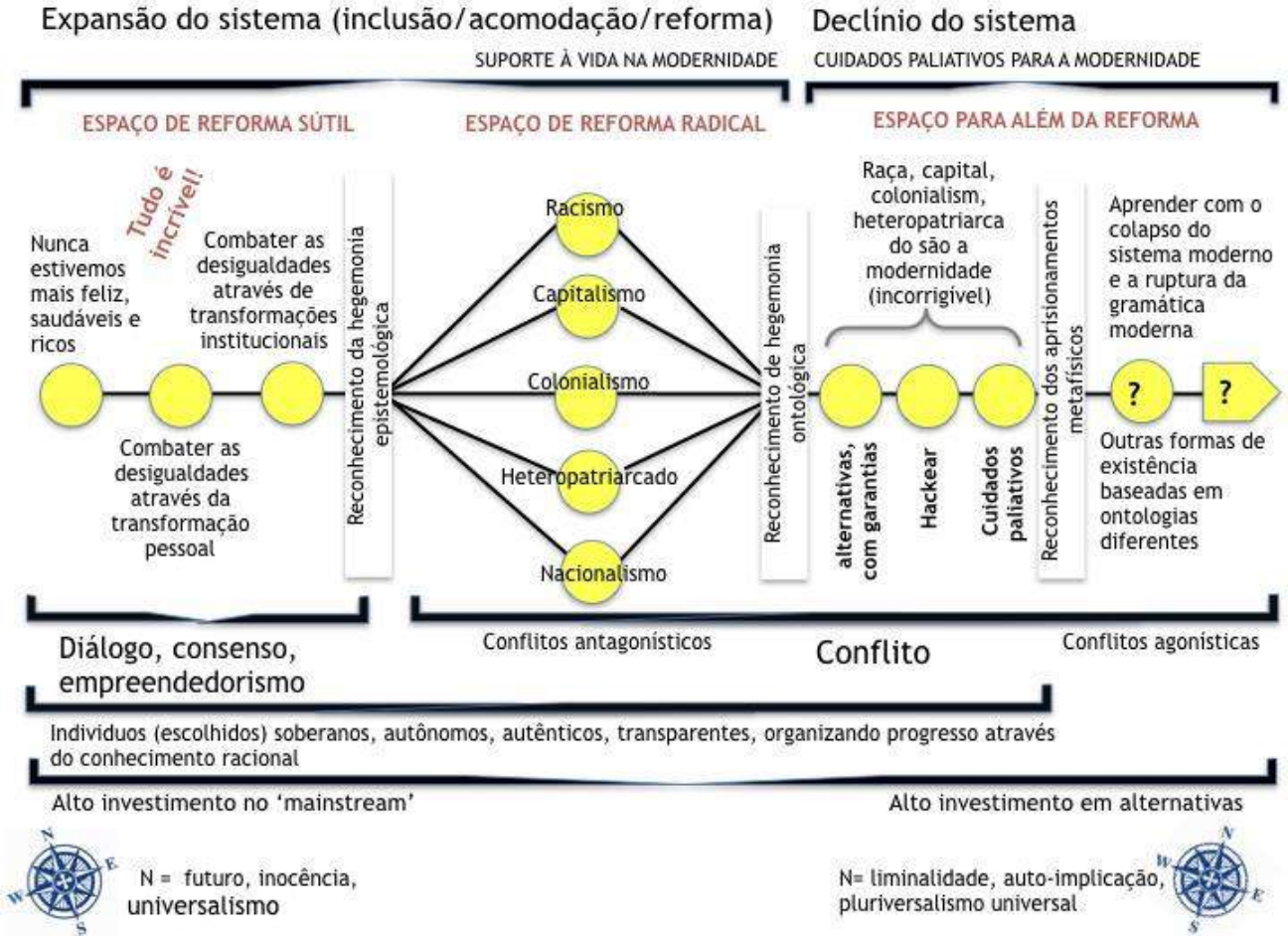


Figura 3 - Diferentes interpretações para decolonização no ensino superior

As abordagens para a decolonização articuladas de dentro dos espaços de reforma sutil (Soft-reform space) focam em incluir populações tradicionalmente marginalizadas nas instituições existentes. Nestes espaços, a colonização é primeiramente diagnosticada como um problema de exclusão das benesses da

sociedade moderna: a mobilidade social oferecida pelo capitalismo; a ordem e o pertencimento oferecido pelos Estados-nação; a Razão universal e os valores oferecidos pelo Humanismo ocidental e as tradições iluministas de conhecimento; a autonomia, a autoridade e o individualismo possessivo oferecidos pela separação dos humanos da Terra e uns dos outros. A teoria de mudança que orienta a reforma-sutil é uma de ajustes metodológicos - a ideia de que os sistemas e estruturas aos quais habitamos são adequados, mas a forma como nos engajamos com eles necessitam de constantes atualizações para garantir melhorias contínuas em eficiência e eficácia. Embora as diferenças não sejam inteiramente omitidas, a inclusão é condicionada a um consentimento quanto a um horizonte de esperança orientado por objetivos compartilhados e coerência ao redor de um suporte contínuo para as normas sociais, políticas e econômicas existentes. O ideal aqui é incorporar formas de diferença que não façam diferença, para que aqueles que estejam sendo incluídos possam ser suavemente absorvidos pelas instituições existentes. Nesta abordagem, possíveis alternativas para organizar relações e recursos que desafiam essas normas são deslegitimizadas ou consideradas ilegíveis, e assim a única proposição possível passa a ser expandir o acesso às instituições existentes.

Em contraste com o espaço de reforma sutil, o espaço de reforma radical (Radical-reform space) identifica a colonização como um produto de representações excludentes e redistribuição inadequada - o que se traduz em questões não apenas relacionadas sobre o que fazemos em instituições modernas (ex: preocupações metodológicas), mas também como pensamos e justificamos o que fazemos (ex: preocupações epistemológicas). O diagnóstico da colonização é orientado por análises sistêmicas que criticam relações desiguais de produção de conhecimento, que por sua vez racionalizam distribuições desiguais de recursos, trabalho e valor simbólico. Essas desigualdades são tidas como um subproduto das estruturas de dominação da modernidade, e por isso, nesta proposição a única correção possível se dá através de uma reestruturação radical das relações sociais. Porém, críticas a partir deste espaço tendem a desarticular e priorizar uma ou às vezes duas dimensões do colonialismo (ex: despossessão capitalista, racismo, heteropatriarcado, capacitismo, imposição da democracia liberal no formato Estado-nação) ao invés de entender as interconexões entre estas dimensões. Neste espaço, o horizonte de esperança mira os mecanismos modernos que produzem desigualdades duradouras com o intuito fundamental de refazer a modernidade em si. Assim espera-se que a criação de mais espaço para diferentes saberes, pessoas e experiências, e a realocação de recursos para apoiar esta presença, levará à transformação de uma instituição/sistema, ao invés destes saberes, pessoas e experiências serem absorvidos por uma instituição/sistema que de outra forma permaneceria imutável. Estratégias propostas para a decolonização nestes espaços incluem empoderar, amplificar e centralizar a voz de sujeitos marginalizados (ex: representação substantiva que vá além de mero tokenismo) e redistribuir recursos.

A distinção entre os espaços radicais e além da reforma (Beyond-reform space) se dá no reconhecimento por esse de que a adição de outras formas de saber e a redistribuição de recursos não será suficiente para mudar as infraestruturas que sustentam o sistema moderno/colonial. O colonialismo aqui não é entendido apenas como a ocupação de territórios, subjugação de povos, distribuição desigual de recursos ou formas de saber excludentes, mas como condição necessária à própria existência da modernidade. Assim, o colonialismo é visto como lado obscuro constituinte da modernidade: inerentemente extrativista, antiético e insustentável, e portanto, impossível de ser reformado. A partir desta perspectiva, adicionar múltiplas epistemologias na

mesma fundação ontológica (moderna) será sempre uma estratégia limitada para interromper hábitos coloniais de existência (Ahenakew, 2016; Ahenakew et al., 2014; Kuokkanen, 2008). Isso não significa que reformas imediatas para instituições modernas - incluindo estratégias de redistribuição e representação - não sejam importantes, mas sim que em última análise, estas instituições não podem ser reformadas ou redimidas se o objetivo for acabar com a colonização.

Teorias de mudança enraizadas no espaço além da reforma são variadas, mas geralmente se encaixam em uma de três alternativas, sendo que cada uma delas oferece possibilidades e limitações (e podem também ser usadas em conjunto): "saída", “substituição”, "hackeamento", ou "cuidados paliativos." Aqueles que tentam "sair" do ou “substituir” o sistema moderno geralmente procuram alternativas aos sistemas e instituições modernas que ofereçam garantias. Isso pode incluir, por exemplo, esforços para desenvolver ou reaver epistemologias e/ou modos de organização social que foram ativamente reprimidos pela modernidade. Embora haja muito a aprender com este tipo de trabalho, alternativas comprometidas com uma garantia de desfecho desejada podem ainda estar enraizadas em ao menos algum dos desejos coloniais (e.x. de certeza, progresso, inocência), e também podem ser romantizadas a um ponto no qual suas carências e inevitáveis erros e contradições sejam ignoradas. Ademais, a habilidade para optar por "sair" ou não do sistema precisa ser entendida em contraste com aqueles que não tem esta opção pois já estão de início estruturalmente excluídos do sistema e sujeitos a suas formas mais puras de violência - uma distinção que descrevemos como entre aqueles envolvidos em lutas de alta e baixa intensidade. Nenhuma delas é mais ou menos pertinente do que a outra - ambas são necessárias - mas a posição de alguém em relação a estas intensidades contrastantes deve informar o papel que cada um desempenha dentro de um projeto maior de decolonização.

Aqueles que se propõem a "hackear" as instituições modernas procuram redirecionar os recursos de dentro do sistema para nutrir outras possibilidades, sejam esforços educacionais para identificar os limites destas instituições, sejam suporte a sistemas alternativos (ou ambos). Esta abordagem pode ser entendida como uma abordagem "um pé dentro, um pé fora," que necessita que um determinado alguém "jogue o jogo" da instituição enquanto tenta curvar as regras para outros fins além da “vitória". Muitos bons trabalhos podem ser feitos por esta abordagem, mas é difícil perceber quando alguém está manipulando o sistema ou sendo manipulado por ele. Ademais, algumas pessoas operando neste espaço podem se posicionar do lado de fora das implicações do sistema de modo a focalizar em uma resistência individual e falhar em atender à cumplicidade estrutural no dano causados pelo sistema.

A última proposta além-da-reforma é a que nomeamos "cuidados paliativos", que reconhece o inevitável fim das antiéticas e insustentáveis instituições da modernidade, mas vê a necessidade de propiciar uma "boa" morte, na qual importantes lições são aprendidas através dos erros do sistema convalescente, lições essas que podem ser aplicadas enquanto testemunhamos e ajudamos a parir o nascimento de algo diferente. Esta abordagem também requer que apliquemos cuidados paliativos aos nossos próprios investimentos nas promessas da modernidade, sem rejeitar reativamente a modernidade nem tentar controlar os termos de sua dissolução, o que pode paradoxalmente reproduzir muitos padrões coloniais de consumo, mas através de processos auto-implicados de enfrentamento de nossos próprios desejos e hábitos de existência coloniais. Na interface entre estas mortes e nascimentos está o imperativo de andar firmemente no "olho da tempestade" sem saber claramente para onde se está indo: mova-se muito rápido ou muito devagar, e poderá ser varrido

e atirado no vórtice da mudança. Nós elaboramos mais sobre estes cuidados paliativos posteriormente no artigo.

Interrompendo as circularidades coloniais enquanto a "Casa da Modernidade" definha

Por mais que consideremos importante entender a significativa diferença entre estas teorias de mudança decoloniais - isto é, os diagnósticos de colonização e as propostas para decolonização - em todos esses anos trabalhando com esta cartografia, percebemos cada vez mais sua importância também para entender como estas teorias são mobilizadas e encenadas. Em particular, notamos que devido à forma como muitos de nós fomos socializados dentro dos hábitos de existência coloniais dos sistemas e instituições modernas, há uma necessidade de analisar não apenas as dimensões intelectuais da de/colonização, mas também suas dimensões afetivas e relacionais. Nós descobrimos que independentemente de onde alguém esteja localizado dentro do espectro "sutil-radical-além", apenas articular ou se alinhar a uma crítica intelectual sobre a colonização não imuniza este alguém de reproduzir desejos e hábitos de existência modernos/coloniais. Identificamos estes padrões de forma recorrente tanto em contextos educacionais diversos como dentro de nós mesmos. Particularmente, observamos nossas próprias dificuldades em quebrar esses padrões, apesar das nossas sinceras intenções em imaginar e agir de forma diferente.

Esses hábitos e desejos podem ser pensados como viciantes, no sentido de que são difíceis de serem interrompidos mesmo quando sabemos de seu potencial nocivo (para os outros e para nós mesmos), uma vez que são de alguma forma aprazíveis, e/ou oferecem algum alívio, independentemente do quão temporários estes prazeres ou alívios podem ser e do dano que podem causar (Kapoor, 2014). É portanto não (apenas) a falta de informações que leva à reprodução do colonialismo, mas também os investimentos afetivos duradouros em suas promessas e prazeres. Por isso, sugerimos que qualquer pedagogia decolonial precisa endereçar, com crítica e compaixão, os apegos e direitos afetivos percebidos que formam as bases dos hábitos e vícios de existência coloniais, tanto nos outros como em nós mesmos - em particular, desejos comuns de:

- Auto-transparência (através da presunção de que podemos ser completamente honestos conosco e com os outros sobre nossos desejos, intenções e investimentos);
- Teleologia/progresso (através de movimentos lineares em direção a objetivos pré-definidos);
- Afirmação (da bondade/valor/virtude/merecimento/excepcionalismo de alguém);
- Inocência (através da desidentificação com a cumplicidade no dano);
- Certeza (através de respostas claras e resultados garantidos);
- Liderança/controle/autoridade canônica (sobre a direção e o caráter da mudança);
- Consenso/coerência (como pré requisitos para relacionamentos e colaborações);
- Individualismo/autonomia (em que a interdependência com e a responsabilidade para outros seres não é uma opção inerente - ex: baseada no livre arbítrio).

Quando esses desejos não são atendidos, podem surgir sentimentos de frustração, falta de esperança e traição, que por sua vez podem resultar em diversas demonstrações de fragilidades e até de violência material. Pensando pedagogicamente, se estes desejos não são identificados, interrompidos e "compostados", isto é, transformados em algo diferente e mais generativo, então a decolonização em si ou sofrerá uma resistência

completa, ou será empacotada em processos, experiências ou expressões que podem ser prontamente consumidas de forma a apaziguar estes desejos e até produzir algum benefício a curto prazo, mas que farão pouco para interromper as nocivas estruturas subjacentes. Em outras palavras, enquanto o trabalho intelectual de traçar os contextos e histórias sociais, políticos e econômicos que moldaram o presente colonial são partes vitais de qualquer esforço de decolonização, apenas aprender sobre as relações coloniais de poder não interrompe os modelos dominantes de saber, ser, querer, desejar e ter esperanças que são continuamente refeitos através destas relações.

Apesar (ou talvez por causa) de nosso reconhecimento a estas circularidades e curto-circuitos, permanecemos comprometidos com estratégias de engajamento com os horizontes possíveis de decolonização, particularmente de forma a manter estas circularidades visíveis sem sugerir cinicamente sua inevitabilidade. Parte deste compromisso de longo prazo vem das observações nossas e de outros sobre o estado atual da "casa construída pela modernidade". As formas dominantes de organização políticas, econômicas e ecológicas estão começando a atingir seus limites internos. Embora a vida para aqueles vivendo dentro da casa sempre tenha sido subsidiada pela exploração e expropriação daqueles vivendo fora da casa, no porão da casa, e também por um crescente número de pessoas dentro da casa, a estrutura da casa aparenta estar cada vez mais precária e instável: o cimento de sua fundação está rachando, o teto está com goteiras e um mofo originado no porão está subindo para os outros andares. Apesar da casa estar começando a tremer, cada vez mais pessoas formam filas à sua porta, uma vez que o impacto da casa no planeta na qual ela existe (e do qual extrai seus recursos, e para o qual despeja seu lixo tóxico) se torna mais e mais perturbador para aqueles vivendo do lado de fora (seja por opção ou forças de exclusão), muitos dos quais historicamente providenciaram involuntariamente o trabalho e os materiais para a construção e manutenção dela. Como resultado, as promessas da casa de certeza, segurança e igualdade de oportunidades para competir a uma posição dentro da casa - ex: uma classe média global - parecem cada vez mais improváveis e insustentáveis. Enquanto muitos estão em negação quanto ao seu frágil estado, aqueles que notam as rachaduras têm uma gama de reações, que podem ser mapeadas em relação à abordagem sobre a modernidade, de/colonização e relativas teorias de mudança.

Figura 4 - Danos estruturais na casa construída pela modernidade

Aqueles que não são críticos à modernidade e acham que seus direitos estão em risco de serem retirados podem procurar elevar as portas da casa construída pela modernidade, ou até ativamente expulsar quem parece retirar mais recursos do que contribuir - geralmente aqueles difamados por narrativas herdadas, sejam elas nacionalistas, raciais de superioridade/inferioridade e meritocráticas. Pessoas nesta posição de "não crítica" podem inclusive tentar intensificar as crises da casa em um esforço para criar pânico e exacerbar o medo, e posteriormente, instrumentalizar estas emoções para justificar políticas ainda mais draconianas. Desnecessário dizer que esta posição não só não tem interesse, mas em muitos casos é também abertamente hostil a decolonização. Para aqueles nos espaços de reforma sutil, embora considerem a necessidade de eventualmente remendar ou substituir algumas partes da casa, em última análise não é percebido por eles nenhuma ameaça para sua existência no longo prazo, nem concebida qualquer alternativa possível de refúgio para substituí-la. Já quem está nos espaços radicais de reforma pode ver o presente como uma oportunidade de remodelar completamente a casa - adicionando painéis solares e expandindo-a para comportar mais gente, usando materiais "verdes". Entretanto, eles tendem a continuar acreditando que a casa tem uma boa estrutura, que sua manutenção não depende da violência sistêmica e que a casa permanecerá de pé por muito tempo ainda. Finalmente, aqueles em um espaço além da reforma diagnosticam uma insustentabilidade intrínseca no longo prazo, e por isso veem a necessidade de se olhar para além dos horizontes de esperança e mudança orientados pelo Capitalismo global, pelos Estados-nação, pela Razão e Valores universais, pelo antropocentrismo/separação e pela mobilidade social enquanto propósito de vida. Deste espaço, originam-se diferentes posições: a abordagem de "sair do sistema" propõe substituir a casa por um outro tipo de casa que possa oferecer o mesmo tipo de segurança oferecida pela casa anterior, usando um modelo revisado - isso é, uma casa diferente mas com garantias. As abordagens de hackear e oferecer cuidados paliativos podem considerar necessário experimentar com outros tipos de abrigo, inclusive modificando os propósitos dos recursos materiais da casa, enquanto ao mesmo tempo alargam as rachaduras da casa para convidar as pessoas a vislumbrarem essas outras possibilidades e se engajarem em medidas para a redução imediata de danos para os mais vulneráveis.

Dadas as potenciais circularidades e sobreposições que ocorrem em e entre os espaços de reforma sutil, radical e além da reforma, muitos de nossos esforços pedagógicos são devotados a criar oportunidades de aprendizagem através das quais as pessoas podem não apenas encontrar e se engajar com diferentes críticas intelectuais do colonialismo, mas também trabalhar através de seus investimentos duradouros em hábitos coloniais de existência e suas relações com a modernidade. Por exemplo, muitas pessoas em cada um destes espaços - independentemente de suas teorias de mudança preferidas - investem afetivamente em um processo de transformação linear e prescritivo. Raramente as pessoas estão interessadas em ficar com as dificuldades e confusões da decolonização (sem procurar receitas ou respostas fáceis), ou em aprender a trabalhar com e através de suas próprias cumplicidades (sem procurar inocência para não serem dirigidos pela culpa e pela busca da absolvição ou pureza). Em outras palavras, até quando começamos a perceber que há um problema com o sistema que herdamos, nossa crítica tende a buscar atalhos (Hunt, 2018). Ao invés de se comprometer com processos de longo prazo de digerir e compostar nossos medos, negações e vícios que alimentam o sistema, para assim aprender com erros repetidos e gerar o adubo que pode nutrir diferentes futuros, a crítica é canalizada em um processo imediatista de consumo que gratifica aqueles medos, negações e vícios. Em última instâncias, o consumo da crítica evita um aprofundamento da responsabilidade sobre a

saúde e o bem-estar do metabolismo mais amplo, e assim fecha as portas para outras possibilidades de (co)existência.

Enquanto, por um lado, as incertezas do presente podem levar alguns a serem mais abertos a possibilidades alternativas e experimentarem o trabalho difícil e desconfortável de digerir e compostar, a ausência de pisos seguros pode também apenas reforçar o desejo para certos resultados a partir destas alternativas (e assim, consumir a crítica de forma a alimentar os investimentos e vícios coloniais). Por exemplo, em espaços de reforma sutil, as pessoas desejam "marcar a alternativa" da decolonização de maneira a permitir sentirem-se bem e passarem para as questões que percebem como mais importantes, urgentes e universais. Na reforma radical, por vezes existe um desejo problemático de posicionar-se como um líder virtuoso da transição, encobrindo a própria cumplicidade estrutural, apagando a dimensão coletiva do trabalho decolonial e falsamente presumindo um caminho claro de mudança racionalmente definido. E nos espaços além da reforma, o sentido de urgência ao redor da casa colapsando pode levar à tentativa de apressar o processo de compostar os elementos antigos, de derrubar a casa antes que ela esteja pronta a cair e de apressadamente construir alguma outra coisa, levando potencialmente a uma falha em aprender as lições necessárias, que consequentemente podem apenas ser repetidas na próxima forma de abrigo.

Nosso reconhecimento a estes padrões problemáticos de resposta à instabilidade da casa é temperado pelo reconhecimento de que uma crescente desilusão com as suas promessas cria uma importante abertura para transformações e para o desdobramento de outras possibilidades de existência, embora tenhamos consciência de que algumas alternativas à casa construída pela modernidade podem ser ainda mais danosas do que a própria casa. Em nossa abordagem pedagógica sobre decolonização, olhamos para estratégias que não apenas convidem para espaços de curiosidade, abertura e possibilidade, mas que também cultivem a humildade, o vigor e a auto-reflexividade necessários para trabalhar através dos desafios do presente sem repetir circularmente os mesmos erros. Nós trabalhamos com e através das desilusões das pessoas, gentilmente apontando que se as ofertas da casa são ilusões, então no longo prazo a perda destas ilusões pode não ser algo ruim, mesmo se o processo for doloroso no curto prazo. Como parte deste processo, apoiamos o desenvolvimento de literatura crítica que possibilite às pessoas tomarem distância de suas respostas imediatas (diagnósticos de colonização e propostas de decolonização) para traçar sobriamente as raízes de suas desilusões com a casa, analisar a casa em si, e considerar diferentes medidas de curto, médio e longo prazo. Mas também apontamos para a possibilidade de possibilidades viáveis e inéditas que são percebidas como impossíveis por quem só conhece os parâmetros de existência dentro da casa.

De fato, reconhecemos que a desilusão com a casa pode ser baseada não apenas em uma crescente sensação de que suas promessas foram quebradas (ou talvez eram falsas afinal), mas também no sentido de que mesmo quando suas promessas são cumpridas, há uma insatisfação com a violenta separação forçada presumida e (re)produzida pela modernidade. Como Alexander (2005) argumenta, nosso sentido visceral de interdependência foi mutilado pelo colonialismo. Voltando à metáfora da casa “construída pela modernidade”, a fundação da separação entre humanos e a "natureza", e entre os seres humanos, causou essa sensação de rompimento da interdependência. Enquanto muitos entorpecem a si/nós mesmos para a dor resultante, Alexander afirma que o desmembramento e a fragmentação material e psíquica criados pelo colonialismo também produzem um "anseio por completude, constantemente expresso como um anseio por pertencer,

anseio que é tanto material quanto existencial, tanto psíquico quanto físico, e que, quando satisfeito, pode subverter e até desalojar a dor do desmembramento" (p.281). Para Alexander, a fonte deste anseio é um "conhecimento profundo de nossa interdependência - nem separados, nem autônomos" (p.282). Embora a organização social moderna negue este entrelaçamento, ou esta "diferença sem separabilidade" (Silva, 2016), a atual era de incertezas oferece aberturas pelas quais é possível convidar pessoas que estão se sentindo desiludidas a considerar quais infraestruturas e padrões de existência operacionalizam esta sensação de separação, e assim traçar seus efeitos violentos e se encontrar com a possibilidade de organizar e orientar nossa existência de outra maneira, com o fato de que "outras possibilidades" são viáveis. Este trabalho é ainda mais urgente dado que muitas respostas para os desafios atuais buscam vigorosamente reproduzir as ilusões de separação para protegerem direitos percebidos. Porém é importante enfatizar a lição contida no dizer brasileiro de que em uma situação de enchente, só podemos começar a nadar quando a água chega no quadril: as possibilidades de decolonização viáveis exigem que o contexto colonial torne-se existencialmente ou politicamente inviável. Até lá a preparação pedagógica é um passo importante para lembrarmos (não só conceitualmente, mas corporalmente) que é possível nadar.

Portanto, ao invés de transmitir conhecimento e informações relativos ao que os estudantes devem ou não desejar, procuramos chamar atenção para como os desejos são geralmente alçados e alocados dentro da modernidade pelas economias intelectuais, afetivas e materiais de produção de valor. A intenção pedagógica é convidar educadores e educandos a considerar: *Como nossa educação nos aprisionou em conceitualizações de (e relações com) linguagem, conhecimento, agência, autonomia, identidade, crítica, arte, sexualidade, terra, tempo, espaço, e ego… que moldam e restringem nossos horizontes e o que consideramos possível/inteligível/imaginável? O que restringe o que é possível sentir, entender, articular, querer e imaginar?* Conforme notado em nossa discussão sobre cartografias sociais, este trabalho pedagógico não é politicamente prescritivo - ele não articula nem advoga por uma única teoria de mudança seja diagnóstico ou proposição (apesar de estar enraizado no diagnóstico de colonialidade enquanto separabilidade) - mas sim convida para o engajamento com múltiplas teorias diferentes a partir da profundidade e do rigor do engajamento intelectual, da amplitude e da integridade do próprio processo de aprendizagem, incluindo suas dimensões não-intelectuais (especialmente relacionais e afetivas).

Embora convidemos estudantes a distinguir entre os (frequentemente tóxicos) desejos alocados pela modernidade e o anseio sobre o qual fala Alexander, não podemos buscar coagir os estudantes a "rearranjar seus desejos" (Spivak, 2004) para uma direção em particular ou um resultado pré-determinado. Dito isso, também reconhecemos a importância de uma experimentação responsável com outras possibilidades de existência para fora da casa construída pela modernidade, que é o trabalho com o qual nos engajamentos em nossos papéis como pesquisadores. Nós discutimos isso na parte seguinte do artigo.

Aprender com Experimentos para Além do Horizonte da Casa

Sob o título de "Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais", trabalhamos em colaboração com outros pesquisadores, educadores, artistas e ativistas para investigar as seguintes questões: *Como podemos aprender a tocar outras possibilidades de (co)existência viáveis mas ininteligíveis ou aparentemente impossíveis dentro dos paradigmas dominantes? Que processos educacionais podem ultrapassar nossos*

hábitos sociais e respostas bioquímicas (medos, ansiedades, interesse próprio, narrativas, egos, tendências narcisistas, feridas, etc.), para ativar um senso de entrelaçamento visceral, responsabilidade, compaixão, humildade, generosidade e sobriedade (não dependentes da vontade ou da escolha intelectual), e abrir possibilidades/mundos viáveis, mas inimagináveis ou inarticuláveis dentro dos nossos sistemas de referência atuais? O que, para além de valores ou convicções compartilhadas, pode oferecer um antídoto à indiferença e gerar um senso de cuidado, conexão e compromisso com o todo?

Em um esforço para explorar possíveis respostas a estas questões, temos trabalhado com uma rede de iniciativas comunitárias sociais, ecológicas e educacionais, a maioria delas baseada na América Latina, cujos horizontes de esperança são orientados para além do capitalismo global, dos estados-nação, da razão/valores universais do ocidente e da separação (Andreotti et al., 2018). O diagnóstico destas iniciativas é de que a casa construída pela modernidade está entrando em colapso, e portanto nós precisamos gerar/regenerar modos de existência não determinados pelas quatro paredes da casa. Em nossos esforços de engajamento com estas iniciativas, reconhecemos a necessidade de não apenas aprender com os erros da casa, mas também de aprender com esforços duradouros e emergentes de vida fora da casa sem assumir que qualquer destes esforços terá alguma resposta universal. Nenhuma iniciativa isoladamente terá a "receita" certa de como podemos oferecer cuidados paliativos para a casa, ou como viver de forma diferente, mas elas têm muito a ensinar aos de dentro da casa por meio tanto de seus sucessos quanto de seus fracassos. Portanto, olhamos para essas iniciativas como "exemplos" em contextos específicos que podem oferecer importantes conhecimentos sobre os limites da casa e as dificuldades e contradições envolvidas em viver fora da casa, ao invés de "modelos" universais que deveriam ser duplicados e exportados para algum outro lugar. Este trabalho é diferente mas informa nossas estratégias pedagógicas. Ele se diferencia notadamente no sentido de que nesta pesquisa estamo-nos engajando em profundidade com uma posição normativa particular, mesmo fazendo-o de forma não normativa. Esta posição é a de que a casa se construiu a partir da separabilidade, de que de fato está desmoronando, e que precisamos expandir nossas disposições intelectuais, afetivas e relacionais para "cavar mais fundo" (para análises com mais nuances) e "relacionar mais amplo" (alargar as sensibilidades e formas de relacionamento de que somos capazes).

Neste trabalho, buscamos desenvolver "uma forma alternativa de engajamento com alternativas" (Santos, 2007), isso é, engajar com reverência mas sem romantizar ou idealizar, assumindo responsabilidade pelas relações que estamos construindo sem projetar nossos desejos em outros e atentos aos desafios de se relacionar através de outras sensibilidades. Particularmente, reconhecemos os riscos de: homogeneizar comunidades diversas, ocultando suas complexidades e relações internas de poder; idealizar formas de ser e saber "alternativas" e as comunidades que as praticam, como um espelho antagônico das patologias coloniais; promover fantasias escapistas que nos permitiriam imergir em outros tipos de abrigo para evitar realizar os cuidados paliativos necessários à casa que herdamos; e distorcer e/ou instrumentalizar estas iniciativas a fim de alimentar nossos próprios desejos coloniais de consumo (Asher & Wainwright, 2018; Spivak, 1988). Portanto, perguntamos: *Como podemos nos engajar e ser ensinados por sistemas diferentes de ser, saber e desejar, e por lutas práticas e tentativas de criar/regenerar alternativas para a casa construída pela modernidade, permanecendo conscientes de dádivas, limitações e contradições, assim como de nossas potenciais más interpretações, projeções e apropriações?*

Como parte desta pesquisa, construímos estudos de caso colaborativos de diferentes iniciativas e organizações, mas para discussões entre nós e com nossos colaboradores, e considerando o que será mais útil para o aprendizado de nossos estudantes e outros esforçando-se para fazer sentido de uma casa desmoronando. Os resultados primários de pesquisa deste trabalho não são relatórios de nossas "descobertas" empíricas, mas sim modelos pedagógicos continuamente revisados, experimentos artísticos e cartografias sociais. Uma destas é o Marco de Justiça Global "Aos Cuidados da Terra" (Andreotti, Stein, Rene, coletivo, 2019), uma cartografia que integra as dimensões ecológica, cognitiva, afetiva e relacional de transformação, que são frequentemente abordadas isoladamente ou em pares. Particularmente, usamos a metáfora do cogumelo, representando as dimensões ecológicas e econômicas da transformação, e embaixo delas, o micélio das dimensões cognitiva, afetiva e relacionais, responsáveis por alimentar o cogumelo e permitir a ele viver e, na hora certa, morrer também.

Figura 5 - Modelo de Justiça Global "Aos Cuidados da Terra"

A intenção com essa metáfora é ilustrar a necessidade de se digerir e compostar as dimensões (micélio) muitas vezes invisibilizadas que alimentam um sistema nocivo, para algo diferente poder crescer. Carmen Ramos, da organização Nahuatl Tlalij, parte da rede "Aos Cuidados da Terra", nos instigou a levar esta cartografia ainda mais longe, focando no trabalho invisibilizado da Terra em sustentar toda a vida, e em considerarmos nossas responsabilidades particulares com ela e uns com os outros como seres entrelaçados em seu metabolismo mais amplo. Particularmente, ela esclarece que nós não (apenas) buscamos cuidar da Terra, mas estamos já e sempre aos cuidados dela. Ao fazer isso, Ramos também solicita levarmos em conta que enquanto há uma tendência (alimentada por hábitos coloniais de ser) em prescrever uma normatividade política para ordenar nossas relações, é na verdade a qualidade de nossas relações (com todos os seres) que determina as possibilidades políticas viáveis em qualquer contexto. A partir desta perspectiva, ao invés de gastar nosso tempo discutindo a melhor articulação possível de nossas posições políticas, dentro do mesmo limitado conjunto de configurações cognitivas, afetivas e relacionais, nós precisaríamos começar a expandir e nutrir diferentes tipos de configurações para abrir possibilidades para tipos de políticas que poderiam oferecer

suporte a integridade de nossos relacionamentos e às responsabilidades oriundas deles. Desnecessário dizer, esta abordagem é significativamente diferente das políticas geralmente apoiadas pela casa que são baseadas na onto-metafísica onde nossa existências (ser) é determinada pelo nosso pensamento, e portanto, nossos comportamentos pelas nossas convicções.

Conclusões Inquietantes e Questões para Continuar essa Conversa

Neste artigo, discutimos algumas das potenciais circularidades, curto-circuitos, e contradições que emergem dos esforços de colocar em prática a decolonização, inclusive aquelas que reproduzem hábitos coloniais de ser enraizados nos desejos de consumo cultivados pela casa construída pela modernidade. Nós também sugerimos que nenhuma das várias possibilidades existentes de teorias de mudança decoloniais estão imune a estes riscos, uma vez que são em larga medida produto não de nenhuma análise conceitual em particular mas de investimentos afetivos cultivados através de hábitos coloniais de ser socializados dentro da casa construída pela modernidade. Neste sentido, contradições e circularidades são de alguma forma inevitáveis, o que significa que existe uma necessidade de nossas pedagogias anteciparem e serem sensíveis a estas respostas de maneira a problematizar mas também convidar as pessoas a trabalharem através delas (ao invés de negar, transcender ou reprimir). Este trabalho pode ser sumarizado como um compromisso pedagógico de convidar a um engajamento mais profundo com as complexidades e contradições de diferentes teorias de mudança relacionadas com padrões de saber, ser, relacionar e desejar alimentados pela casa sem com isso advogar por nenhuma teoria em particular como "a resposta" para o que devemos fazer. Isto é, convidamos as pessoas a cavarem mais fundo e relacionarem mais amplamente.

Para além deste trabalho intelectual e relacional, nós também elaboramos sobre as precárias possibilidades que se abrem quando um sentido visceral de anseio por interconexões é ativado ou des-entorpecido. Quando os trabalhos afetivo, intelectual e relacional são combinados, e quando estes são envolvidos em um contexto de crescente desilusão com as promessas oferecidas pela casa construída pela modernidade, existem muitas possibilidades precárias para um aprendizado transformador. Nós revisamos algumas de nossas próprias práticas para se engajar e aprender com esforços para viver fora da casa através de uma rede de iniciativas sócio-ecológicas, pesquisa esta distinta, mas que ainda assim informa nosso trabalho pedagógico. Esse trabalho nos ensinou que, como educadores, podemos pedir ou até mesmo exigir que as pessoas se engajem com rigor intelectual, mas podemos apenas oferecer um convite para o engajamento com outras possibilidades de existência se os estudantes sentirem o chamado para tal. Isso acontece porque ao invés de uma questão de vontade ou intelecto, este trabalho precisa de uma certa quantidade de entrega existencial: aprender a desaprender, a escutar, a estar desarmado, a de-centralizar (as forças egóicas), a começar a praticar alteridade, sabendo que será desconfortável e que erros serão cometidos. Apenas se estivermos prontos a retirar nossos investimentos das estruturas de ser e desejar (não apenas de saber) sustentadas pelas economias que dependem e reproduzem as (falsas/quebradas) promessas da casa é que poderemos começar a nos abrir a outras possibilidades. Este desinvestimento não é relacionado a uma busca por soluções articuladas para as crises que enfrentamos, mas sim a percepção de que para existirmos de outra forma, precisamos prestar atenção nas lições ensinadas pelos limites, falhas e eventual colapso da casa a que habitamos. Isto só podemos fazer enfrentando a sua

morte interna e externamente, abrindo-nos para a possibilidade de a casa não mais definir nossa existência ou atender nossos desejos e investimentos.

No contexto da escrita acadêmica de dentro da casa construída pela modernidade, encorajamos que os propósitos sejam claros, inclusive no contexto de bolsas de estudo. A demanda por conclusões é por vezes problemática, dada nossa tendência de ver o trabalho de decolonização como um trabalho em processo, inconcluso e que desafia resumos rápidos. Assim, já tendo oferecido alguns modelos para pesquisa e envolvimento pedagógico ao longo deste artigo, vamos concluir com convites para um envolvimento mais profundo.

Notamos cada vez mais pessoas desiludidas com a casa construída pela modernidade, e esta desilusão leva a muitas respostas possíveis, da renovação à demolição. Para aqueles desiludidos não apenas com a casa, mas também com as circularidades das respostas às crises atuais, oferecemos uma série de perguntas abertas para fazer sentido do presente e examinar opções potenciais para seguirmos em frente. Como sempre, não oferecemos soluções pré-fabricadas para as crises que enfrentamos, mas somos conscientes do imperativo de responder rapidamente a elas, de forma a mitigar as vulnerabilidades imediatas daqueles expostos às maiores violências perpetuadas pela casa, ao mesmo tempo em que consideramos um horizonte de transformação de longo prazo enquanto a casa desmorona. Assim, encorajamos as pessoas a refletir sobre as seguintes questões a respeito dos desafios atuais:

1. Como o que aconteceu no passado se relaciona e informa o que acontece no presente? Especificamente, que lições nós ainda temos que aprender sobre o passado que podem ser úteis para entendermos os desafios que enfrentamos no presente?
2. Com o que aconteceu no passado é diferente do que está acontecendo no presente? Especificamente, como precisaremos repensar nossas estratégias herdadas tanto para análises conceituais (diagnósticos) como resposta práticas (proposições)?
3. O que podemos aprender suspendendo nossos desejos por soluções universais ou prescritivas e por autoridades canônicas estáveis, prestando atenção de maneira sóbria ao que está funcionando atualmente, e o que não está, e baseado nesta análise, determinar quais respostas são necessárias no curto, médio e longo prazo? Como podemos fazer este trabalho de responder aos desafios enquanto mantemos um compromisso contínuo de avaliar estes planos constantemente ao invés de permanecermos apegados a uma ortodoxia que não está funcionando?

Estas questões miram primeiramente a dimensão intelectual do desafio de viver de outra forma, mas este trabalho será incompleto se não for combinado com esforços para reconfigurar nossas relações afetivas e oferecer cuidados paliativos para nossos próprios hábitos coloniais. Assim, concluímos com a seguinte pergunta: *Como podemos mobilizar "formas alternativas de se engajar com as alternativas" isso é, falando/dançando/respirando/tropeçando juntos de forma diferente em direção a um futuro indefinido, sem arrogância, autoritarismo, dogmatismo e perfeccionismo?* Como resposta provisória a esta questão, sugerimos as seguintes práticas orientadoras:

- Desinvestimento (da casa) sem aversão baseada em desidentificação reativa e redentora.

- Reverência (para as dádivas das alternativas) sem idealizar ou romantizar.
- Experimentação (necessária para o aprendizado) sem apego aos resultados obtidos.
- Responsabilidade (para com todos os seres) sem paternalismo, ou projetando nossos desejos e entendimentos sobre os outros como se fossem universais.
- Auto-implicação (nos danos) sem buscar imunidade, absolvição, ou escapismo.

Referências Bibliográficas

- Ahenakew, C. (2016). Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination. International Review of Qualitative Research, 9(3), 323-340.
- Ahenakew, C., Andreotti, V. D. O., Cooper, G., & Hireme, H. (2014). Beyond epistemic provincialism: De-provincializing Indigenous resistance. AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 10(3), 216-231.
- Ahenakew, C., & Naepi, S. (2015). The difficult task of turning walls into tables. In A. Macfarlane (Ed.), Sociocultural realities: Exploring new horizons, (pp. 181- 194). Christchurch, NZ: Canterbury University Press.
- Alexander, M. J. (2005). Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred. Duke University Press.
- Andreotti, V. (2016). Multi-layered selves: Colonialism, decolonization and counter-intuitive learning spaces. Arts Everywhere – Musagetes. Available at: http://artseverywhere.ca/2016/10/12/multi-layered-selves/, last accessed 10/28/16.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 4(1), 21-40.
- Andreotti, V. (2018). Educação para a expansão de horizontes, saberes, vivências, afetos, sensibilidades e possibilidades de (co)existência. Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social. 6, 61-72.
- Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. Higher Education Research & Development, 35(1), 84-99.
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. Policy & Practice: A Development Education Review, 26, 9-41.
- Andreotti, V., Stein, S., Susa, R., Coletivo de arte/ educação Sinalizando rumo a futuros descoloniais. (2019). Da casa construída pela modernidade ao micélio saudável. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social. 8, 9-19.
- Andreotti, V., Pereira, R., Edmundo, E. (2017). O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social. 5, 41-54.
- Asher, K., & Wainwright, J. (2018). After post-development: On capitalism, difference, and representation. Antipode.
- Bauman, Z. (2000). Education under, for, and despite postmodernity. In A. Brown, & M. Schemmann (Eds.), Language, mobility, identity: Contemporary issues for adult education in Europe (pp. 27-43). Munster: Lit Verlag.
- Hunt, D. (2018). “In search of our better selves”: Totem Transfer narratives and Indigenous futurities. American Indian Culture and Research Journal, 42(1), 71-90.
- Jefferess, D. (2012). The “Me to We” social enterprise: Global education as lifestyle brand. Critical Literacy: Theories and Practices, 6(1), 18-30.
- Kapoor, I. (2014). Psychoanalysis and development: Contributions, examples, limits. Third World Quarterly, 35(7), 1120-1143.
- Kuokkanen, R. (2008). What is hospitality in the academy? Epistemic ignorance and the (im) possible gift. The review of education, pedagogy, and cultural studies, 30(1), 60-82.

- Naepi, S., Stein, S., Ahenakew, C., & Andreotti, V.D.O. (2017). A cartography of higher education: Attempts at inclusion and insights from Pasifika scholarship in Aotearoa New Zealand. In Global teaching (pp. 81-99). Palgrave Macmillan, New York.
- Paulston, R. G. (2000). Imagining comparative education: Past, present, future. Compare, 30(3), 353-367.
- Santos, B. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Review (Fernand Braudel Center), 45-89.
- Silva, D. (2016). On difference without separability. Retrieved from: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/denise_ferreira_da_silva
- Simpson, L. B. (2017). As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), Marxism and the interpretation of culture (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. The South Atlantic Quarterly, 103(2), 523-581.
- Stein, S. (2018). Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. Studies in Philosophy and Education, 1-19.
- Stein, S., & Andreotti, V.D.O. (2016). Decolonization and higher education. In Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory (pp. 1-6). Springer, Singapore.
- Stein, S., & Andreotti, V.D.O (2017). Higher education and the modern/colonial global imaginary. Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 17(3), 173-181.
- Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unraveling the fantasies of ontological security. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 11(2), 69-79.
- Suša, R., & Andreotti, V. (forthcoming). Social cartography in educational research.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1(1). 1-40.

Índice

LA ERA DEL ALGORITMO: LA DESINFORMACIÓN COMO HERRAMIENTA POLÍTICA

Luis Andrés Sanabria Zaniboni[1]

Resumen

La desinformación como herramienta política ha estado presente durante la historia de la humanidad. El engaño ha sido usado para la distracción, desmoralización o convencimiento del adversario, su capacidad de replantear las condiciones con las cuales se interpreta/proyecta alguna idea o proyecto, permite (in)justificar las condiciones y (des)legitimar sus consecuencias, las revelaciones de las acciones de Cambridge Analytica son parte del juego, y no la novedad como analizaremos en este texto.

Es a través de la desinformación en el ámbito político que encuentra cauce la posverdad. Esto esconde un artificio de la comunicación: la propaganda. Los trabajos de Edward Bernays dejan entrever muchas de las estrategias y técnicas que hoy presenciamos, por ejemplo, las narrativas para enaltecimiento o desmoralización, que adecuan los hechos a ideas para crear percepciones a favor o en contra de alguna persona, grupo u objetivo predefinido.

Es con los avances en las infocomunicaciones, que nos encontramos en una encrucijada que difícilmente puede dejarnos indiferentes; la clave se centra en la construcción y aplicación de algoritmos. La informatización de las comunicaciones, la compilación de datos, su estructura e interacción (big data) y la minería de datos han desarrollado un complejo territorio de disputa que siembra desconfianza y desasosiego ante la velocidad de sus cambios y la profundidad de sus consecuencias.

Analizamos el caso de la empresa Cambridge Analytica y su relación con campañas políticas, lo que nos plantea algunas interrogantes a profundizar: ¿Cómo potencian los algoritmos la desinformación? ¿Cuáles dimensiones/condiciones previas y consecuencias presenciamos ante esta relación algoritmos-desinformación? ¿Cuáles son las herramientas/procesos políticos que debemos fortalecer desde una perspectiva de defensa de los derechos de la ciudadanía y la construcción de relaciones democráticas?

Palavras-clave: *Fake News; Desinformación; Algoritmos; Propaganda.*

[1] Costarricense. Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional de Costa Rica. Investiga sobre epistemologías del sur, metodologías participativas y los desafíos de la Educación Popular en la formación política. Actualmente trabaja en el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica y colabora con el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Correo electrónico: luis@cepalforja.org.

"Y recuerden: todos nuestros Ubiks han sido usados exclusivamente de acuerdo con las instrucciones"
Ubik - Philip K. Dick (1969)

"*Ultrón nos cree unos monstruos. Lo que está mal en el mundo.*
No sólo debemos derrotarlo; sino mostrar que no es así"
Los Vengadores: La Era de Ultrón (2015)

1. *Fake News* ¿Lo viejo de lo nuevo?

Hay una matriz de opinión que intenta hacernos pasar las tendencias de las *Fake News* como elementos propios de una época de redes sociales digitales, impulsadas por un ambiente de interconexión altamente inestable que no puede controlar los flujos de información de todas las personas que intervienen en él, y a razón de esto se dan condiciones ideales para el caos al que asistimos.

Sin embargo tras las revelaciones de Edward Snowden y Wikileaks, conocimos una representación que desnuda nuestra época, diferente a la que se anunció como la tierra prometida de la democratización, donde la amplia difusión de información y el casi nulo control por parte de los centros de poder hizo alucinar a toda una generación, pero terminó siendo un mero espejismo, y más bien el control y orden son parte de la norma, ya que "el avance de la tecnología de la información encarnado por Google anuncia la muerte de la privacidad de la mayoría de las personas y reconduce al mundo al autoritarismo…la erosión de la privacidad individual en Occidente y la consiguiente centralización del poder hacen que los abusos resulten inevitables" (Assange, 2014; 70).

1.1. Cómo potencian los algoritmos la desinformación: ¿Qué hay de viejo?

"La propaganda es el brazo ejecutor del gobierno invisible"
Edwards Bernays

Unas de las principales conclusiones del periodista Gleen Greenwald tras conocer de primera mano las revelaciones de Edward Snowden, fue la necesidad de legitimación de sentidos que necesitan las elites dominantes a través de perjuicios para fortalecer una identidad de exclusión, por esto destacaba que "Las expansiones radicales del poder suelen implantarse así: convenciendo a la gente de que afectan solo a un grupo concreto, diferenciado. Dejando a un lado sus obvios puntos débiles - no nos oponemos al racismo porque va dirigido a una minoría, o nos da igual el hambre porque disfrutamos de abundante comida - , la postura refleja casi siempre cortedad de miras" (Greenwald, 2014; 248).

Una de las formas de construcción de sentidos es a través de la estructura de contenidos que conforma la información, para impactar a través de los diversos canales de comunicación. Las *Fake News* son un claro ejemplo: en lo particular no sólo representan informaciones tendenciosas o manipuladas, sino explícitamente engaños dirigidos. Aquí surge la necesidad de ubicar esta modalidad en un entramado mayor de relaciones de poder, ya que "son informaciones falsas diseñadas para hacerse pasar por noticias con el

objetivo de difundir un engaño o una desinformación deliberada para obtener un fin político o financiero" (Amorós, 2018; 35).

Centrémonos ahora en este aspecto: informaciones diseñadas para garantizar objetivos. De esta manera hallamos la presencia de lo viejo: "La Propaganda" un concepto fundamental para el siglo XX, que permite articular las dimensiones de diseño de información para obtención de objetivo(s).

Un personaje clave para entenderla fue Edward Bernays[2] quién contribuyó a la formulación teórica de este concepto, que lo definió como "el intento consecuente y duradero de crear o dar forma a los acontecimientos con el objetivo de influir sobre las relaciones del público con una empresa, idea o grupo" (Bernays, 2010; 33). Hay elementos centrales que debemos tener siempre en consideración cuando pensamos la relación entre *Fake News* y propaganda, ya que ambas comparten la característica central por la "creación de circunstancias, resaltando actos significativos y escenificando asuntos de importancia" (Bernays, 2010; 142).

Siguiendo a Bernays "La nueva propaganda no sólo se ocupa del individuo o de la mente colectiva, sino también y especialmente de la anatomía de la sociedad, con sus formaciones y lealtades de grupos entrelazadas" (2010; 36). Estos aspectos nos permiten encontrar elementos que relacionan las *Fake News* como una forma de propaganda, ya que procura relacionarse entre las lealtades de los grupos, y así influir en las posiciones políticas de estos actores a favor o en contra de una determinada concepción, categoría o proyecto.

Lo viejo no termina ahí, las *Fake News* no desean ser reconocidas como mentiras o información falsa, ni mucho menos intencionada para la obtención de cierto fin, sino todo lo contrario, que sea reconocida como "verdad". Esta tentación también se desarrolló en las dimensiones de la propaganda durante los períodos de guerra, cuando las diversas agencias gubernamentales de espionaje la llegaron a conocer y clasificar como Propaganda Negra.

Esta modalidad se caracterizó por esconder "su origen detrás de nombres falsos y, habitualmente, da a entender que su origen se encuentra en organizaciones clandestinas dentro del país enemigo que no están necesariamente en contra de su gobierno. Algunas veces finge nacer del público objetivo de las propias autoridades" (Newcourt-Nowodworski, 2006; 21). Esto llama la atención, ya que precisamente una de las características de las *Fake News* es la desaparición de la fuente y remplazar esto con el uso indiscriminado de criterios (acreditaciones falsas, usar opiniones como criterios técnicos, etc) para justificar la supuesta "veracidad".

Durante los períodos de guerra, fue habitual su uso para desconcertar y generar errores de información en las líneas enemigas, para capitalizar acciones que de otra forma hubieran sido previstas por los adversarios. Por esta razón el "éxito de la propaganda negra depende de la total ocultación de su verdadero origen" (Newcourt-Nowodworski, 2006; 21), este aspecto es relevante, ya que las *Fake News* necesitan también ocultar su origen, para no evidenciar sus intenciones.

[2] Edward Louis Bernays (1891–1995): Publicista, periodista y creador de la teoría de la propaganda y las relaciones públicas. Su principal obra es Propaganda publicada en 1928.

Cabe mencionar que precisamente unas de las características de las *Fake News* es su capacidad de validarse como murmullo; la fuente no es importante, sino sólo la impresión que genera. Es así que dentro de su accionar toman relevancia "los rumores, como cualquier otro instrumento de propaganda, se crean con propósitos definidos y concretos com... socavar la moral de este, minar la confianza en sus dirigentes o confundir y engañar... un rumor puede fundarse en la verdad, pero en cuanto empiece a circular ya se habrá librado de su parte verídica" (Newcourt-Nowodworski, 2006; 157-156).

Como hemos podido evidenciar, la propaganda negra y las *Fake News* encuentran puntos en común ya que ambas procuran como estrategia "dirigirse tanto a los temas como a las personalidades, y que debe estar disfrazada. Antes que crear nuevas dudas y discusiones, debe aprovecharse de las existentes, aproximándose a ellas de manera indirecta. Debe ser dinámica, respondiendo instantáneamente a los cambios que se den. No se valdrá de conceptos abstractos como "patriotismo, libertad o esperanza". Su mensaje deberá ser concreto e, idealmente, combinar elementos sociales y egoístas" (Newcourt-Nowodworski, 2006; 25).

Este entramado nos lleva a identificar que hay mucho de viejo en las actuales tendencias de las *Fake News*, pero cabe entonces preguntarnos, ¿qué representa esto para las infocomunicaciones de hoy? La pregunta no es a la deriva, sino que busca evidenciar cómo lograr situar la posición de las *Fake News* dentro del actual entramado de redes digitales. En estos tiempos que corren a través de las autopistas de la información, hemos llegado a percatarnos que no todo lo que se encuentran es fiable, ni tampoco inocente.

1.2. Cómo potencian los algoritmos la desinformación: ¿Qué hay de nuevo en las *Fake News*?

Hay un elemento clave para entender esta época, el desarrollo de las tecnociencias en los últimos 60 años y sus implicaciones políticas para nuestras sociedades. Pablo González Casanova nos describe cómo estas tecnociencias, en su dimensión de la información construyen los parámetros disciplinantes de nuestra sociedad:

"las nuevas matemáticas del control o de la información, de la teoría de los juegos, de la investigación de operaciones, de los modelos, las simulaciones y los escenarios, combinadas con los estudios sobre los "dispositivos inteligentes" sobre "ingenierías inteligentes", sobre "control de la incertidumbre" y de los pasos equivocados; permiten también establecer más redes y más rutas óptimas, así como mejorar y corregir las decisiones en la defensa y creación de una sociedad posible que imponga sus creencias para el dominio de lo que se ha llamado humano" (González, 2005; 387).

Ante esto, es necesario empezar a reflexionar sobre la importancia de ¿Cómo estamos delineando nuestras categorías de percepción y reflexión?, para lograr problematizar: ¿Qué instrumentos están utilizando para delimitar en nuestras sociedades los significados de las mismas?, esto toma relevancia ya que:

"las nuevas teorías sobre la construcción social del conocimiento replantean el problema de la verdad no sólo frente al conocimiento en lo que tiene de ideología, enajenación o colonización, o de mentira, ilusión, auto-engaño, o malicia, sino en relación al conocimiento como verdad construida desde una posición. Si las relaciones importan, la posición es fundamental" (González, 2005; 410).

Esta época se sigue caracterizando por la preeminencia de los procesos informáticos en la construcción de esa percepción de verdad. Por esta razón no es extraño que:

"Las ciencias de la información sirven para mejorar la toma de decisiones y el control de los negocios. Las ciencias de la información, su captación y tratamiento de las informaciones, son "inseparables de los intereses específicos", como dice Mosse. En ellas se traslucen las contradicciones de lo particular y general. Los "intereses conspiran" para decidir qué versión de la realidad son legítimas" (González, 2005; 189).

Es así como esta época a la que asistimos está siendo reflejo del poder de las elites dominantes, y las tecnociencias representan una de las herramientas más importantes en la disputa por la construcción de su legitimidad, es así "cómo tecnologías y como ideologías, las tecnociencias y las ciencias de la complejidad han contribuido, más allá de cualquier predicción, a reestructurar el poder y eficacia de las súper potencias y de las macro-empresas" (González, 2005; 393).

2. Algoritmos y desinformación... Pero ¿Cómo llegamos a esto?

"Ante el descontento social, las autoridades suelen tener dos opciones: apaciguar a la población con concesiones simbólicas o reforzar el control."

(Greenwald, G. 2014; 221)

En el marco de los procesos descritos anteriormente sobre las ciencias de la información y las nuevas matemáticas, se ha impulsado un campo de diseño y profundización que viene marcando nuestra época, precisamente por la alta dependencia cotidiana y la entrega de procesos claves de nuestras sociedades, desde el respaldo de información hasta un extremo por ejemplo como la gestión de producción de los alimentos, lo que lleva a pensar que el mundo informático está delineando nuestra época, y la clave para su desarrollo es el "algoritmo".

Su definición parece simple: se trata de una secuencia de instrucciones que representan un modelo de solución para determinado problema. También puede considerarse un conjunto de instrucciones que siguiendo en orden se obtiene la resolución de un problema.

Sin embargo, la situación se complejiza ya que para el desarrollo de los algoritmos es necesario conocimientos en informática avanzados y la mayoría de los existentes se encuentran protegidos por las leyes de derecho de propiedad intelectual, lo cual en primera instancia nos impide conocer cuál es la secuencia de instrucción. Este es un elemento clave para comprender de qué posición parte, cómo determina el orden y los resultados, que criterios utiliza para esto y cuáles son las relaciones que establece.

Una vez puesto en marcha el algoritmo "las máquinas de procesamiento de datos filtran nuestros datos por su cuenta, buscando nuestro hábitos, esperanzas, temores y deseos. Con el aprendizaje automático, un campo de inteligencia artificial de rápido crecimiento, el ordenador se sumerge en los datos y sigue sencillas instrucciones básicas. El algoritmo encuentra patrones por sí solo y después, con el paso del tiempo, los conecta con los resultados" (O´Neil, 2017; 95-96).

Precisamente aquí encontramos el elemento central del por qué es fundamental la construcción de esa secuencia de instrucciones, ya que el algoritmo puede re-construir su ordenamiento a través de la interacción/recopilación de los datos almacenados no sólo para encontrar patrones, sino también crearlos.

Por esta razón el mundo actual de las infocomunicaciones, en su deriva informática son altamente "opacas, nadie las cuestiona, no dan ningún tipo de explicaciones y operan a tal escala que clasifican, tratan y "optimizan" a millones de personas. Al confundir sus resultados con la realidad sobre el terreno, la mayoría de ellas crean bucles de retroalimentación perniciosos" (O´Neil, 2017; 21).

Este bucle de retroalimentación se caracteriza precisamente por las consecuencias que traen consigo los filtros personalizados que "pueden perturbar de dos maneras importantes nuestro equilibrio cognitivo entre el fortalecimiento de nuestras ideas existentes y la adquisición de otras nuevas. En primer lugar, el filtro nos acerca con ideas con las que ya estamos familiarizados... En segundo lugar, eliminar de nuestro entorno algunos elementos claves que nos hacen querer aprender" (Pariser, 2017; 89).

Llegando a este punto encontramos el riesgo que estamos viviendo: la articulación entre las *Fake News* entendidas como propaganda y la utilización de algoritmos para crear una mayor difusión/influencia de estas mismas a través del uso del big data, es este escenario en que nos describe "el moderno marketing orientado al consumidor ofrece a los políticos nuevas vías para decir a grupos concretos de votantes lo que saben que esos electores quieren oír. Y cuando lo hacen, es más probable que dichos votantes acepten la información tal y como se la presentan porque confirma sus creencias anteriores, un fenómeno que los psicólogos llaman sesgo de confirmación" (O´Neil, 2017; 232).

Esta mezcla entre una infraestructura técnica capaz de generar vinculaciones a discreción y la intencionalidad política de engañar a través de contenidos tendenciosos o manipulados para favorecer de manera explícita a actores, que además pueden adquirir esta infraestructura como un servicio de comunicación estratégica, abre un escenario para plantearnos la desinformación como una herramienta política de posverdad, un desafío que adquiere dimensiones antes insospechadas.

2.1. Algoritmos y desinformación: ¿Quiénes pueden hacerlo?

"Si [el espionaje] se lo permitimos a los miembros de la sociedad más privilegiados por su riqueza, política o poder militar, y no encontramos maneras de subordinarlos al público, dejamos de ser sus socios, solo somos sus súbditos."

Edward Snowden

Las secciones anteriores nos dan una descripción detallada de la relación entre la propaganda y las *Fake News* como herramienta política para la desinformación, ya que ambas expresiones representan dos lados de la misma moneda de la posverdad (distorsión intencionada de la realidad para beneficio de un grupo), pero ¿Cómo relacionar esto con los algoritmos?

Cómo se citó anteriormente, la propaganda procura la obtención de objetivos para una persona, grupo, empresa o Estado, y hoy se diversifican las herramientas de difusión y persuasión para favorecer estos fines ya que, dentro de la evolución de las tecnociencias, aparecen empresas, organizaciones y unidades

estatales especializadas en el aprovechamiento de las potencialidades de las dinámicas que se permiten a través del *big data*.

Para aprovechar estas potencialidades, se requiere de una importante infraestructura. La constitución de *Google* o *Facebook* son claros ejemplos de la re-dimensión que adquieren las empresas dentro de este marco, su complejidad y dinámicas las vuelven altamente opacas para un gran sector de la sociedad.

Sin embargo, no sólo este tipo de empresas/organizaciones surgen, sino también aquellas dedicadas a la minería y análisis de datos (que permiten la optimización del *big data*), que tienen cómo activo principal el promover la posición/influencia de determinados clientes (partido político, empresas, etc), lo que podríamos identificar como una modalidad de "Relaciones Públicas" (otro nombre que obtuvo la Propaganda tras su paso por el siglo XX).

Estas empresas procuran a través de la obtención/creación de bases de datos de usuarios de plataformas y redes sociales, generar estrategias de comunicación para hacer llegar determinados mensajes con el fin de influir y persuadir sus concepciones y percepciones, según el interés del cliente. Esto se logra gracias al amplio conocimiento de cómo funcionan las redes de algoritmos existentes para trabajar el *big data*, para que les permiten influir y transformar a su conveniencia los flujos existentes de información.

Un claro ejemplo, es la existencia de un mercado de redes a través de *bots*[3], *trolls*[4] y *cibertropas*[5] a servicio de estas estrategias, que responden en muchos casos a "Perfiles automatizados…sus acciones son la parte más compleja de todo este proceso, y la más difícil de probar, por la dificultad de acceder a los algoritmos y los datos que almacenan de cada usuario las grandes empresas digitales" (Alandete, 2019; 145), la complejidad que representan estas empresas/organizaciones, son que al mismo tiempo son maquilas de intervenciones, donde para evitar la identificación como plataformas robotizadas, tienen participantes humanos para disimular los tipos de intervenciones, y así generar la percepción que su actividad es humana y no artificial.

Lo importante de la infraestructura que ofrecen estas empresas/organizaciones recae en la capacidad de reproducción y distribución de información que ofrecen en base al tratamiento a través de algoritmos sobre el *big data*, la posibilidad de generar interacciones sobre su mismo contenido es la llave para influir en el posicionamiento, ya que "Los algoritmos de *Google*, *Facebook* o *Twitter* son los encargados de canalizar y discriminar esa información, que tiene una vida propia después de haber sido publicada. La clave es la viralidad, la capacidad de hacer reaccionar a los lectores, que compartan esas noticias y ayudan en su difusión, muchas veces atendiendo, como se ha visto, sólo al titular o una imagen" (Alandete, 2019; 109).

Todos estos elementos generan la infraestructura perfecta para la constitución de plataformas para la difusión de *Fake News* con objetivos políticos de desinformar. El caso de *Cambridge Analytica* que veremos

[3] Programa informático que realiza automáticamente tareas repetitivas en espacios de internet.
[4] Persona que publica mensajes provocadores o irrelevantes en una comunidad en línea (foro de discusión, sala de chat, comentarios de blog, entre otros) con la intención de provocar reacciones negativas por parte de los demás usuarios.
[5] Acción combinada de cuentas digitales de personalidades influyentes, trolls, bots y seguidores regulares para generar reacciones sobre determinado tema.

a continuación, es un caso paradigmático por la simplicidad de su accionar, pero la complejidad de sus relaciones.

2.2. Algoritmos y desinformación: Dura y pura propaganda en el siglo XXI

Debemos comprender que "la sociedad de la información era, para la clase dominante, poco más que un conjunto enorme de datos libres de fluir hacia sus centros de datos privados, desde donde se integraban en un sistema inteligente que después actuaba como una herramienta del todo útil de control mediante provisión de servicios de pago" (Cancela, 2019, 400).

Lo anterior quedó ejemplificado cuando en el año 2018 las investigaciones de varios medios de prensa estadounidenses y británicos revelaron que *Cambridge Analytica*[6] ofrecía a sus clientes el desarrollo de campañas electorales "sucias", esto por medio de la obtención y el uso de datos personales de millones de usuarios de *Facebook*, esta información era procesada para diseñar campañas psicográficas (basadas en la personalidad, estilo de vida, intereses, aficiones y valores), ofrecieron así, la posibilidad de generar productos para públicos específicos al segmentar los contenidos y enfoques.

Precisamente, esto fue posible gracias a la minería de datos que habían obtenido de manera legal (compra de bases de datos) e "ilegal" (utilización de aplicaciones para aprovecharse de huecos de seguridad sin el consentimiento de las personas que participaban en la aplicación), lo cual les permitió conocer y utilizar información de los usuarios para generar contenidos que favorecieran las posiciones de su cliente, mediante la generación de contenido no necesariamente verificable, para influir de manera directa sobre las percepciones del público a través de campañas sucias, por ejemplo el envío de noticias manipuladas o inventadas, publicaciones desde perfiles falsos, y otros como instrumentos de persuasión.

Esta información que recopiló *Cambridge Analytica* le permitió saber cuál debía ser el contenido, tema y tono de un mensaje para persuadir de forma casi individualizada a cada persona, esto lo aprovechó para generar contenidos de *Fake News* expresando enfoques que reforzaron e incitaron las creencias de las personas objetivo, aprovechando para capitalizar las tendencias racistas, islamofóbicas o homofóbicas entre otras, precisamente distorsionando hechos, inventado relatos o testimonios.

Para comprender el contexto de esta empresa, es relevante saber que el propietario de *Cambridge Analytica* es Robert Leroy Mercer un multimillonario estadounidense que logró amasar su fortuna a través de su incursión en los fondos de alto riesgo en los mercados financieros, debido a sus estudios en ciencias de la computación, ya que su incursión a este mundo lo hizo a través del diseño y puesta en práctica de algoritmos para influir en los mercados financieros, por lo cual como lo señalábamos más arriba, nada es inocente.

Sumado a lo anterior, vale señalar que después de este escándalo de 2018, *Cambridge Analytica* cerró, pero inmediatamente crearon otra empresa para los mismos propósitos llamada Emerdata Ltd.

[6] Fue una compañía británica creada en 2013 perteneciente al conglomerado Strategic Communication Laboratories de origen estadounidense. Empresa dedicada a la minería de datos y el análisis de datos para la comunicación estratégica en procesos electorales. Cesó operaciones en 2018 tras un escándalo por la obtención ilegal de datos personales de usuarios de Facebook en 2014.

Es así como se "reforzó un nuevo mito, donde los datos no eran una propiedad entendida como un bien común, sino como un conjunto de información que permitía a la clase dominante manejar a las masas de manera inteligente para mantenerlas recluidas en lo más profundo de la caverna" (Cancela, 2019, 401).

3. Desinformación como arma política ¿Qué podemos hacer ante ello?

Diálogo improbable:

George Orwell[7]: "Hasta que no tengan conciencia de su fuerza, no se rebelarán, y hasta después de haberse revelado, no serán conscientes. Ese es el problema."

William Randolph Hearst[8]: "Si no pasa nada, tendremos que hacer algo para remediarlo: inventar la realidad."

George Orwell: "En tiempos de engaño universal, decir la verdad es un acto revolucionario."

William Randolph Hearst: "Usted suminístreme las ilustraciones, que yo le suministraré la guerra."

George Orwell: "Toda la propaganda de guerra, todos los gritos y mentiras y odio, provienen invariablemente de gente que no está peleando."

Una vez llegados aquí, un primer elemento que debemos cuestionarnos es como están construyendo y presentan contenidos, que están poniendo en riesgo nuestras sociedades a través del uso de algoritmos para la difusión de desinformación con objetivos políticos, llegando a construir "conexiones entre *big data*, portales creadores de mentiras y rumores, millonarios de extrema derecha y partidos políticos ultras están construyendo una internacional del odio" (Monedero, 2018; 197).

Una primera aproximación para reconstruir esta ofensiva es identificar las formas como se presentan las *Fake News*, para este motivo presentamos la Tabla No. 1 donde se destacan algunas de las formas más utilizadas en la construcción de noticias falsas:

- Información inventada: contenido completamente falso.
- Información manipulada: distorsión de información o imágenes reales, por ejemplo, un titular en términos sensacionalistas, que acaba popularizándose con más clics.
- Información de fuentes falsas: suplantación de fuentes por impostores, por ejemplo, con el uso de la imagen corporativa de una agencia informativa.
- Información malintencionada: mal uso de información, por ejemplo, disfrazando un comentario de opinión como un hecho.

[7] George Orwell (1903-1950): escritor y periodista británico, comprometido con procesos de luchas sociales especialmente contra los procesos de totalitarismos. Se le conoce especialmente por sus obras de "Rebelión en la Granja" y "1984", pero desarrolló una carrera muy fructífera como ensayista.

[8] William Randolph Hearst (1863-1951): periodista, empresario, político y magnate de la prensa estadounidense, es conocido como uno de los más poderosos personajes de la escena política y empresarial de su época. Se le conoció como una persona sin escrúpulos para utilizar todos los medios posibles con el fin de garantizar su posición e interés, la más recordada es su intervención para garantizar la Guerra Hispano-estadounidense y beneficiarse de la primicia para sus medios.

- Contexto o conexiones falsos: Información real que se comparte con información contextual falsa, por ejemplo, cuando el titular de un artículo no refleja el contenido de este.
- Sátira parodia: información humorística se presenta como si fueran ciertas. Aunque no se caracteriza habitualmente como noticias falsas, esta categoría puede engañar a los lectores de forma mal intencionado.

Tomado de: Alandete, D. (2019) *Fake News: La nueva arma de destrucción masiva*. Deusto. Barcelona. Pp 162-163

Tabla No - 1. Algunas formas en que se presenta la desinformación

Este aporte detallado en la Tabla No. 1 es relevante, ya que nos ofrece una clasificación para generar matrices de análisis para la lectura de medios, nos permite tener varias dimensiones de escrutinio de las informaciones que recibimos a diario.

Como comentamos, las *Fake News* están intencionadas para el engaño, esto profundiza la confusión e invisibilización de las relaciones, y los intereses que la promueven - en un sentido u otro - ponen en evidencia la tarea pendiente por una democratización de las relaciones de poder en estos ámbitos de producción y difusión de los conocimientos, ya que una de las consecuencias que estamos viviendo es la incapacidad de dudar y plantear los cuestionamientos sobre los canales de información que recibimos.

La introducción de la duda en nuestros procesos personales y colectivos se vuelve fundamental para la interpretación no sólo de la información que recibimos, sino también de sus canales, pero no de una manera mecánica, sino de forma tal que "la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse" (Freire y Faundez, 2013; 73) en torno por ejemplo a ¿Quién enuncia?, ¿Cómo se distribuye ese enunciado? ¿Qué relación tiene con nosotros/as? ¿Cómo nos afecta? y ¿Por qué dice eso? ¿A favor de qué o de quién? ¿En contra de qué o de quién?

3.1. Mediación pedagógica y los desafíos para estar en el mundo

Otro aspecto para la disputa de estas relaciones de poder y la necesaria construcción de sentidos, pasa por la medida que logremos reconocerlas, ya que sólo cuando "penetremos en las resistencias para entenderlas y vamos conociendo mejor las expresiones culturales y el lenguaje de las clases dominantes, logramos entender también cómo encarna la ideología dominante, cuáles son los vacíos que no consigue llenar o que sólo aparentemente y en función de la resistencia de las clases populares" (Freire y Faundez, 2013; 84).

Esto pasa por la re-invención de nuestras prácticas, la necesidad por construir un pensamiento crítico, no sólo individual, sino también colectivo que contribuya así a una "comprensión del sentido común de las clases populares - cómo interpretan su papel en el mundo, en la historia, cómo se ven en su relación con

los liderazgos políticos -, la comprensión crítica de sus sueños, todo eso es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad" (Freire y Faundez, 2013; 84).

Como hemos visto, la relación entre desinformación y las personas se capitaliza precisamente sobre los gustos y preferencias, ante la ausencia del diálogo y acercamiento que persiste en nuestras sociedades, da como resultado el no entendimiento entre las personas, y permite dejar por la libre el espacio la interacción y persuasión a agentes que promueven intencionalmente la exacerbación de miedos y prejuicios.

Esto nos compromete a volver a analizar críticamente los procesos de construcción de sentido y diálogo en los que participamos, para constituir prácticas de mediación pedagógica en nuestras acciones e intervenciones que democraticen y cuestionen desde los propios lugares que viven y sienten las relaciones explicitas e implícitas que han desarrollado, para profundizar una re-lectura de sus percepciones y aspiraciones.

Estos acercamientos deberían partir de las realidades, necesidades y esperanzas de quienes participamos, vinculado al desafío de aprendizajes críticos para ser y estar en el mundo.

3.2. Disputar la comunidad en la era del Algoritmo

Hoy asistimos a procesos en los cuales la comunicación se transforma "en industria pesada. Cuando el poder económico pasa de quienes poseen los medios de producción a quienes tienen los medios de información, que pueden determinar el control de los medios de producción, hasta el problema de la alienación cambia de significado. Frente al espectro de una red de comunicación que se extiende y abarca el universo entero, cada ciudadano de este mundo se convierte en miembro de un nuevo proletariado" (Eco, 2010).

Esta lucha por la comunicación no pasa por la visión de censura, sino por el desafío de una lectura crítica de la realidad y las dimensiones en disputa de la comunicación, partiendo que:

"La batalla por la supervivencia del hombre como ser responsable en la Era de la Comunicación no se gana en el lugar de donde parte la comunicación sino en el lugar a donde llega. (…) precisamente en el momento en que los sistemas de comunicación prevén una sola fuente industrializada y un solo mensaje, que llegaría a una audiencia dispersa por todo el mundo, nosotros deberemos ser capaces de imaginar unos sistemas de comunicación complementarios que nos permitan llegar a cada grupo humano en particular, a cada miembro en particular, de la audiencia universal, para discutir el mensaje en su punto de llegada, a la luz de los códigos de llegada, confrontándolos con los códigos de partida" (Eco, 2010).

Por esta razón cobra fuerza la necesidad de la democratización de los espacios de socialización, la toma del espacio físico y público para el intercambio y contraste de ideas. Un ejemplo lo encontramos en las experiencias de la comunicación comunitarias, estas experiencias nos aportan algunos principios para fortalecer las prácticas comunicativas, que pueden servir de guía para construir matrices de análisis que favorezcan no sólo el cuestionamiento, sino la construcción de otras formas de comunicación que respondan a prácticas democratizadoras, en la Tabla No. 2 podemos encontrar algunas acciones para profundizar las acciones en este sentido:

- Empoderar nuevos liderazgos, en especial de jóvenes y mujeres. Es necesario que no sean "los mismos de siempre" los que hablen y participen en todas las actividades.
- Promover espacios de diálogo, intercambio de conocimientos, información y saberes, para reflexionar y compartir nuevos problemas y propuestas.
- Rescatar las culturas, tradiciones y conocimientos populares y ancestrales.
- Llevar las voces de la comunidad hasta las instancias donde se ejerce el "poder", como el estado o las empresas.
- Motivar a la acción comunitaria: ser el cambio, ser el mundo que soñamos. Comunicar no se trata solo de hablar y hablar, se trata de involucrarnos en acciones para transformar el mundo que habitamos.
- Partir de la realidad, necesidades e intereses de la comunidad. Escuchemos a nuestras vecinas, nuestros compañeros. Todos y todas cuentan.
- Recuperar y respetar las diferencias y la diversidad de personas, opiniones, edades, ideas. La diversidad nos enriquece, nos hace fuertes y nos enseña.
- Integrar la perspectiva feminista como eje transversal. Las mujeres siempre en igual condición de participación que los hombres, tanto en los contenidos como en el equipo de producción.
- Incentivar relaciones armoniosas en las que está bien que no siempre estemos de acuerdo.
- Garantizar la sostenibilidad económica y política de los procesos de comunicación. Cada cierto tiempo debemos preguntarnos de nuevo qué deseamos aportar a nuestra comunidad y al mundo, y con qué recursos vamos a lograrlo.

Tomado de: Rojas, G., L.León., F. Pomareda. (2018) *Comunicación Popular para la Defensa de las Autonomías. Guía Metodológica para la incidencia pública y política.* Voces Nuestras. San José. Pp 5.

Tabla No. 2 - Comunicación Comunitaria

Estas prácticas comunicativas presentadas en la Tabla No.2 anterior contribuyen a re-pensar las perspectivas, enfoques, la relevancia de construir nuestras propias formas de verificación de códigos y problematizar la interpretación de los mensajes que recibimos, son formas-modos que nos desafían a contribuir con prácticas al ejercicio de la comunicación como derecho, entendiendo esto en un amplio espectro de acción (medios impresos, radial, digital, etc).

La disputa que han abierto las *Fake News* a través de la ampliación de espectro de la desinformación, hace resaltar la importancia de estas prácticas comunitarias, ya que como señala Griselda Sánchez, su capacidad no depende de "la potencia del transmisor, sino con el hecho de representar intereses comunitarios compartidos, sea de una pequeña localidad en el campo, de una gran ciudad, un barrio, un sindicato, una comunidad universitaria, una cooperativa, una organización ecologista, etcétera. Pero no basta con representar estas preocupaciones: las radios comunitarias son participativas, el micrófono está abierto a todos, sin importar que se tenga o no un título de periodismo o de locutor" además nos señala la

importancia de “los contenidos locales, la pertinencia lingüística y cultural. La programación debe responder a cualquier inquietud, grande o chica, y reflejar la realidad y cotidianidad de la gente” (Sánchez, 2016; 28).

Este acumulado de perspectivas y prácticas, nos refuerza que en los tiempos actuales:

“Podría suceder que estas formas no industriales de comunicación (de los love-in a los mítines estudiantiles, con sentadas en el campus universitario) pudieran llegar a ser las formas de una futura guerrilla de las comunicaciones. Una manifestación complementaria de las manifestaciones de la comunicación tecnológica, la corrección continua de las perspectivas, la verificación de los códigos, la interpretación siempre renovada de los mensajes de masas. El universo de la comunicación tecnológica sería entonces atravesado por grupos de guerrilleros de la comunicación, que reintroducirían una dimensión crítica en la recepción pasiva. La amenaza para quienes the medium is the message podría entonces llegar a ser, frente al medio y al mensaje, el retorno a la responsabilidad individual. Frente a la divinidad anónima de la Comunicación Tecnológica, nuestra respuesta bien podría ser: «Hágase nuestra voluntad, no la Tuya.»” (Eco, 2010).

Ante las *Fake News* que se potencian a través de la era del algoritmo como un horizonte amenazante que nos impone la posverdad de las elites dominantes, se levanta la posibilidad y la necesidad de profundizar la democratización real de la comunicación como derecho humano, partiendo de prácticas de educación y comunicación popular que nos permitan construir aprendizajes para ser y estar en el mundo.

4. Más que “conclusiones”, una hoja para el debate

“Si la prensa no habla
Nosotros damos los detalles
Pintando las paredes
Con aerosol en las calles”
Multiviral - Calle 13

Este apartado tiene como objetivo más que concluir algo, ser una invitación a profundizar algunos ejes temáticos para debatir, con el propósito de contribuir a mejores prácticas de lectura y análisis de nuestras realidades, pero también generar espacios de acción a partir de articulaciones comprometidas con las transformaciones de esas realidades.

4.1. Al respecto de las Noticias falsas:

- no son un fenómeno nuevo en el campo político, representa una estrategia impulsada por actores con el fin de influenciar la percepción a partir de objetivos determinados.
- en lo particular no sólo representan informaciones tendenciosas o manipuladas, sino explícitamente engaños dirigidos a públicos específicos.
- no desean ser reconocidas como mentiras o información falsa, procuran ser reconocidas como “verdad”.

- la característica dominante es la desaparición de la fuente y remplazar esto con el uso indiscriminado de criterios (acreditaciones falsas, usar opiniones como criterios técnicos, etc) para justificar la supuesta “veracidad”.

4.2. ¿Cómo potencian los algoritmos la desinformación?

- hay una alta dependencia cotidiana a los procesos informáticos, desde la entrega de información personal hasta procesos complejos financieros, esto favorece un desmedido espectro de influencia de los algoritmos.
- el algoritmo como herramienta puede re-construir su ordenamiento a través de la interacción/recopilación de los datos almacenados, lo que le permite no sólo encontrar patrones, sino también crearlos.
- el universo que abre su uso de algoritmos, sumado al uso de patentes para su protección, permite la confusión e invisibilización de las relaciones de poder existentes, y así ocultar los intereses que los promueven.
- gracias a la capacidad de segmentación y personalización de los mensajes, crea escenarios propicios para reforzar los sesgos de confirmación de las personas que reciben los mensajes y crear bucles de retroalimentación que inhibe la problematización de los contextos que viven.

4.3. ¿Qué proponer al debate?

- profundizar elementos y prácticas que favorezcan las capacidades de dudar y plantear los cuestionamientos sobre los canales y códigos de las informaciones que recibimos.
- debemos tener como horizonte de disputa no sólo el lugar donde se emite el mensaje, sino también los espacios donde se reciben, nuestras familias, nuestras diversas comunidades (estudio, trabajo, etc.) ya que ahí es donde interactúan los diversos procesos de construcción de sentidos.
- visibilizar no sólo las diversas relaciones de poder explicitas en nuestros contextos, sino también aquellas implícitas en las prácticas cotidianas, esto para favorecer formas de profundizar la re-lectura desde las propias percepciones y aspiraciones.

¿Cómo es nuestra lectura de este mundo hoy? Este debate abierto hace un llamado urgente a volver a re-mirar el mundo que nos rodea, ese donde vivimos y sentimos, para seguir desafiando nuestros aprendizajes ante los retos que nuestras realidades nos presentan.

Referencias

- Alandete, D. (2019). Fake News. La nueva arma de destrucción masiva. Barcelona: Editorial Deusto.
- Amorós, M. (2018). Fake News La verdad de las noticias Falsas. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Assange, J. (2014). Cuando Google encontró a Wikileaks. Madrid: Clave Intelectual.
- Bernays, E. (2010). Propaganda. España: Melusina.
- Cancela, E. (2019). Despertar del Sueño Tecnológico. Crónica sobre la derrota de la democracia frente al capitalismo. Madrid: Akal.
- Eco, U. (15 de abril, 2010). Para una guerrilla semiológica. Aporrea. Recuperado de: https://www.aporrea.org/medios/a98858.html
- Freire, P. y A. Faundez (2013). Por una pedagogía de la Pregunta. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gonzalez, P. (2005). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la Política. México: Anthropos. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- Greenwald, G. (2014). Sin Lugar donde esconderse. Colombia: Ediciones B.
- Monedero, J. (2018). La izquierda que asaltó el algoritmo. Madrid: Catarata.
- Newcourt-Nowodworski, Stanley (2006) La propaganda negra en la segunda Guerra Mundial. Madrid: Algaba Ediciones.
- O´Neil, C. (2017). Armas de destrucción Matemática. Capitan Swing. Madrid.
- Pariser, E. (2011). El Filtro Burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos. Barcelona: Taurus.
- Rojas, G., L. M. León., F. Pomareda (2018) Comunicación Popular para la Defensa de las Autonomías. Guía Metodológica para la incidencia pública y política. Voces Nuestras. San José.
- Sánchez, G. (2016). Aire no te vendas. La lucha por el territorio desde las ondas. Oaxaca: IWGIA.

Índice

HOW TO BECOME AN INFORMED CITIZEN IN THE (DIS)INFORMATION SOCIETY? RECOMMENDATIONS AND STRATEGIES TO MOBILIZE ONE'S CRITICAL THINKING[1]

Amanda Franco[2], Ana Sofia Sousa[3] & Rui Marques Vieira[4]

Abstract

We are confronted with information up-to-the-minute, often accepting it no questions asked. In the meanwhile, not always do the news agencies find the time to assure the fact checking of news, and this when there are covert intentions to raise disinformation, which creates the ideal context for the proliferation of "fake news". To avoid being held hostage by disinformation that may lead to poor life decisions that may be harmful to oneself/others, each citizen must develop critical thinking capacities and dispositions to participate in a conscious and informed way in the public life. In this framework, we present a workshop that was carried out with the goal of raising participants' awareness about the impact of (dis)information in their lives, and of supporting them in the identification of strategies to mobilize their critical thinking to analyze the news in their day-to-day. Also in light of the participants' evaluation of this workshop, we make considerations about the relevance of critical thinking for an informed citizenship.

Keywords: *Critical Thinking; Informed Citizenship; Disinformation; Workshop*.

1. Introduction

Welcome to Society of (Dis)Information

In line with a term that encompasses the characteristics that seem to describe the world today, we live in a "V.U.C.A. world", that is, in a context that is volatile, uncertain, complex, and ambiguous. Here, life in society is strongly defined by technology and Artificial Intelligence, aside from non-stop information and a set of complex

[1] This paper, in the context of the postdoctoral research project of Amanda Franco (SFRH/BPD/122162/2016) and of the doctoral research project of Ana Sofia Sousa (SFRH/BD/130582/2017), is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., under the project UID/CED/00194/2019.
[2] afranco@ua.pt, CIDTFF – University of Aveiro (Portugal).
[3] anasofiasousa@ua.pt, CIDTFF – University of Aveiro (Portugal).
[4] rvieira@ua.pt, CIDTFF – University of Aveiro (Portugal).

challenges that are common to us all, such as climate change, political instability, fragility of democracies, and social inequality. For this reason, it has become imperative to develop the resources that are necessary for one to give a fast and effective answer to both challenges and opportunities that the global world has to offer (LeBlanc, 2018).

In the present paper, we will focus on the relentless production and dissemination of information, one key feature of the so-called "Information Society". According to Jurado-González and Gómez-Barroso (2016), this concept – although complex and somewhat debatable – may be understood as "mainly related to the prominence of information, its creation, distribution, use, integration and manipulation as a significant economic, political, social, and cultural activity" (p. 437). It is clear to see why many have been using the pun "Disinformation Society" to refer to it.

Indeed, there is a wide diversity of means of communication, with "image, word, and sound being transmitted continuously and very often simultaneously through television, the Internet, social media, radio, press, videogames, smartphones, and other new screens" (Oliveira & Caetano, 2017, p. 11). In face of such a scenario, some questions arise: How do people inform themselves daily? Is there something influencing the kind of information that people receive and the way in which they receive it? Do people, in general, recognize disinformation?

What influences the access to and internalization of information?

In order to attempt to answer the three questions above, there is some information that may be useful. The smartphone is currently the most widely used mobile device in contemporary societies (Sarwar & Soomro, 2013). Also relevant is the fact that 90,2% of European Union citizens access the Internet (Miniwatts Marketing Group, 2019) and that 75% of the Portuguese population accesses it through mobile devices, as stated by journalist Sofia Neves (2019). At the same time, data provided by PORDATA – Database of Contemporary Portugal (https://www.pordata.pt), referring to the year 2017, state that 71.5% of the households in Portugal had a computer at home, whereas 76.9% of those households had Internet connection. The use of the Internet was mainly done by the 16 to 24-year age group (99.0%), the 25 to 34-year age group (97.6%), and the 35 to 44-year age group (93.2%).

Now, if we took a close look at the time we are spending online and we considered specifically the average time spent on social media, it would represent a total of five years and four months of our lives (with our time being divided by social networks such as Facebook, YouTube, and Snapchat, for instance), which is the same amount of time needed to travel to the moon and back – 32 times! –, says an article published in Social Media Today (January 2017). It could be that people are spending a lot of time online. What do they do there?

While online, people access information, such as the news, taking the opportunity to inform themselves about diverse topics from current affairs. Yet this entails a few risks, since there might be something influencing the kind of information that people receive and the way in which they receive it. Let us begin by the external sources of influence. As reported by Storm, Stone, and Benjamin (2017), those who turn to the Internet to access information once, will most likely use the Internet again to access information in the future. If it is so, and as stated in an article published in Forbes (June 2016), some menaces may emerge, seeing that a social

network such as Facebook biases its news' feed according to each user's behavior pattern, in agreement with a tailor-made principle. In other words, instead of presenting your friends' posts chronologically, it follows the "friends and family come first" rule, with their posts having priority, as well as those topics that you "like" more often. Consequently, still according to the article by Forbes, those who use this social network as a privileged source of information are accessing to information that is neither impartial nor broad, but rather to information that is shared by friends who have similar preferences. This reinforces long-held beliefs by restricting the access to divergent ideas and standings.

Actually, this is no unprecedented phenomenon. Kahneman (2011) coined it "confirmation bias", a thinking bias that makes a person prone to searching and interpreting new information in light of previous knowledge and beliefs, while overlooking new information that may reject what one already knows and what one believes in. Notwithstanding this menace, according to a survey conducted by Pew Research Center (June, 2015) to youngsters born in the 80's and 90's, 61% of the Millennials who were surveyed identified Facebook – from a total 42 possible alternatives – as the source most commonly used to access the news about politics and the Government the week before the survey.

Aside from such external sources of influence guiding the kind of information that people receive and the way in which they receive it, we find internal sources of influence – besides thinking bias such as "confirmation bias", mentioned earlier. Studies in the field of Psychology (e.g., Bargh & Chartrand, 1999; Smith, Ratliff, & Nosek, 2012) tell us that the new information to which we access is assimilated differently according to prior established cognitive associations. Not only is the new information expeditiously assimilated by previous beliefs, promptly creating solid and long-lasting judgments and evaluations, but also does the new information reinforce those previous beliefs – regardless of its content. Such assimilation occurs expeditiously seeing that already existent cognitions are reinforced (Smith et al., 2012). These cognitive processes that foster this prompt assimilation may be seen as "mental butlers" (Bargh & Chartrand, 1999, p. 476), since they are experts on a person's preferences and habits, being able to anticipate and provide, no questions asked.

So, do people, in general, recognize disinformation? What makes people to accept the news without questioning them? "Human minds are belief machines", would answer Schneider (2007, p. 15). In addition, Lilienfeld and Byron would explain, "believing is our default state, so it comes to us naturally; disbelieving does not" (2013, p. 46). Besides this belief mode identified in the field of Psychology, the field of Philosophy brings forward the concept of "epistemic insouciance". According to Cassam (2018), this term describes a carefree nonchalance attitude towards personal beliefs and allegations having or not any foundation on evidence. Indeed, for one to be obliged to find facts to corroborate personal beliefs and allegations would be viewed as an utter inconvenience. Regardless of the term we may use to label it, what the literature says is that thinking is not entirely rational; on the contrary, thinking is under the influence of many different variables, such as personal beliefs, cognitive bias, emotions, values, preferences, knowledge base, prior experience, expectations, etc. (Kahneman, 2011; Lilienfeld & Byron, 2013; Schneider, 2007).

"*Post-truth*" and "*Fake news*"

In light of the above, could it be that the current mediatization of information equals manipulation? Not necessarily. Nonetheless, given the promptness and breadth with which information today is produced and disseminated – by each citizen, not only by legitimate and independent news agencies –, it is up to each news' consumer to develop mechanisms to detect information that is both imprecise and false (Oliveira & Caetano, 2017). This is crucial, seeing that even legitimate and independent news agencies sometimes divulge news without fact checking their credibility. For example, in February 2017, at least one Portuguese television channel and one newspaper announced that "the prettiest street in the world is Portuguese!" Allegedly, there had been a poll in "a group of websites in the USA", with the aim of finding out what "thousands of users" thought, based on their experiences, with a street in Lisbon being the lucky winner. Risking to disappoint particularly patriotic readers, we must say that this news story is actually false. Just as many other are. For this reason, it is fundamental that each citizen also contributes to the transparency of the information in circulation, by fact checking the news, thus helping to confirm the veracity and precision of information (Spinelli & Santos, 2018).

In the context of the prompt and wide production and dissemination of information today, situations such as the one presented above help to create a "post-truth" environment, which is ideal for the proliferation of the so-called "fake news". Although both terms are not novel, their actuality is such that they were the cover of The Economist's September 2016 issue, "Art of the lie". This may be due to a set of political events surrounded by disinformation, such as the 2016 presidential elections in the USA; the 2016 referendum to decide on UK's permanence/exit from the EU, which led to "Brexit"; or the 2018 presidential elections in Brazil.

Even though what the two terms describe in fact is disinformation, it is relevant to break them down. On the one hand, there is "post-truth", which was elected word of the year in 2016, by Oxford Dictionary, "relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief". This term, which somehow translates an attempt to avoid the – inconvenient – truth, concerns "a world in which lies, rumors, and gossip spread quickly, creating a scenario that is favorable to the creation of networks whose members trust more in themselves than in any traditional press medium" (Spinelli & Santos, 2018, p. 762).

On the other hand, "fake news" concern information conveyed as being legitimate, and which may even have some degree of truth or truthful dimension in it, but that is mostly composed of deception (e.g., an exaggerated, manipulated and/or decontextualized conclusion). It aims to alert the public to some situation in particular, by eliciting emotions and precipitating some sort of uprising against the person or entity who is being delegitimized (Paula, Silva, & Blanco, 2018). There are other interests behind the creation and dissemination of such false information, though, such as simply creating disinformation, or influencing the acquisition of certain goods, for instance. In Portugal, this phenomenon strikes especially against celebrities, soccer players, television hosts, and politicians, according to Paulo Pena, a journalist who writes newspaper reports on this topic on *Diário de Notícias*, a newspaper with high circulation in Portugal (February 2019). As an example, we may refer to a news story about an alleged 20 million Euro watch worn by Catarina Martins, the national coordinator of the Bloco de Esquerda party (Left Bloc), which turned out to be false.

Given the proliferation of disinformation, it is not surprising that the Portuguese parliament has very recently approved, by majority of votes, a draft resolution that recommends that the Government should adopt measures to implement the European Action Plan against Disinformation in Portugal (Lusa, March 2019; Plenary session record of March 6th, 2019). Indeed, in November 2018, another *Diário de Notícias* newspaper report by journalist Paulo Pena had disclosed a group of Portuguese "fake news" websites ("fake news factories"), with more than two million followers. *Bombeiros 24 horas* (which can be translated as "24-hour Firefighters"), with about 300.000 followers, is an example. The author's (or authors') identity remains secret; nevertheless s/he (they) receive(s) big bucks from publicity money from *Google*.

Yet, in the meanwhile, in light of Eurobarometer data divulged in November 2018 by the Portuguese high circulation newspaper *Público* (February 2019), most Portuguese people show to be less aware of being exposed to "fake news", less capable of identifying "fake news", and less willing to consider "fake news" a problem in their country and to the functioning of democracy, when compared to the average 28 EU member countries. These data may be significant if we consider that the fight against disinformation is indeed a democratic matter, therefore, a reason of concern for all who access and share information, and thus are responsible for fact checking before accepting and sharing. In face of the aforementioned, how can people become aware of disinformation and develop resources to examine information?

The relevance of Critical Thinking for an informed citizenship

Seeing that disinformation does affect democracy, it is crucial that individuals develop a sense of informed citizenship, which entails media literacy (Oliveira & Caetano, 2017). Nonetheless, there are other resources – even more basic ones than media literacy – that are required for one to be able to be more than a mere passive consumer of information, someone who is able and willing to discriminate legitimate information by credible sources from false information by ill-intended sources. We refer to Critical Thinking.

Critical Thinking, although the variety of definitions used today, can be defined as a rational and reflective way of thinking that integrates capacities, dispositions, knowledge and norms, to decide what to believe or what to do, to find explanations, make informed decisions or solve problems (Ennis, 2011; Franco, Vieira, & Saiz, 2017). As said, a critical thinker can be described as someone: (i) inquisitive; (ii) well-informed; (iii) rigorous; (iv) rational; (v) innovative; (vi) prudent; (vii) willing to consider seriously other points of view rather than his/her own, and to reconsider his/her standing; (viii) diligent in the search for relevant information; (ix) persistent in the pursuit of results; and (x) consciously analytic and capable of judging arguments, inferring from them in an integrated, dynamic, sensitive, and competent way (Ennis, 2011; Facione, 2010).

The value of the listed abilities and dispositions to act in a critical way are easily recognized as one of the most important key ingredients for personal fulfillment and for academic success. In fact, one of the main goals of education is to develop independent and critical thinkers (Halpern, 2014; OECD, 2018). Besides being vital resources for one's personal and academic life, a recent study shows that employers require their employees to demonstrate a "well-educated way of thinking (…) willingness to learn and improve anchored on a set of interdependent cognitive and propensive aspects allowing them not only to anticipate and be ready for any situation, but also to regulate and monitor their own thinking and behavior" (Dominguez, 2018, p. v). This profile

speaks for itself and shows that Critical Thinking is as a powerful resource in the professional sphere. However, it has become even more relevant today due to the proliferation of "fake news" that require people to be able to distinguish facts from opinions, and to evaluate the credibility of the information, a mindset that enables a more conscious citizenship.

An efficient strategy that can be used to mobilize Critical Thinking for an informed citizenship is to focus on some major criteria such as, for example, to judge the credibility of a source that can help evaluate aspects like: (i) expertise; (ii) lack of conflict of interest; (iii) agreement with other sources; (iv) reputation; (v) use of established procedures; (vi) known risk to reputation (the source's knowing of a risk to reputation, if wrong); (vii) ability to give reasons; and (viii) careful habits (Ennis, 2011). When accessing information, for instance, when facing a certain news item, the following procedures may be useful to evaluate if it regards a legitimate or a false piece of information, such as: (i) to read the news item fully; (ii) to check the date and context in which that news item is placed; (iii) to identify the main topic; (iv) to find the key arguments presented in favor of that main topic; (v) to scrutinize the credibility of the source of the news item (e.g., the degree of the author/s qualification to present the information, information presented from a neutral and objective position); (vi) to examine what people/organizations are presented as authority figures to reinforce the news item; (vii) to reflect on the objective (e.g., intention of selling, persuading, inform, or entertain) and who might benefit with the dissemination of that news item; (viii) to question if the news item allows for the adversarial principle (when applicable); (ix) to search for counter-arguments, which also do not corroborate one's own beliefs on that topic; (x) to explore if that same news item was disseminated by additional information means (e.g., can it be verified in another source? Are there references to support the evidence and can they be verified?) (Nisbett, 2016; Pena, 2011; Sapage, 2019).

Given its huge importance for an informed citizenship today, we present a proposal of a workshop that can be conducted to create awareness about Critical Thinking and its relevance in the context of Society of (Dis)Information, and also, to share strategies that can be used on a daily basis to think critically about information, its sources and intentions.

2. Aim

In this paper, we present a workshop entitled "The importance of critical thinking for an informed citizenship", which was carried out at the *fifth Congress on Literacy, Media, and Citizenship – Technology, Disinformation, and Ethics* (http://www.congressolmc.pt/), held at University of Aveiro (Portugal), in May 2019. The three facilitators (who are also the authors of the present paper) were invited to conduct a workshop on Critical Thinking and informed citizenship in the context of current trends of "fake news" and disinformation. The target audience were teachers, researchers, journalists, policy makers, and citizens in general. Here, we present the outline of the workshop, as well as how it was evaluated by the participants.

3. Methods

Procedures and participants

The general goal of this 90-minute workshop was to raise participants' awareness about the impact of (dis)information in their lives, and to support them in the identification of strategies to mobilize their Critical

Thinking to analyze the news in their day-to-day. More specifically, the workshop aimed to lead participants to confront their personal conceptions about the great amount of (dis)information that they are exposed to on a daily basis, and to the need to analyze that information critically. Also, it aimed to challenge participants to become aware of the factors that are involved in the process of taking a stand and/or making a decision, while avoiding to be under the influence of biased external interests. Finally, the workshop aimed to support participants in identifying and practicing strategies to mobilize their Critical Thinking to scrutinize information, namely about everyday news, in the broader frame of an informed citizenship.

The following main topics were addressed, in a combination of moments for theoretical framework and practical activities (cf. Table 1): (i) the characteristics and processes of the (des)information society; (ii) the influences in the process of accessing and interiorizing information; (iii) "post-truth" and "fake news"; (iv) the relevance of Critical Thinking in the context of analysis of information and decision making; (v) strategies to mobilize Critical Thinking for an informed citizenship.

A group of 23 participants attended the workshop, from a variety of professions: teachers and professors, journalists, researchers, and librarians. Throughout the workshop, participants participated actively, answering the questions that were asked to start a guided reflection and asking questions about the topics under analysis. They were particularly participative during the practical activities that were proposed (e.g., practical activity #1 – cf. Table 1), and openly got involved in the workshop.

Moment	Outline
Welcome	Presentation of the workshop facilitators and general goals.
Teaser	Three news are presented, and participants are asked to choose the one they consider legitimate. This question will be resumed ahead in the workshop.
Theoretical framework #1	— Characteristics of "V.U.C.A. world" and information/disinformation society; — Diversity of news' means of publication (e.g., multimedia, hypermedia); — External and internal influences that mediate the access to information and the acceptance of the news without questioning them (e.g., personal beliefs, influence of friends/authority figures, entities with covert intentions to raise disinformation).
Practical activity #1	Participants are divided into groups, and a different press article is given to each group. Each group must identify if their press article is legitimate or fake, and to justify their position. A guided reflection is started to support participants in reflecting on how they inform themselves daily, what influences impact how they receive information, and the reasons why people often accept the news without questioning them.
Theoretical framework #2	— The concepts of "post-truth" and "fake news"; — The interests that may motivate the creation and dissemination of "fake news"; — Combating disinformation as a democratic matter.

Practical activity #2	In the same groups, participants must write down two to three strategies that they consider important to perform the fact checking of information in their daily lives. A guided debate is started about the efficacy of the strategies identified by each group, in light of the evaluation criteria by Robert Ennis to judge the credibility of a source.
Theoretical framework #3	— Informed citizenship; — Definition and relevance of critical thinking in the context of disinformation; — Example of a fact checking process.
Practical activity #3	The three news presented at the beginning of the workshop (teaser moment) are displayed again. In the same groups, participants must identify which one is fake, and present valid arguments (built according to the fact checking process explored previously) to ground their standing. Each participant must share what was her/his initial position about the credibility of the three news, and if it changed. Here, participants are asked to identify the critical thinking capacities, dispositions, and criteria they used to perform this practical activity.
Closure	Farewell to participants, with time to ask-answer questions, clarify doubts, and share useful information. Participants are asked to evaluate the workshop by filling in a paper-and-pencil questionnaire.

Table 1 - Outline of the different moments in the workshop.

Measure and scoring

At the closure of the workshop, participants were given a paper-and-pencil questionnaire (cf. Appendix A), adapted from a questionnaire used in the Science Experimental Teaching Formation Program for teachers (Martins, 2012), and asked to evaluate their degree of satisfaction (in a Likert scale ranging from 1 – Disappointing to 6 – Excellent) with the workshop in a set of 16 items/criteria, arranged in three dimensions:

a) Organization: contents; content structure; interest of contents; adequacy of strategies; balance between theoretical and practical moments; length; and fulfilment of set goals.
b) Facilitators: clarity; motivation and encouragement of participants' involvement; interaction with participants; ability to clarify doubts; punctuality and compliance with the timetable.
c) Overall evaluation: usefulness for personal development; usefulness for professional development; adequacy of contents to prior personal expectations; overall evaluation.

The questionnaire contained a fourth dimension, regarding suggestions, with three open-ended questions asking participants about: (i) what addressed topics would they have enjoyed to develop further; (ii) what addressed topics did they consider important to include in this kind of workshop; (iii) other comments/suggestions/questions they found relevant.

Finally, the questionnaire asked for a few sociodemographic data: age, gender, and job.

4. Results and discussion

Out of the 23 who participated in the workshop, 21 participants filled in and returned the questionnaire. A majority of this group of respondents was female (71.4%, *n* = 15), and respondents ranged in age from 24 to 64 years old (*M* = 50, *SD* = 8.53). The 20 respondents who identified their profession described themselves as teachers (*n* = 11), university professors (*n* = 2), journalists (*n* = 2), researchers (*n* = 1), librarians (*n* = 1), teachers/researchers (*n* = 1), journalists/researchers (*n* = 1), and teachers/librarians (*n* = 1).

Regarding the 16 items/criteria arranged in three dimensions, participants' evaluation of the workshop was very positive overall, with the 5 – *Very good* and 6 – *Excellent* response options being the most popular ones among participants (cf. Table 2). Scores were mostly placed on the most positive pole of the assessment scale (*Mdn* = 6), and the Inter-Quartile Range was relatively small, ranging from 0.5 to 1 in most items/criteria (*n* = 15), which is a clear indication of consensus. The only exception was item/criteria 6 (*IQR* = 2), referring to the length of the workshop.

Items		**Assessment scale**				
		2. *Not good enough*	3. *Average*	4. *Good*	*5. Very Good*	6. *Excellent*
Organization	1 – Contents	-	-	9.5%	14.3%	76.2%
	2 - Content structure	-	-	4.8%	19.0%	76.2%
	3 - Interest of contents	-	-	-	14.3%	85.7%
	4 - Adequacy of strategies	-	-	-	23.8%	76.2%
	5 - Balance theory and practice	-	-	-	42.9%	57.1%
	6 – Length	-	9.5%	23.8%	28.6%	38.1%
	7 - Fulfilment of goals	-	-	-	42.9%	57.1%
Facilitators	8 – Clarity	-	-	-	9.5%	90.5%
	9 - Motivation and encouragement	-	-	-	14.3%	85.7%
	10 - Interaction with participants	-	-	4.8%	14.3%	81.0%
	11 - Ability to clarify doubts	-	-	-	4.8%	95.2%
	12 - Punctuality and compliance	4.8%	4.8%	9.5%	28.6%	52.4%
Overall evaluation	13 - Personal development	-	-	9.5%	23.8%	66.7%
	14 - Professional development	-	-	14.3%	19.0%	66.7%
	15 - Adequacy content-expectation	-	-	4.8%	33.3%	61.9%
	16 - Overall evaluation	-	-	-	33.3%	66.7%

Table 2 - Participants' evaluation of the workshop (%).

The 1 – *Disappointing* response option was not chosen to evaluate any of the 16 items/criteria. As for the 2 – *Not good enough* and 3 – *Average* response options, they were solely chosen for two items/criteria: "6 – Length of workshop", and "12 – Punctuality and compliance with the timetable". Two participants considered

that the length of the workshop was insufficient in face of the relevance of the topic. In addition, two participants considered that the workshop facilitators were neither punctual nor compliant with the timetable. It should be noted that both situations were beyond the control of the facilitators: on the one hand, the time allotted to the workshop was decided by the Congress Organizing Committee; on the other hand, the workshop started with a 30-minute delay, resulting from the delay of the welcoming and opening sessions, which took place immediately before the workshop.

As for the suggestions provided by participants in the questionnaire's final three open-ended questions, 15 participants provided written feedback. According to such input, participants state they would have enjoyed to develop further the following topics: Critical Thinking (*n* = 4); how to detect and deconstruct "fake news" (*n* = 3); how to judge the credibility of sources (*n* = 2); how to filter "fake news" from legitimate ones in due course (*n* = 1); the political and ethical aspects associated to the topic of the workshop (*n* = 1); how to develop elementary school students' Critical Thinking (*n* = 1); how to inform citizens (*n* = 1); citizenship (*n* = 1). Regarding what addressed topics participants consider important to include in this kind of workshop, the following were stressed: all topics addressed in the workshop (*n* = 2); how to detect "fake news" (n = 2); the ethical aspects associated to this topic (*n* = 1). Overall, one participant found the workshop Excellent! (participant #2), one participant wrote Congratulations! (participant #9), and another claimed that Everything was very interesting, time was scarce for the workshop, extremely important for us all (participant #12). Indeed, another participant mentioned that time was not enough. Four participants suggested that the facilitators should make the PowerPoint presentation available at the Congress website, so they could access it and continue reflecting on the topics approaches throughout the workshop.

5. Final considerations

In a time when individuals are confronted with great amounts of information, which is created and disseminated swiftly and uninterruptedly, it is essential for one to be capable of and willing to sort out which information is legitimate and conveyed by credible sources whose job is to inform, and which is fabricated and conveyed by covert entities who wish to disseminate disinformation. In this scenario, Critical Thinking is fundamental. Instead of having her/his thinking set to "belief mode", a critical thinker will be willing and capable of asking questions, searching for more information, identifying credible sources and legitimate information, being open to question personal beliefs and cognitive bias, among many other dispositions and abilities, all the while thinking according to criteria based on precision and validity, and on the grounds of knowledge. For this reason, initiatives such as the workshop presented in this paper may be helpful, not only to create awareness about Critical Thinking and its relevance in the context of Society of (Dis)Information, but also, to share strategies on how to think critically about information. According to the participants' evaluation of the workshop, it is "extremely important for us all" to reflect and gain more knowledge on topics such as Critical Thinking and how to examine information.

universidade de aveiro
1973 . 2018

Questionário de Avaliação da Oficina

"A importância do pensamento crítico para uma Cidadania informada"

Este questionário visa recolher a sua opinião enquanto participante nesta oficina. A sua avaliação é muito importante para nos ajudar a identificar e implementar os aspetos que devem ser melhorados em oficinas futuras. Agradecemos que assinale (com um círculo ou uma cruz), para cada dimensão identificada, qual a opção (entre 1 a 6) que traduz o seu grau de satisfação, utilizando a seguinte escala:

	Não Satisfaz					Satisfaz muito bem
A – ORGANIZAÇÃO DA OFICINA	1	2	3	4	5	6
1. Conteúdos da oficina	■	■	■	■	■	■
2. Estrutura dos conteúdos da oficina	■	■	■	■	■	■
3. Interesse dos conteúdos da oficina	■	■	■	■	■	■
4. Adequação das estratégias utilizadas na oficina aos temas tratados	■	■	■	■	■	■
5. Equilíbrio entre as componentes teórica e prática da oficina	■	■	■	■	■	■
6. Duração da oficina	■	■	■	■	■	■
7. Concretização dos objetivos propostos para a oficina	■	■	■	■	■	■
B – FORMADORES	1	2	3	4	5	6
8. Clareza na dinamização dos temas tratados na oficina	■	■	■	■	■	■
9. Motivação e estímulo ao envolvimento dos participantes na oficina	■	■	■	■	■	■
10. Interação com os participantes durante a oficina	■	■	■	■	■	■
11. Capacidade de esclarecimento de dúvidas	■	■	■	■	■	■
12. Pontualidade e cumprimento do horário da oficina	■	■	■	■	■	■
C – AVALIAÇÃO DA OFICINA	1	2	3	4	5	6
13. Utilidade da oficina para o seu desenvolvimento pessoal	■	■	■	■	■	■
14. Utilidade da oficina para o seu desempenho profissional	■	■	■	■	■	■
15. Adequação dos conteúdos da oficina às expetativas pessoais	■	■	■	■	■	■
16. Avaliação global da oficina	■	■	■	■	■	■

D – SUGESTÕES:

17. Que tema(s) abordado(s) nesta oficina gostaria de ter aprofundado?

_____
_____
_____

18. Que tema(s) tratados considera importante(s) incluir numa oficina desta natureza?

_____
_____
_____

19. Outros comentários / sugestões / questões que considere pertinentes:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

E – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

20. Idade: _____ anos

21. Género: Feminino: ____ | Masculino: ____ | Outro: ____ *(Assinale uma cruz no espaço correspondente)*

22. Profissão: _____

Muito obrigado!

References

- A rua mais bonita do mundo é em Portugal [The prettiest street in the world is in Portugal]. (2017, February 21). Retrieved from https://sol.sapo.pt/artigo/550144/a-rua-mais-bonita-do-mundo-e-em-portugal
- Alvarez, L. (2019, February 25). Maioria dos portugueses não consegue identificar notícias falsas [Majority of Portuguese cannot identify fake news]. Retrieved https://www.publico.pt/2019/02/25/politica/noticia/maioria-portugueses-nao-consegue-identificar-noticias-falsas-1863329
- Asano, E. (2017, January 4). How much time do people spend on social media? Retrieved from https://www.socialmediatoday.com/marketing/how-much-time-do-people-spend-social-media-infographic
- Ata da Reunião Plenária de 6 de março de 2019 [Plenary session record of March 6th, 2019]. Diário da Assembleia da República n.º 58 – Série I. Retrieved from https://www.google.com/search?q=%22Combate+%C3%A0+desinforma%C3%A7%C3%A3o+-+Em+defesa+da+Democracia%22+di%C3%A1rio+da+republica&rlz=1C1GCEA_enPT838PT838&oq=%22Combate+%C3%A0+desinforma%C3%A7%C3%A3o++Em+defesa+da+Democracia%22+di%C3%A1rio+da+republica&aqs=chrome..69i57.6843j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. American Psychologist, 54(7), 462-479.
- Cassam, Q. (2018). Epistemic insouciance. Journal of Philosophical Research, 43, 1-20.
- Dominguez, C. (coord.) (2018). A European collection of the critical thinking skills and dispositions needed in different professional fields for the 21st century. Vila Real: UTAD. Retrieved from http://crithinkedu.utad.pt/en/intellectual-outputs/
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Retrieved from: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2
- Facione, P. (2010). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessments. Retrieved from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
- Franco, A., Vieira, R. M., & Saiz, C. (2017). O pensamento crítico: As mudanças necessárias no contexto universitário. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extra (7), A7-012 - A7-016.
- Granados, N. (2016, June 30). How Facebook biases your news feed. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/nelsongranados/2016/06/30/how-facebook-biases-your-news-feed/#402f70501d51
- Halpern, D. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Jurado-González, J., & Gómez-Barroso, J. L. (2016). What became of the information society and development? Assessing the information society's relevance in the context of an economic crisis. Information Technology for Development, 22(3), 436-463.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- LeBlanc, P. J. (2018). Higher education in a VUCA world. Change: The Magazine of Higher Learning, 50(3-4), 23-26.
- Lilienfeld, S. O., & Byron, R. (2013). Your brain on trial. Scientific American Mind, 23(6), 44-53.
- Martins, I. (Coord.) (2012). Relatório final do projeto avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental: Um estudo de âmbito nacional [Final report of the project to evaluate the impact of the Formation Program in Experimental Teaching: A nationwide study]. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência | Direção-Geral da Educação. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/avaliacao-do-impacte-do-programa-de-formacao-em-ensino-experimental-das-ciencias-relatorio-final

- Miniwatts Marketing Group (2019, March). Internet world stats: Usage and population statistics. Retrieved from https://www.internetworldstats.com/stats9.htm
- Mitchell, A., Gottfried, J., & Matsa, K. E. (2015, June 1). Facebook top source for political news among millennials. Retrieved from https://www.journalism.org/2015/06/01/facebook-top-source-for-political-news-among-millennials/
- Neves, S. (2019, May 21). 75% dos Portugueses acedem à Internet pelo telemóvel [75% of Portuguese access the Internet on their mobile phones]. Retrieved from: https://www.publico.pt/2019/05/21/economia/noticia/50-100-portugueses-usa-servicos-telefone-fixo-1873613
- Nisbett, R. (2016). Mindware: Tools for smart thinking. London, UK: Penguin Random House.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). Teaching, assessing and learning creative and critical thinking skills in education. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/ceri/assessingprogressionincreativeandcriticalthinkingskillsineducation.htm
- Oliveira, S., & Caetano, R. (2017). Literacia para os média e cidadania global: Caixa de ferramentas. Lisboa: Acima da Média/Par/CIDAC/Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.
- Parlamento aprova resolução para Governo adotar medidas contra desinformação [Parliament approves draft resolution for the Government to adopt measures against disinformation]. (2019, March 6). Retrieved from https://combatefakenews.lusa.pt/parlamento-aprova-resolucao-para-governo-adotar-medidas-contra-desinformacao/
- Paula, L. T., Silva, T. R. S., & Blanco, Y. A. (2018). Pós-verdade e fontes de informação: Um estudo sobre fake news. Revista Conhecimento em Ação, 2(1), 93-110.
- Pena, P. (2018, November 11). Fake news: Sites portugueses com mais de dois milhões de seguidores [Fake news: Portuguese websites with over two million followers]. Retrieved from https://www.dn.pt/edicao-do-dia/11-nov-2018/interior/fake-news-sites-portugueses-com-mais-de-dois-milhoes-de-seguidores--10160885.html
- Post-truth politics – Art of the lie. (2016, September 10). Retrieved from https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie
- Sarwar, M., & Soomro, T. (2013). Impact of Smartphone's on Society. European Journal of Scientific Research, 98(2), 216 – 226.
- Sapage, S. (2019, March 25). Como reconhecer uma fake news em cinco passos [How to recognize a fake news in five steps]. Retrieved from: https://www.publico.pt/2019/03/25/politica/opiniao/reconhecer-fake-news-cinco-passos- 1866540
- Schneider, D. J. (2007). The belief machine. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, & D. F. Halpern (Eds.), Critical thinking in psychology (pp. 251-270). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smith, C. T., Ratliff, K. A., & Nosek, B. A. (2012). Rapid assimilation: Automatically integrating new information with existing beliefs. Social Cognition, 30(2), 199-219.
- Spinelli, E. M., & Santos, J. A. (2018). Jornalismo na era da pós-verdade: Fact-checking como ferramenta de combate às fake news. Revista Observatório, 4(3), 759-782.
- Storm, B. C., Stone, S. M., & Benjamin, A. S. (2017). Using the internet to access information inflates future use of the internet to access other information. Memory, 25(6), 717-723.
- Viagem ao mundo clandestino dos "sites" em português associados às 'fake news' [Journey to the clandestine world of websites in Portuguese associated to 'fake news']. (2019, February 20). Retrieved from https://combatefakenews.lusa.pt/viagem-ao-mundo-clandestino-dos-sites-em-portugues-associados- as- fake-news/
- Word of the year 2016 is...(2016). Retrieved from https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016

Índice

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA PARA LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Ángel Martín Peccis[1]

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI como organismo internacional de carácter gubernamental busca estrechar los lazos de cooperación entre los países iberoamericanos para acompañar y fortalecer el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, a partir de la importancia del desarrollo integral, la democracia y la integración regional; apoyando de sobremanera, los esfuerzos realizados por los gobiernos nacionales en torno a la consolidación de instituciones educativas fuertes y sociedades democráticas altamente cohesionadas.

Bajo esta premisa, la labor adelantada por la Organización gira en torno a la consolidación de ciudadanos con altos niveles de responsabilidad, conscientes de sus derechos y deberes, capaces de afrontar los retos actuales, hacer frente a las problemáticas coyunturales y analizar las dinámicas de sus territorios. La educación, entonces, se convierte en una herramienta indispensable para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y los valores democráticos de distintas comunidades en cada uno de sus contextos, propendiendo por la promoción y configuración de un mismo concepto de ciudadanía. Tal como lo consigna, el Programa Presupuesto 2019-2020 planteado por la Secretaría General de la OEI, en materia de educación se deben priorizar las líneas de educación en Derechos Humanos, democracia y ciudadanía, desde las dimensiones individual y colectiva.

En este sentido, la Dirección del Programa Regional con el apoyo del Instituto de Educación en Derechos Humanos - IDEDH ha impulsado el diseño, articulación e implementación del **Programa Regional de Educación en Democracia y Ciudadanía para la Garantía de los Derechos Humanos**, un programa integral de formación y capacitación que tiene como objetivo apoyar los esfuerzos que hacen los gobiernos nacionales

[1] Director Regional OEI Colombia y Director para Iberoamérica del Instituto de Educación en Derechos Humanos (IDEDH/OEI) http://www.oei.org.co/acercade/director

para promover la educación en democracia y ciudadanía, la garantía de los derechos humanos, el fortalecimiento de la cultura democrática y el estímulo de los valores cívicos, mediante el desarrollo de proyectos regionales y la creación y consolidación de alianzas con diversos actores.

Esta iniciativa iberoamericana surge en el marco de la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación celebrado en Guatemala durante el mes de septiembre de 2018, en donde 22 países iberoamericanos suscribieron la Declaración de la Antigua Guatemala. Paralelamente, está inscrita en las políticas públicas nacionales de educación, la Agenda 2030, el proyecto Metas 2021, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible; particularmente, el ODS número 4: Educación de Calidad. Así, la OEI busca apoyar, diseñar y formular estrategias que permitan garantizar de manera significativa una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos; enfocada principalmente hacia la formación para la ciudadanía, entendiendo esta como:

"el conjunto de procesos educativos, curriculares, pedagógicos y didácticos que busca preparar al grupo de estudiantes para cumplir sus roles y responsabilidades como ciudadanos, mediante el desarrollo de sus competencias ciudadanas para integrarse en sus comunidades y territorios desde la construcción de relaciones de convivencia pacífica, la participación democrática y crítica en el sistema político y la construcción de identidades con base en la valoración de las diferencias (Kerr, 2000) (...) En definitiva, se trata de formar personas autónomas, creativas, empáticas y con pensamiento crítico, que interactúen de manera pacífica, participativa e inclusiva, dentro de una cultura de paz y reconciliación."[2]

El Programa Regional de Formación en Democracia y Ciudadanía para la Garantía de los Derechos Humanos contempla la participación activa entre la Dirección General, las oficinas regionales y los gobiernos nacionales, en aras de diseñar e implementar modelos y metodologías conjuntas de educación y formación que contribuyan en la consolidación de sociedades democráticas fuertes y ciudadanos cada vez más participativos y propositivos. Así mismo, el Programa Regional plantea establecer sinergias y lazos de cooperación con aliados estratégicos tanto del sector público como del sector privado, que posibiliten un mayor impacto poblacional y territorial, promuevan redes de apoyo entre los distintos sectores de la sociedad, permitan la multidisciplinariedad y la integralidad del conocimiento, y apoyen y visibilicen las iniciativas sociales que impulsen la formación en democracia y ciudadanía (que se vean involucradas en este proceso).

Este Programa Regional consta de ocho proyectos enfocados hacia la generación de competencias curriculares en materia de ciudadanía, el fortalecimiento de los conocimientos, la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos y los deberes cívicos, y la promoción de los valores democráticos; estos tres ejes de acción propenden por la construcción de sociedades justas, solidarias, resilientes y participativas. Los proyectos se enlistan a continuación:

- **OE1. P1** Modelo Iberoamericano de educación y formación en ciudadanía, formas de participación y prácticas democráticas.

[2] Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2018). Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía. MEN, Bogotá D.C.

- **OE2. P1** Campamento Iberoamericano de Liderazgo y Formación Ciudadana para estudiantes, docentes y jóvenes líderes.
- **OE3. P1** Semana Educativa en Cultura, Competencias Ciudadanas, Participación Democrática, Mecanismos de Protección de los DDHH y las TIC.
- **OE4. P1** Metodologías y herramientas pedagógicas para la formación de formadores en convivencia, ciudadanía y protección colectiva.
- **OE5. P1** Conferencia Iberoamericana de Educación en Democracia y Ciudadanía para la garantía de los DDHH realizada.
- **OE6. P1** Campaña Educativa en Medios de Comunicación.
- **OE7. P1** Plataforma web "RAÍCES Banco de Buenas Prácticas".
- **OE8. P1** Herramientas pedagógicas diseñadas para la formación de Niños, Niñas, Jóvenes y Adolescentes (NNJA) en los valores democráticos.

Estos proyectos tendrán un desarrollo e impacto iberoamericano, buscando convertir a la región en líder para la formación de ciudadanos que convivan en paz, participen activamente en la sociedad, respeten la diversidad y ejerzan los derechos humanos en los distintos escenarios democráticos. Uno de los objetivos de esta transformación es fortalecer las competencias ciudadanas principalmente de la comunidad educativa para aportar a la construcción de una sociedad en paz, respetuosa de los Derechos Humanos y consciente de la importancia de consolidar una ciudadanía iberoamericana.

Es importante mencionar que el eje transversal de este Programa Regional es la educación integral, a partir de la creación de espacios de socialización, el fortalecimiento curricular en educación ciudadana, la generación de un banco de sistematización de buenas prácticas y el diseño de estrategias para el involucramiento de los actores en la educación en ciudadanía. Lo anterior, a través de jornadas de capacitación, sensibilización, socialización e implementación de las metodologías pedagógicas y cajas de herramientas en materia de competencias ciudadanas, prácticas democráticas, iniciativas de participación, garantía de los derechos humanos, diversidad, igualdad de género, cultura de paz y no violencia.

Por lo tanto, es pertinente concebir la necesidad de articular intereses en torno al fortalecimiento de la ciudadanía y la educación como un proceso de largo plazo, que requiere de impacto desde los primeros entornos escolares en materia de valores, comunicación no violenta, cultura de paz, enfoque de género, enfoque étnico, resolución pacífica de conflictos, reconocimiento del otro, resiliencia, entre otros aspectos; que permitan realizar una proyección del proceso educativo que se debe desarrollar en los entornos familiares y comunitarios de los NNJA, articulando la construcción de ciudadanía desde la visión social y los proyectos de vida de esta población.

La ciudadanía se consolida como un eje fundamental para el buen desarrollo de la democracia, por lo que, la participación de los sujetos y el reconocimiento de diversas formas a través de las cuales aportan a sus realidades sociales constituyen fuerzas sumamente relevantes para el fortalecimiento de la institucionalidad y de la gobernabilidad, garantizando la protección de los derechos y apoyando el rol del ciudadano al interior del sistema político nacional. Se establece un estrecho y fuerte vínculo entre democracia, buen gobierno, ciudadanía y garantía de los Derechos humanos. Así, se afirma que:

"La formación para el ejercicio de la ciudadanía, común enfoque centrado en los derechos humanos, la justicia, la paz, el respeto y la inclusión, sigue siendo un reto enorme para el sistema educativo colombiano. Lo anterior porque para lograr la formación integral de los estudiantes es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje que les permita construir relaciones sociales positivas y pacíficas, participar de manera genuina y valorar las diferencias" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018).[3]

De esta manera, se resalta la importancia de la educación como herramienta principal para enfrentar las problemáticas vivenciadas en la región, a través de la construcción de una sociedad más consciente de los valores éticos y democráticos, respetuosa de los derechos humanos y comprometida con el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Formar estudiantes, docentes, jóvenes líderes, funcionarios públicos y miembros de la fuerza pública es un paso esencial para afrontar los problemas que presentan nuestras sociedades. Por lo anterior, la educación en ciudadanía contribuye al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y, por tanto, a la formación de agentes de cambio que rechacen toda clase de corrupción y violencia, participen activamente como ciudadanos, velen por la justicia y promuevan la garantía de los derechos humanos.

Este Programa Regional con alcance iberoamericano se plantea retos en materia de Educación para la Ciudadanía (ECM), Educación en Derechos Humanos (EDH), y educación en democracia, no obstante, busca articular los debates académicos en la materia impulsados desde organismos como la UNESCO, con los saberes prácticos de las Oficinas Regionales de la OEI, los Ministerios de Educación, Cultura e Interior de los diferentes países, y demás organizaciones que promuevan esta misionalidad. Por lo que, dimensionar una construcción de ciudadanía iberoamericana implica la participación activa de todos los miembros de la sociedad, es decir, un ejercicio de restructuración de la cotidianidad y de reconstrucción del tejido social en torno a prácticas comunes y una cultura democrática y social justa.

En conclusión, el propósito de este Proyecto Regional de Educación en Ciudadanía, es promover de manera efectiva el papel activo de la sociedad civil en los procesos de participación política y social, de toma de decisión, reivindicación de derechos, control político y solidaridad en aras de contribuir a la construcción y consolidación de Estados democráticos participativos, incluyentes, respetuosos y comprometidos con el cumplimiento de las responsabilidad adquiridas en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Para lo cual, es de vital importancia aunar esfuerzos entre los distintos actores que convergen en el territorio, las entidades gubernamentales, las instituciones educativas, las organizaciones de la sociedad civil, la empresa privada, la cooperación internacional y particularmente la comunidad en general; para construir estructuras educativas, mallas curriculares, metodologías y pedagogías de estudio que aporten a la construcción paulatina de una ciudadanía iberoamericana, capaz de fortalecer las sociedades democráticas, la institucionalidad y el civismo. Estas sinergias deberán promover la consolidación de lazos comunitarios y ciudadanías que giren en torno a una cultura política de paz, democrática, participativa y transparente, que fortalezca a su vez los liderazgos, el empoderamiento y la legalidad. **Índice**

[3] Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2018). Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía. MEN, Bogotá D.C.

“RECLAIM EUROPE!” - UM PROJETO PELA PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NUMA EUROPA CONSTRUÍDA EM CONJUNTO

Christine Auer[1]

Resumo

O projeto “Reclaim Europe!” é uma linha de trabalho iniciada em 2018 pela Fundação Friedrich Ebert (FES) em Portugal e desenvolvida em conjunto com parceiros locais. O presente texto pretende apresentar a abordagem conceitual e metodológica, os objetivos e os primeiros passos e formatos do projeto. Visa também avaliar criticamente como o próprio “Reclaim Europe!” se foi moldando ao longo do primeiro ano conforme a (re-)priorização dos seus objetivos e a apropriação pelos parceiros e os/as participantes.

Palavras-chave: *Europa; Participação; Sociedade Civil; Redes.*

Abstract

"Reclaim Europe!" is the name of a project started in 2018 by the Friedrich Ebert Foundation (FES) in Portugal and developed further together with local partners. This text aims to present the conceptual and methodological approach, the objectives and the first steps of the project. It also aims to critically evaluate how "Reclaim Europe!" itself was shaped during the first year according to the (re-)prioritization of its objectives and the appropriation by the partners and participants.

Keywords: *Europe; Participation; Civil Society; Networks.*

Em que Europa queremos viver?

O que tem de mudar para que nós, cidadãs e cidadãos, nos sintamos seus membros de pleno direito? Como são avaliados os instrumentos já existentes de participação e influência a nível das decisões das instituições europeias? Mas também: Que ideias e projetos para uma vivência comum da Europa já existem fora das instituições? E como pode o trabalho em rede ajudar a reforçá-los?

[1] Colaboradora científica na Fundação Friedrich Ebert em Portugal. Contato: auer@fes-portugal.org

A partir destas questões, a Fundação Friedrich Ebert em Portugal começou, em 2018, a promover o projeto "Reclaim Europe!", que convida associações, movimentos e outros grupos da sociedade civil para um debate alargado sobre as possíveis formas de as populações participarem na construção da Europa e influenciarem os processos de decisão. Juntamente com parceiros da sociedade civil organizada, têm sido organizados encontros para promover trocas de opiniões e de experiências com o intuito de questionar criticamente a conceção unilateral da integração europeia por parte das chamadas elites e das instituições comunitárias. Desde o seu início, o "Reclaim Europe!" foi concebido como um processo moldável e transformável pelos/as vários/as agentes que aceitaram participar nele.

O presente texto serve para apresentar as origens, a abordagem metodológica e conceitual e os diferentes passos e formatos do projeto. Pretende também fazer uma leitura crítica de todo o processo de aprendizagem que tem sido este primeiro ano de "Reclaim Europe!".

O trabalho da Fundação Friedrich Ebert na Alemanha…

A Fundação Friedrich Ebert (em alemão: Friedrich-Ebert-Stiftung - FES) foi fundada na Alemanha em 1925 como legado político de Friedrich Ebert, primeiro Presidente alemão democraticamente eleito. O social-democrata Ebert foi um simples artesão que ascendera ao cargo supremo da República. Diante das suas dolorosas experiências na luta política, sugeriu a criação de uma fundação com três objetivos: fomentar a formação política e social de pessoas de todas as esferas da sociedade, no espírito da democracia e do pluralismo; possibilitar a jovens talentosos, por meio da concessão de bolsas, o acesso ao estudo universitário e à investigação; e contribuir para o entendimento e a cooperação internacional. Proibida em 1933 pelos nazis e refundada em 1947, a Friedrich-Ebert-Stiftung persegue até hoje esses objetivos por meio de extensas atividades. Enquanto instituição de utilidade pública, de direito privado e de natureza cultural, a FES está comprometida com as ideias e os valores fundamentais da democracia social. Na Alemanha, a FES oferece educação política e aconselhamento político. Alcança pessoas em centros urbanos, bem como em muitas cidades pequenas. Além da sua sede em Berlim e Bona, dispõe de várias representações regionais nos diferentes Estados Federais do país.

No seu trabalho internacional, a FES aposta fortemente no diálogo e promove a democracia e a justiça social. Apoia uma política de cooperação pacífica e de direitos humanos, com um foco em sindicatos livres e numa sociedade civil forte. No âmbito do processo de unificação europeia, a FES está empenhada numa Europa social, democrática e competitiva. Os mais de 100 escritórios da FES trabalham juntos em projetos regionais transfronteiriços, enquanto os escritórios em Genebra e Nova Iorque dedicam-se a questões globais.

… e a sua presença em Portugal

A Fundação Friedrich Ebert está representada em Portugal desde 1976, mas as relações com este país já remontam aos tempos que antecederam o 25 de Abril. A fundação do Partido Socialista português teve lugar em 1973 na Academia de formação política da FES em Bad Münstereifel (Alemanha). No período que se seguiu

ao 25 de Abril, a FES esteve envolvida no apoio à criação de instituições do Portugal democrático. Nos anos 80, acompanhou a adesão do país às Comunidades Europeias.

Com a consolidação da democracia e o avanço do desenvolvimento económico e social no seio da Europa, a atividade da Fundação em Portugal passou do apoio direto a atores/as políticos/as e sociais para a organização de um diálogo europeu entre interlocutores/as portugueses/as, alemães/as e de outros países. Desde os finais dos anos 80, a FES organiza iniciativas na forma de debates com responsáveis do sistema político, membros da comunidade científica e representantes da sociedade civil, com um foco na construção de uma Europa social e sustentável. A posição da FES entre a política, a academia e a sociedade civil permite-lhe contribuir para a criação de pontes entre áreas que muitas vezes não têm ligações fortes entre si e apoia, desta forma, a transferência de conhecimento.

Neste momento, a nossa equipa na Representação em Portugal da FES consiste em três pessoas (uma delas a tempo inteiro). Contamos regularmente com o apoio de estagiários/as, na maioria estudantes de universidades alemãs.

Desde a realização de uma avaliação interna em 2017, em que foram redefinidos alguns dos nossos focos de trabalho, o nosso trabalho incide nos seguintes temas:

1. Estado Social: Em conjunto com partes interessadas (stakeholders) e especialistas, produzimos análises críticas das políticas de austeridade no funcionamento do Estado Social e avançamos propostas para soluções alternativas.
2. Contratação coletiva: Pretendemos organizar um debate focado no papel dos sindicatos na contratação e na sua capacidade de a preservar e a fazer evoluir enquanto fator de regulação das relações de trabalho.
3. Participação da sociedade civil na Europa: Juntamente com parceiros interessados da sociedade civil organizada, pretendemos promover uma troca de opiniões e de experiências com vista a questionar a conceção unilateral da integração europeia.

Enquanto as primeiras duas linhas temáticas resultam de um trabalho desenvolvido e consolidado nas últimas décadas com parcerias estabelecidas e cultivadas ao longo dos anos, o trabalho sobre a participação da sociedade civil na Europa é fruto de uma reorientação mais recente. Ganhou forma num projeto específico que decidimos intitular “Reclaim Europe!”.

Porquê reivindicar a Europa?

O processo de integração europeia encontra-se numa fase difícil. O crescente sucesso dos partidos antieuropeus e de extrema-direita em muitos países é, por um lado, a expressão de uma crise de legitimidade. Por outro lado, bloqueia soluções progressistas a nível político europeu. Muitas pessoas consideram a União Europeia ou como uma realidade demasiado distante do seu dia-a-dia ou como uma entidade que interfere demasiado na sua vida (Comissão Europeia, 2017). Portugal ainda não vive um forte movimento antieuropeu,

mas há processos económicos e sociais que poderão ter um efeito de desintegração num futuro próximo. O país saiu como caso de sucesso do último período de crise financeira, mas as políticas de austeridade implementadas durante a intervenção da Troika (Fundo Monetário Internacional, Comissão Europeia e Banco Central Europeu) deixaram rastos dolorosos no país. Enquanto estatísticas comprovam que a confiança na União Europeia está a aumentar novamente em Portugal (Parlamento Europeu – Gabinete em Portugal, 2017), a muito baixa participação nas eleições europeias mostra que os/as portugueses/as não sentem que o seu voto possa realmente influenciar as políticas. A Europa é um termo complexo que, às vezes, pode parecer bastante longe do nosso dia-a-dia. Para muitas pessoas, parece ser um mero conjunto de instituições da União Europeia, cujas políticas têm impacto nas vidas das pessoas que vivem nos estados-membro, mas escapam à influência dessas pessoas.

Mas será que a Europa é só isto? É somente as instituições da União Europeia, ou pode – e necessita, para o futuro de todos/as – ser algo mais, além destas? O que é que deveriam fazer estas mesmas instituições para que a Europa se transforme num espaço mais democrático e participativo, e o que pode fazer a própria sociedade civil? É isto que nós nos perguntamos ao iniciar esta nova linha de trabalho intitulada "Reclaim Europe!".

E o que tem isto a ver com o trabalho local?

A Europa não é e não pode ser só feita em Bruxelas, mas também nos nossos territórios, nas nossas cidades e aldeias. Quando começámos a desenvolver o projeto, parecia-nos de especial importância levar o tema das desigualdades territoriais, novas e velhas, em cima da mesa. Poucos meses tinham passado desde os incêndios florestais, que levaram à morte de mais de 100 pessoas no centro de Portugal, e debatia-se o desinteresse dos centros de decisão política pelas zonas menos povoadas do país como umas das razões principais. Ao mesmo tempo, o reposicionamento de metrópoles como Lisboa e Porto no mapa da globalização intensificou problemas especificamente urbanos que levavam cada vez mais à exclusão de grandes grupos da população dos centros das cidades, principalmente através do cada vez mais difícil acesso à habitação para as classes média, média-baixa e baixa.

Fenómenos como a desertificação das regiões periféricas e a rápida revolução das condições de vida nas aglomerações urbanas não são puramente portugueses. Encontram-se noutros países europeus sob várias formas e devem ser tratadas como questões pan-europeias, especialmente tendo em conta as políticas de austeridade impostas pela Troika e pela UE, que reduzem a capacidade de ação de muitos Estados e grupos populacionais. Há, por exemplo, muitas cidades europeias que sofrem com problemas como a crescente pressão no mercado imobiliário, de acesso a recursos e a mobilidade para todas e todos em tempos de alterações climáticas, de mecanismos de exclusão e discriminação, nomeadamente racismo, sexismo, etc. Por outro lado, o abandono político de muitas regiões na Europa é visto como uma das razões do êxito da extrema direita. E muitas vezes, as respostas europeias não resolvem estes problemas. Com o projeto "Reclaim Europe!" pretendemos incentivar atores da sociedade civil em Portugal e noutros países da UE a participarem no debate sobre participação, a promoverem a ligação em rede das organizações existentes e a facilitarem a

intervenção. Os pontos de partida para esta linha de trabalho foram, portanto, as (novas) desigualdades territoriais.

Consideramos especialmente interessante trabalhar com a sociedade civil organizada, as associações, os movimentos e os grupos informais que se empenham para melhorarem as condições de vida na sua área de intervenção. São as pessoas ativas que querem iniciar e avançar com mudanças societais, e têm sido essas os/as parceiras/os e os/as participantes que tentámos mobilizar para este projeto. Grande parte dos esforços envidados pelas organizações da sociedade está, obviamente, direcionada para tratar problemas concretos a nível local. Não obstante, no seu trabalho, as organizações vêem-se confrontadas com o modo como as instituições da UE lidam com estes problemas e com a forma como se perde a oportunidade de aproveitar certas temáticas para promover decisões políticas de relevância a nível europeu. Ao mesmo tempo, olhar para a Europa para além das fronteiras nacionais pode estimular a aprendizagem mediante exemplos de natureza local – de boas práticas, mas também de fracassos – em partes do continente com problemas semelhantes, bem como promover a constituição de parcerias e a troca de experiências.

Como trabalhar por uma Europa comum?

Participação na União Europeia: analisar instrumentos existentes e valorizar ideias alternativas

O "Reclaim Europe!" pretende questionar a conceção unilateral da integração europeia por parte das chamadas elites e das instituições europeias, e identificar e debater ideias alternativas. A nossa abordagem ao conceito da participação tem, portanto, sido dupla: por um lado, quisemos avaliar os instrumentos existentes de participação para a sociedade civil na Europa, como o caso do novo instrumento da Iniciativa de Cidadania Europeia e do trabalho de lobbying das confederações da sociedade civil, bem como das eleições para o Parlamento Europeu e para os parlamentos nacionais e do financiamento por parte das instituições da UE; por outro lado, pretendemos conhecer e debater outras opções para construir a Europa, projetos para uma vivência comum do espaço europeu existentes fora das instituições e ideias locais e regionais bem consolidadas.

O papel da FES: apresentar ideias e criar espaços de debate num esforço comum

Só faz sentido falar de participação se for a partir de uma postura que reconhece os contributos de todas e todos os agentes envolvidos. Por isso, os primeiros encontros do "Reclaim Europe!" foram organizados não na base de conteúdos já criados, mas um dos objetivos principais foi identificar temas prioritários em conjunto com os e as participantes.

Para esta abordagem metodológica faz sentido ter em mente o percurso da FES em Portugal e as suas alterações, que levaram ao nosso atual trabalho. Como referido acima, o papel da FES em Portugal mudou decisivamente a partir dos anos 1990. Do apoio a determinados agentes políticos e instituições democráticas, passou ao diálogo com visão transnacional e europeia. Foi também por isso que os conteúdos e as formas dos resultados a alcançar no processo do "Reclaim Europe!" não foram definidos em concreto. O papel da Fundação Friedrich Ebert é apresentar ideias, impulsionar, moderar o processo, proporcionar espaços de partilha e aprendizagem e ajudar na identificação do potencial que há para futuras iniciativas. Além deste

esforço contínuo de auto-reflexão, é preciso garantir um equilíbrio entre a abertura ao caráter moldável do processo e a tentativa de cumprir as expectativas e mais-valias que foram comunicadas inicialmente de forma a ganhar e manter a credibilidade junto dos/as participantes e parceiros/as.

Redes locais e europeias

A FES é ela própria uma organização que funciona em forma de uma rede internacional e que tem como objetivo central, no seu trabalho fora da Alemanha, o diálogo transnacional. Por isso, a aprendizagem e a troca de experiências transnacionais são parte integral da nossa abordagem metodológica para este projeto.

Uma sociedade civil europeia em rede é simultaneamente um objetivo e um pré-requisito para a integração europeia e a democratização. O desenvolvimento futuro dela só pode ser alcançado através de uma melhor articulação da sua relação frequentemente complexa entre os diferentes níveis: o local, o nacional e o europeu. Com o "Reclaim Europe!" não se trata só de chegar a instituições europeias e de fazer alterações de grande escala, mas também de apoiar as organizações locais da sociedade civil e facilitar o seu trabalho em rede. Este trabalho em rede é o primeiro passo para identificar os aspetos pan-europeus dos fenómenos locais e fazer exigências comuns.

Portugal não é Lisboa, e a Europa não é as metrópoles

Partindo do ponto de partida das desigualdades territoriais, não teria feito sentido ficar só por Lisboa. Foi uma novidade e um desafio para a FES, que tem desenvolvido o seu trabalho sobretudo em Lisboa, com poucas exceções. Uma Europa mais democrática não pode ser construída só a partir das metrópoles, mas de todos os tipos de território, com as suas realidades e problemáticas específicas. Foi, portanto, um dos objetivos e, ao mesmo tempo, um dos desafios do projeto não desenvolver atividades só na capital, mas em outros territórios.

Formatos e primeiros passos do projeto

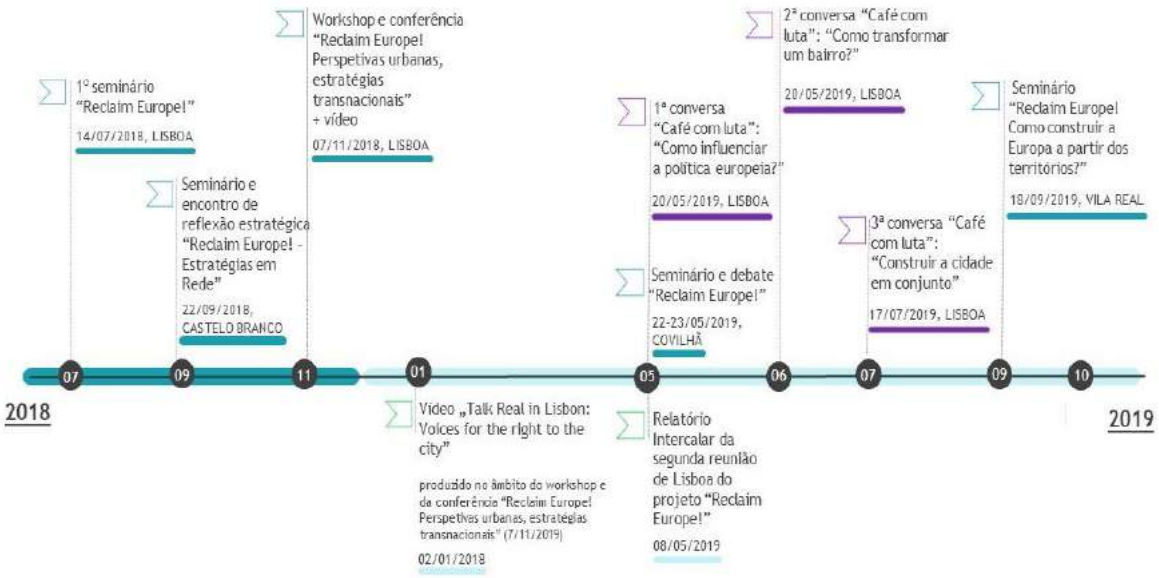


Diagrama 1 - Passos do projeto "Reclaim Europe!"

O projeto começou com uma primeira fase de preparação, que consistiu em conversas preliminares com especialistas para a definição da metodologia, dos formatos e do procedimento geral do projeto, e num mapeamento de organizações da sociedade civil a convidar para os primeiros encontros.

O "Reclaim Europe!" em Lisboa

Em julho 2018, teve lugar em Lisboa a primeira iniciativa do projeto, o seminário e encontro de reflexão estratégica "Reclaim Europe! – Estratégias Urbanas". Ao contrário dos eventos seguintes, este primeiro não estava aberto ao público, mas dirigiu-se concretamente a agentes na área do ativismo pelos diversos Direitos à Cidade em Lisboa e do Porto. Pretendeu ser uma espécie de protótipo para outros encontros do mesmo género.

Serviu, por um lado, para introduzir o projeto e os seus objetivos, para conhecer os interesses das/os participantes e o seu trabalho e para facilitar uma partilha de experiências entre eles e elas. Por outro lado, visou criar um primeiro levantamento de ideias e reivindicações para uma Europa melhor.

Neste primeiro encontro, pretendeu-se abordar três eixos da relação entre a sociedade civil organizada e a Europa, que foram debatidos em grupos de trabalho moderados:

- A Europa como oportunidade para aprender de e entre práticas concretas de luta.
- A Europa como espaço de solidariedade para causas comuns, entre territórios e os seus movimentos sociais.
- A Europa e as suas instituições como interlocutores para influenciar políticas públicas.

No final do dia, os assuntos trabalhados nos grupos foram apresentados, debatidos e sistematizados em plenário. O levantamento feito no primeiro encontro serviu como base para a preparação da segunda iniciativa em Lisboa, um evento de maior dimensão e aberto ao público. Foi organizado em conjunto com a organização transnacional European Alternatives e contou com a participação de ativistas pelo direito à cidade de vários países europeus. O evento consistiu numa variedade de metodologias e formatos, desde workshops e sessões de informação sobre instrumentos europeus até um debate com representantes da política e de redes europeias da sociedade civil e uma apresentação duma peça do Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa. O cerne do evento foi o momento de trabalho em grupo relativo às ideias e reivindicações em relação à Europa.

Também no âmbito da Conferência, foi produzido um vídeo em inglês com entrevistas com alguns/algumas dos/as ativistas envolvidos/as no projeto. Estas pessoas foram convidadas a partilharem a sua experiência de luta pelo Direito à Cidade nas suas várias vertentes. O vídeo foi divulgado através da plataforma pan-europeia Political Critique (Fundação Friedrich Ebert e European Alternatives, 2018).

O “Reclaim Europe!” nas regiões Centro e Norte

O formato do seminário inicial continua a fazer parte do projeto, com métodos e temáticas adaptadas ao contexto local, mas sempre com um grande foco em metodologias que permitam a partilha menos formal e o debate.

Entre setembro de 2018 e setembro de 2019, tiveram lugar três seminários "Reclaim Europe!" em Castelo Branco, na Covilhã e em Vila Real.

Tem havido dois focos principais nos encontros: o trabalho em rede e a construção da Europa a partir das especificidades dos territórios. Um pré-requisito imprescindível para a realização de encontros fora de Lisboa tem sido o trabalho com organizações parceiras locais. Só com a experiência e o conhecimento que estas têm sobre as problemáticas locais faz sentido desenvolver atividades num território no qual não temos experiência.

Aprendizagens dos primeiros eventos e o futuro do “Reclaim Europe!”

Reivindicações comuns e o trabalho a partir delas: um olhar crítico

A partir das memórias dos encontros, foi possível identificar um conjunto de reivindicações comuns que constituem uma base importante para os próximos passos do projeto. As aprendizagens dos dois eventos de Lisboa foram sintetizadas num relatório intercalar que foi publicado no website da Fundação Friedrich Ebert[2]. Elas podem ser resumidas em três pontos principais:

1. Governança na Europa: é preciso melhorar a literacia para a democracia. Os instrumentos concretos de participação têm de ser avaliados criticamente: quem tem realmente condições para participar? A participação é meramente retórica ou permite o verdadeiro envolvimento da sociedade civil?
2. Redes internacionais: o grau de envolvimento dos grupos da sociedade civil em redes internacionais é muito diverso. É preciso confiar nas experiências das redes existentes para identificar o que está a funcionar e o que não está a funcionar, mas deve ser dada especial atenção ao envolvimento efetivo dos grupos mais vulneráveis da sociedade civil.
3. Financiamento: o financiamento internacional deve proporcionar aos grupos locais os recursos económicos necessários não só para projetos temporários, mas também para a sua sustentabilidade. A realização de candidaturas a financiamento internacional tornou-se uma profissão. Isto não é justo para a democracia, porque encoraja a hiper-especialização de alguns. É necessário um novo pacto social.

Este documento não pretendeu ser consensual nem vinculativo. Visou servir como inspiração para o próprio trabalho dos/as participantes, para a organização, mas também para destinatários/as como decisores/as políticos/as – objetivo que conseguiu ser cumprido só parcialmente. Para os próximos passos do projeto, será preciso desenvolver uma metodologia que permita refletir de maneira mais eficaz sobre as reivindicações,

[2] https://fes-portugal.org/relatorio-reclaim-europe/

debatê-las e orientá-las de forma que haja pontos de ligação com diferentes patamares da governação multi-nível europeia e de modo a alargar o impacto do projeto. Para este efeito, a rede de entidades e atores/as – tanto da sociedade civil organizada como da esfera política – envolvidos/as nesta iniciativa deverá ser alargada e consolidada, e deverão ser definidos focos dentro deste vasto panorama de reivindicações e ideias que foram identificadas.

Um processo moldável e a (re-)priorização dos seus objetivos

No entanto, depois dos primeiros eventos do projeto, observámos que a divulgação das reivindicações trabalhadas nem sempre é considerada o objetivo central pelas pessoas e entidades envolvidas. Este processo de moldagem tem sido também uma tentativa de equilíbrio entre os objetivos iniciais do projeto e os que se vão desenvolvendo através da abordagem bottom up seguida e o papel da FES como moderadora do processo, os próprios objetivos do trabalho da FES e os que fazem mais sentido a nível local, para os/as participantes no projeto. De acordo com este processo de negociação, as prioridades no que se refere aos objetivos do projeto alteraram-se ao longo do trabalho em conjunto. O projeto foi-se moldando de forma que alguns dos "produtos derivados", inerentes ao próprio processo do trabalho em conjunto, foram ficando cada vez mais centrais.

O reforço do trabalho em rede que este tipo de eventos possibilita é um desses objetivos que passou de segundo para primeiro plano desta fase do projeto. Uma sociedade civil europeia em rede só é possível em interligação com uma sociedade civil local que se articula entre si. A possibilidade dos/as participantes se conhecerem melhor uns aos/às outros/as e ao trabalho deles/as, especialmente em momentos menos formais e estruturados, e a aprendizagem mútua facilitada por esta troca de experiências foram considerados uma grande mais-valia por muitas e muitos participantes. Foi também através dos espaços de partilha dos eventos que nos foi possível criar parcerias com várias das organizações participantes para outros eventos no âmbito do "Reclaim Europe!" ou fora dele.

Outra aprendizagem importante que fizemos foi o facto de o conhecimento sobre os instrumentos democráticos disponíveis ser muito diverso e, em muitos casos, pontual. Torna-se, pois, difícil formular reivindicações válidas e úteis quando o que existe não está ainda claro para uma parte das cidadãs e dos cidadãos. Conhecendo os instrumentos disponíveis, o seu nível de transparência e o seu grau de acessibilidade, é mais fácil formular críticas e reivindicações eficazes.

As próximas iniciativas no âmbito do projeto visam, portanto, disponibilizar espaços para o trabalho em rede entre as organizações participantes e, assim, facilitar a capacitação mútua com base nas experiências das pessoas e entidades participantes. Pretendem também facilitar a aprendizagem e a partilha de experiências e de conhecimento sobre ferramentas de participação já existentes e, deste modo, reforçar a literacia democrática. Por último, pretende-se reforçar ainda mais as perspetivas dos diferentes territórios.

No início de 2019, esta abordagem ligou-se a um novo formato no âmbito do projeto: os "Cafés com Luta". Estes são conversas informais, acompanhadas de bebidas e petiscos, com pessoas ativas em transformações sociais e políticas, que são convidadas a partilhar a sua experiência. As conversas decorrem em diferentes

locais e pretendem funcionar numa lógica de aprendizagem mútua. Por razões de logística, os primeiros encontros tiveram lugar em Lisboa, mas pretendemos descentralizar o formato conforme a lógica do projeto.

Assim sendo, o "Reclaim Europe!", durante este processo de trabalho em conjunto com todas as pessoas envolvidas, tem-se transformado, de um espaço de identificação de reivindicações e ideias por uma Europa mais democrática, num espaço de encontro e troca de experiências, de debate e de aprendizagem – local e transnacional – para a cidadania e democracia.

Referências Bibliográficas:

- Comissão Europeia (2017), Livro Branco sobre o Futuro da Europa, Bruxelas. [https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ba81f70e-2b10-11e7-9412-01aa75ed71a1] (data de consulta: 30.08.2019).
- Fundação Friedrich Ebert e European Alternatives (2018), Lisbon Voices for the Right to the City, Political Critique. [http://politicalcritique.org/archive/2018/lisbon-right-city/] (data de consulta: 30.08.2019).
- Lefebvre, Henri (1968), Le droit à la ville, Paris: Anthropos.
- Parlamento Europeu – Gabinete em Portugal (2017), Confiança na União Europeia aumenta. [http://www.europarl.europa.eu/portugal/pt/atualidades_e_destaques/destaques/parlometro.html] (data de consulta: 30.08.2019).

Índice

TECHNOLOGY AND INTERACTIVE METHODOLOGIES IN CITIZENSHIP EDUCATION AT PRODEMOS

Niels Dekker[1]

How do you get more than 25 school classes a day, of all educational levels, interested in democracy and the Rule of Law? An educational programme that takes three to six hours does not sound very likely, but this is what we do on a daily bases. Our technical interactive methodologies do the trick!

About ProDemos

ProDemos is the 'House for Democracy and the Rule of Law', a non-governmental organisation in the Netherlands. Our job is to help explain the systems that govern democracy and the rule of law, and to show what citizens themselves can do to exert political influence – at a municipal, water authorities, provincial, national and European level. ProDemos runs an extensive visitors programme at The Hague and supports teachers with training, educational material, and programmes in schools. In 2018, we received nearly 100.000 students that participated in our educational programme and this is expected to increase every year. The aim is to enable every Dutch secondary school student to the Houses of Parliament combined with a ProDemos programme before their 18th birthday.

ProDemos was established in 2010 as an organisation to promote and support democracy and the rule of law, with adolescents as one of the main target groups. It was a deliberate choice not to limit the focus to democracy, but instead to always include the rule of law, and to emphasize that a democratic system under the rule of law is more than just simple majoritarian decision-making. Equal rights, an inclusive approach towards minority viewpoints, and separation of powers are essential elements of our democratic system.

In 2014, the Leiden University conducted a study (Dekker and Verbeek, 2014) on the effects of the programme, focusing on the effect on political knowledge, as a necessary condition to comprehend the contents

[1] Project manager, trainer and educational developer.

of public debate and for informed political participation. The study found a significant positive impact on the objective referring to participants' political knowledge.

On-site learning

One of the main elements of the ProDemos approach is that we focus on 'on-site learning', involving a direct encounter with the phenomena being studied. Examples are practising democratic skills in or close to our centres of government, parliament, local councils, etc., combining guided tours, meetings with 'real politicians', simulation games, and workshops.

The ProDemos Visitor Centre is located directly opposite to the Houses of Parliament (Binnenhof) at The Hague. It is from here that we provide educational programmes for schools, but also guided tours for adults, debates, exhibitions, and courses.

For schools, we organise political excursions and offer guest teacher programmes, role-plays, and teaching materials on current topics related to democracy and the rule of law: useful resources for teachers to make their lessons both concrete and engaging. These outreach programmes reach 50.000 students a year, in primary and seconday school and vocational education. All educational programs are executed by a group of carefully selected and trained educational guides. All of them are employed by ProDemos.

Each group has one guide for the full programme. This means the same guide will be with the class for three to six hours. They carry out the interactive teaching methods and accompany the visit to the Houses of Parliament. The guides are able to deal with a school class, to know everything there is to know about our political and judicial system, and to have the skills to transfer this knowledge to students of all educational levels.

CAR

ProDemos has its own educational department to develop the methods, concepts, and materials used in the on-site programme, as well as the teaching methods for schools. While developing the educators, it always keep the 'CAR model' in mind (Stevens, 2004).

CAR stands for COMPETENCE, AUTONOMY, and RELATION. If you want people (not just students) to learn anything, you will have to make sure that you meet these basic needs:

- Students need to feel **competent**. If the level of the method or assignment is too easy or difficult, they will not learn anything, because the focus is on the fact that it is easy or hard to do. That is why we differentiate while developing. Many of our teaching methods are designed at two or more different levels, and the educational guides are able to make it accessible for all levels.
- Students need **autonomy**. This means they can work on their own or together with peers. The teacher or guide should not always be explaining and talking. A good interactive teaching method is designed to make the students find things out for themselves. This asks for clear and simple instructions, and enough time to complete the assignment and time to ask questions. The only moment in our educational programme that students have to 'sit and listen' for more than five minutes is while being guided through the Houses of Parliament. Moreover, even there we just explain the basics, and students have plenty of time for questions about what they see.
- The **relation** part of this CAR model is about feeling safe in the group. Not just as a student in relation to the teacher/guide, but also in relation to classmates. When students visit our educational programme, our guide has to make sure that the atmosphere is pedagogically safe. Students should feel that their answers, opinions, and outtakes do matter.

When we take a closer look at the interactive teaching methods in our educational programme for secondary school students, you can see the elements of the CAR model.

The educational programme with interactive methods

A political excursion to The Hague starts – for most students – with getting out of bed earlier than they are used to. However, because the Netherlands is a small and flat country, they can be at The Hague with a bus ride that takes three hours at the most. When they arrive at The Hague, each class gets their own guide for the day. This guide takes the group to one of our big teaching rooms and introduces the subject and the parts of the programme.

Most groups start with an interactive quiz about the Dutch legislative process. Using different props and their own phones, students answer the questions. For the educational guides, this gives the opportunity to find out how much knowledge the students already have and how they behave as a group. The guide will adjust the programme to the needs of the group as much as possible. This way, the guide can make sure that the students feel their competence on the subject throughout the day.

Every group will at least visit the House of Representatives (Tweede Kamer). This institution has 150 elected representatives, elected every four years by all 18+ citizens. Together with the Senate (elected by the provincial representatives, who are elected by citizens), they are the highest power in Dutch politics (together: Houses of Parliament). Most students recognize the plenary hall from television or the internet. The guide will explain some of the basics, and students can ask anything they want to know. Most groups also visit the Senate and the Hall of Knights (a historical building in between the Houses of Parliament).

All other activities during the day are complimentary to these visits, and/or shed more light on the functioning of democracy and the rule of law, the goal being to reflect on what the students have seen, or to allow them to experience what it all means. In these activities, there is a lot of autonomy. The guide will explain briefly and then students can get started. Perhaps there might be just some guidance in between.

Every group has at least two of the following interactive methodologies during the programme, in which we make use of tablets and smartphones:

1. Debate simulation game

If you ask the students, the most popular part of the programme (besides visiting the Plenary Hall) is our debate simulation game, in which they act as a mock-Parliament. In this 70-minute game, each student gets a smartphone provided by the ProDemos. Every phone belongs to a different role in the role-play game. On the phone, you can find more information about your role, your political party, what your voters find important and the proposed bill that the debate will be about. Based on this information they will decide how their party will vote on the topic. We have thought of six imaginary parties that have different views on political issues. The guide will introduce the subject and explain how a debate in the House of Representatives takes place. The students will act like members of Parliament for an hour. We use two subjects that students can relate to: a ban on consumer fireworks and raising the legal drinking age to 21 (which is now 18, in the Netherlands).

After discussing and taking their stand on this proposed bill within the parties, they will see if their voters still have confidence in them. We use a special technique to give them 'live' feedback on their decisions. Will this affect their stand on the proposed bill?

After the preparations, the six parties have a debate on the subject and will vote on the bill. The guide can send prepared texts to the students individually within the system. Therefore, if you are not participating, you might get a text on your phone that says: "I've voted for your party, but I don't hear you in the debate."

2. 'Binnenhof Check' (tablet game on Inner Court)

Not all activities on the programme are inside our building. The 'Binnenhof' (Inner Court) is a small square surrounded by the Houses of Parliament. It is the oldest part of The Hague. There are many interesting things to learn and see here for students, but we do not want a guide to tell them: they need to discover it for themselves.

In pairs, they all get a tablet to play a game. The tablet shows a map of the Inner Court and a blue dot that tells them where they are. They get 30 minutes to answer as many questions as possible. You can only answer a question about a specific spot when the tablets detects that you are physically there, so you have to go there and look around. At the start, they only see one first question, which is different for every pair, so the groups are separated from the starting point. After answering this first question, they see all other questions appear.

The pair that gets more points wins. At every question location, they can choose an easy (one point) or a hard question (two points). There are also bonus questions, that only become visible on the map when you are somewhere near them.

After explaining how the tablet and the game work, the guide gives the group full autonomy. They are on their own, and only have to get back to the guide when the time runs out or if something is not working with the tablet. For students this is the perfect opportunity to 'blow off some steam' while still doing something meaningful.

3. DemocracyLAB

The DemocracyLAB is a permanent exhibition of 42 installations that are used by students to discover more about themselves and democracy. How democratic are they? Would they rather live in a dictatorship? What is the reach of freedom of speech for them? Where do their opinions come from, from parents or peers? Are they more on the right or on the left side of the political spectrum?

They get a tablet to answer questions that are posed on the installations. The installations are made to look like a laboratory. Most of the time, they get a physical task on the installation, like flipping a switch, pushing buttons, or completing a puzzle. They can use the outcome to answer the question on their device. Students walk around in pairs, but have to answer for themselves. The can discuss the outcomes with each other along the way.

There are five different routes through the DemocracyLAB, which all fit another level of education. The guide can decide what route the students are assigned, based on their formal school level and his/her own experience with the group during the rest of the programme. When all students get started, the guide is free to walk around and answer some questions or start a discussion to get them going. The activity takes between 15 and 45 minutes, and can be terminated at any time. When students have answered their last question, the system tells them to go back to the desk, where they get a printed certificate with a summary of their answers. Some teachers use this in the classroom to discuss, after the visit.

4. Democracy Experience

The Democracy Experience is an activity in which students are faced with a crisis. A dangerous bird flu virus has entered the country; the government has to act, taking into account the interests of different citizens. In the game, participants are invited to look at the issue from different angles: from the position of farmers, or parents

of young and vulnerable children, or through the eyes of young and healthy people. The group is randomly divided into these three groups. In the first round of the game, the groups have to collect arguments in the discussion. Which arguments are relevant from their perspective? What arguments are the most important? The groups enter a room in which twenty people (presented as puppets with real faces on screens) are putting forward their argument in the discussion. Each group has to select a maximum of eight arguments and put them in order of priority.

There are four types of arguments: arguments only supporting your own interest, arguments supporting your own interest and the interest of one other group, arguments that everyone can agree with, and arguments that are contrary to your own interest. The choices made by the groups determine how the game continues. In the second round, they get feedback: which group has only focused on its own interest without taking into account the others? Which group chose a more balanced approach? In this phase of the game, it also becomes clear that not only does the decision of the majority determine what will happen next, but also that there is legal protection of individual rights. When, for example, the decision made is that at potentially infected farms all the chickens should be destroyed, farmers can claim financial compensation from the government.

In the last phase of the game, six months have passed and we look back on the crisis, explaining the responsibilities of parliament and government in this process. At the end of the game, students are invited to reflect by indicating which form of democracy they prefer, after getting a short introduction on the definition of these types of democracy: direct democracy, deliberative democracy, participatory democracy, or a stealth democracy.

The game also enables us to analyse the relations between the types of arguments participants have chosen and their preference for a type of democracy. The evaluation of the game also focuses on this. Students sometimes see or feel tensions between their preferred type of democracy and the way government should act in times of crisis. Is time pressure a threat to deliberation? Can a majority take a decision that has a very negative impact on a specific group? Those are the issues to reflect upon.

Potential (and challenges) of using technology and interactive methodologies for citizenship education

At ProDemos, we see a huge potential in working with technology and interactive teaching methods. That is why we removed all the whiteboards from the classrooms in 2013. We do not want our guides to give students

a lecture on democracy and the rule of law − we want students to experience something they cannot experience at school. In addition, whether technology is involved or not, in every teaching method and activity we try to make sure that it is interactive. Using the CAR model helps us to ensure it is.

Now, in 2019, we are in full swing and have a complete interactive programme. At the education department, we are used to asking ourselves: “And what will the students actually do?” Or “How can we do this without the guide telling them?” Using screens, tablets, and smartphones, we give them the same information the guide would otherwise have given them. However, they feel more competent and have more autonomy when they can read it at their own pace, or understand it because of the way it is designed. On the interactive part, there are only upsides and it is highly recommendable.

When you talk about the challenges of using technology and interactive methodologies for citizenship education, the big challenge is the technical part. Because technical devices often break down or have to be adjusted when something changes.

An example is the Democracy Experience: there were so many technical issues with the installation that we had to postpone its inclusion in our daily schedule for over a year. We had long finished the production of the films that tell students what to do, but it turned out that we had to change them all and use the same footage. Doors that had to open automatically at some point kept opening at the wrong times. Alternatively, a door would just open randomly. When we wanted to adjust one word on the screens, we needed two of the contractors to come by... Another big issue is the hardware not working at the Inner Court tablet game. Batteries that refused to charge fully overnight, tablets that did not make a Wi-Fi connection when they should, GPS signals that were lost in bad weather, and software updates that did not work out as they were supposed to. When a guide says or does something wrong, they can correct their error in seconds. However, when the technique fails, the installation can be out of use for a long period, because there is only a limited amount of people who can fix it.

Of course, this is no reason not to use technical methodologies. There are more benefits than disadvantages. In addition, having a couple of good ICT people really helps to do quick fixes.

Current developments

At ProDemos, we do not stop here. We are now in the process or developing an installation that will have a bigger influence on our programme than any of them had before. This has to do with the upcoming renovation of the Binnenhof (Inner Court) and the Houses of Parliament, that will take 5,5 years. During this time, we cannot use the game on the Inner Court. In addition, the temporary locations of the Parliament are farther away and will take longer to reach on foot.

We have taken this opportunity to connect all of our loose interactive activities in a new ‘common thread’. Students will get a tablet to keep with them all day, in a group of three. In between the separate activities, they get short games to play, and questions to reflect on, so they can process the things they have learned. They will start by deciding on a proposed bill. Next, they visit the institutions where part of the legislative process around this bill takes place. The walk to the temporary location will pass historical locations at The Hague and institutions that ensure our rights in the constitution. They can use the tablet to follow a question trail about

articles in the constitution and find out what it means for them. This will replace the game on the Inner Court as the new outside activity.

Moreover, we will build a second debate simulation room to serve more groups, as the number of students is increasing. And, yes, we have learnt and will learn from the mistakes we have made before. However, does that mean there are no more (technical) challenges ahead? We strongly believe that there is no progress without struggle, so we have our work cut out for us.

If you cannot beat technology, join it!

In some ways, technology has made teaching more difficult. Just by touching a few buttons on a smartphone, the whole world is in reach. An irresistible temptation, for both adults and students. In the classroom, this means you have to work hard to trigger the interest of (young) people to get them engaged. You will need to provide them with a clear 'what's in it for me'-factor. It is not about what they can learn, because they can Google anything. It is about 'do they want to learn', and how. Therefore, the activity you want them to carry out needs to be interesting enough for them to look up from their own screen.

In citizenship education, you want students to take on a critical attitude, to be aware of the existence of *fake news* and how they work, to use arguments in a discussion, and to be able to form their own opinion on certain issues. Of course, you need to facilitate them with some knowledge and skills to do so, but standing in front of a classroom or having them read a book will not teach them these. Use interactive teaching methods and activities that let them experience how things work. This is where technical and interactive methodologies have a big potential. As long as they serve a clear purpose and added value, like making your activities 'CAR'.

In short, my personal message to you all would be: if you cannot beat technology, join it! Make use of screens, smartphones, and tablets to get your message across. It is the perfect way to get your target group interested, engaged, and into action.

Índice

DEBATE

TECNOLOGIA E CIDADANIA: OPORTUNIDADE OU APOCALIPSE?

Sandra Oliveira[1]

Neste mundo acelerado e polarizado, uma questão tão velha quanto nós, humanos: a tecnologia vai ajudar-nos ou vai destruir-nos? Vai facilitar uma sociedade mais justa e de bem-estar ou vai continuar a polarizar e separar comunidades? Vai envolver ou afastar cidadãos? Procurámos trazer para debate as principais questões à volta da comunicação e da participação cívica.

Introdução

A análise dos desafios que se colocam hoje às sociedades humanas é complexa. A globalização e o desenvolvimento tecnológico abriram oportunidades enormes para o chamado 'desenvolvimento humano' e a construção de uma sociedade do bem-estar. Mas, em contrapartida, às desigualdades da estrutura económica entre países, regiões ou mesmo dentro das mesmas sociedades, juntam-se conflitos, alterações climáticas e crescentes movimentos migratórios - tudo isto é espelhado de forma polarizada nos média, nestas formas hibridizadas e em acelerada mutação com que comunicamos hoje.

É um teste à coesão social e ao trabalho em prol do bem comum, num tempo que, marcado pelo aumento da abstenção nas eleições e o desinteresse pela estrutura partidária tradicional, parece indicar que os cidadãos se sentem cada vez mais desligados da estrutura governativa e política. Fenómenos como a desinformação e as *fake news* misturam-se num espaço público carregado de comunicação violenta e com formas de desacreditação como o doxing ou o gaslinghting (assédio e descrédito *online*) - estratégia bem conhecida por regimes autoritários como forma de desacreditar a oposição - que é hoje usada por média de extrema direita em várias democracias Europeias.

Tudo isto se joga na mesa da chamada Literacia para os Média, que tomamos aqui como as novas formas de descodificar o mundo mediatizado em que vivemos, numa abordagem muito holística que toca, por exemplo,

[1] Membro fundador da 4Change, onde desenvolve projetos na área da literacia para os média, integra também a equipa de apoio ao programa DEAR – Development Education and Awareness Raising da Comissão Europeia.

uma literacia para a participação democrática no espaço público. E este é um desafio que se coloca às políticas públicas, reguladores e governantes.

Como regular a tecnologia e usá-la para as finalidades fabulosas que se desenham, como no uso da inteligência artificial para formas de governação mais inteligentes e responsivas às necessidades dos cidadãos? Como apoiar os cidadãos para exercerem uma cidadania mais ativa, consciente, global?

Muito questionamento será apresentado nas páginas seguintes, incluindo alguma discussão sobre o potencial da tecnologia e os média cívicos[2] - não apenas no campo da regulação mas igualmente da educação para uma cidadania global.

Um hashtag não é um movimento social

No ciclo de tertúlias 'A Cidade convida ao diálogo' que o Orçamento Participativo da Câmara Municipal de Lisboa promoveu, a sessão com o tema 'Qual a contribuição da tecnologia no exercício da democracia?' levou a uma discussão interessante pois toca numa das questões que mais tem ocupado a área de projetos de cidadania e participação que coordeno na 4Change.

O foco interno deste trabalho como ONG tem permitido algo um pouco mais aprofundado: realizar investigação-ação na área do envolvimento de jovens cidadãos, da Educação para a Cidadania Global e do uso de ferramentas da Literacia para os Média e novas literacias - que mais não são que abordagens mais holísticas de uma literacia democrática. Holísticas aqui significa que incluem o uso de ferramentas, analógicas (como as metodologias não-formais e participativas) ou as digitais (como a produção audiovisual), que permitem incentivar a participação dos cidadãos na vida, na comunidade, no mundo.

No debate, decidi focar-me em centrar a conversa no factor chave crucial da discussão sobre tecnologia - que em qualquer época de acelerada inovação sempre suscitou muita especulação, paixão, polarização entre quem se proclama do lado dos 'conservadorismos' vs. 'progressos': é essencial não perder de vista o elemento humano, o lado analógico e basilar para uma sociedade democrática, seja ela 2.0 ou 5.0.

As TIC, as possibilidades da Inteligência Artificial e dos média digitais neste ecossistema globalizado de hoje, mexem com a ideia de uma dimensão supra-humana ou de uma vida humana muito próxima do que a imaginação de MacLuhan[3] descrevia como mediatizada por extensões tecnológicas do corpo humano - mas este domínio de tecnologias que as novas gerações facilmente alcançam, não é muitas vezes o mais importante. Eric Gordon[4] contextualiza: "Estas transformações tecnológicas são importantes mas não vão ao cerne da questão: na base de cada nova ferramenta ou tecnologia está uma série de decisões e negociações que levaram à sua invenção ou adoção. Eficiência optimizada nem sempre é o mais desejável quando a

[2] O termo 'média cívicos' foi cunhado por Henry Jenkins como "qualquer uso ou meio que apoia ou alimenta o envolvimento cívico" (http://henryjenkins.org/blog/2011/10/what_is_civic_media_revisited.html) - mas Eric Gordon e Paul Mihailidis chamaram Civic Media a "qualquer prática de mediatização que permite a uma comunidade imaginar-se ligada, não para alcançar algo mas pela ideia de agir em prol do bem comum" - in Civic Media - Technology, Design, Practice (2019), coord. Gordon, E. e Mihailidis, P., Cambridge, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

[3] Escutar Marshall McLuhan em várias peças áudio em http://www.marshallmcluhanspeaks.com/index.html.

[4] Gordon, E. & Mugar, G. (2018). CIVIC MEDIA PRACTICE - Identification and Evaluation of Media and Technology That Facilitates Democratic Process, No. 01, Boston: Emerson College.

prioridade é assegurar que a voz de uma comunidade é escutada; que um processo é justo ou que os mais vulneráveis conseguem exprimir-se. Tornar claros os valores que presidem à inovação tecnológica é essencial para compreender a transformação cívica contemporânea. A Ciência de dados e as tecnologias smart são apenas parte da história."

Isto conjuga-se com a resposta que daria à questão no debate do Orçamento Participativo de Lisboa: a Literacia para os Média tornou-se uma caixa de ferramentas essencial para garantir a participação cidadã em democracia e o elemento humano não pode ser perdido de vista. Aprender novas literacias e linguagens - como a da imagem vídeo ou da produção dos média digitais lado a lado com o controlo de casas inteligentes ou outras extensões tecnológicas - é essencial. Mas será suficiente? Se as novas ferramentas essenciais para envolver um cidadão ou uma cidadã forem apenas a app de nova geração ou a gamificação de qualquer atividade humana, como poderão os cidadãos descodificar o ecossistema mediático em que vivemos imersos, processar o tsunami de informação que recebemos - ou onde ganharão as competências para usar as ferramentas de uma democracia baseada em formas digitais? A responder em parte a esta dificuldade estão os chamados 'média cívicos', que incluem não apenas o interface tecnológico mas a estruturação, desenho e uso da tecnologia tomando como guia os valores como a acessibilidade e a inclusão - os *Civic media* que dão nome ao centro de investigação de Eric Gordon e Paul Mihailidis em Boston.

Mas como chama a atenção Danah Boyd, no artigo controverso e brilhante[5] que arrastou a polémica no ano passado, a Literacia para os Média não é uma solução mágica, até porque apoiar e capacitar as novas literacias é diferente das práticas muito rudimentares de educação para os média existentes nas escolas hoje. Tal como é diferente das iniciativas políticas que pretendem tratar fenómenos e sintomas como as *fake news* ou o discurso de ódio *online* com medidas superficiais e ineficazes como as que vimos no início de 2019 multiplicarem-se em Portugal e sem grande seguimento concreto até esta data[6].

A Literacia para os Média, quando meramente reduzida a uma descodificação da informação recebida, uma check list prescritiva ou um conjunto de técnicas para dominar as últimas novidades tecnológicas, torna-se o que Zoë Druick[7] considera uma mera "'tool competence', an uncritical notion of technology as merely knobs and levers" (Hobbs, 1998; Hobbs & Jensen, 2009). Ninguém consegue analisar o mundo de forma perfeita e omnisciente e muito menos seguindo livros de instruções para descodificar os meios de comunicação. Talvez seja melhor apoiar uma navegação segura e consciente num mundo em complexa transformação tecnológica? É mais uma questão pertinente para quem trabalha ou investiga na área da Educação para a Cidadania Global e da Literacia para os Média.

[5] Artigo de Dana Boyd e resposta à polémica lançada com o título provocador e, aparentemente, anti-literacia para os Média https://points.datasociety.net/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2.

[6] Exemplos de iniciativas ou respostas políticas às polémicas sobre 'notícias falsas' e manipulação informativa já existente em Portugal: https://www.dn.pt/poder/interior/fake-news-parlamento-aprova-resolucao-para-governo-adotar-medidas-contra-desinformacao--10650241.html ou https://www.tsf.pt/sociedade/educacao/interior/escola-do-porto-recebe-projeto-piloto-com-jornalistas-a-dar-aulas-a-docentes-sobre-media-10491932.html.

[7] Druick, Z (2016). The Myth of Media Literacy. The International Journal of Communication, 10, consultado em https://ijoc.org/index.php/ijoc em 30/7/2019.

Esta questão liga-se, curiosamente, com o que aponta Nanjala Nyabola na sua investigação sobre as eleições de 2017 no Quénia[8]: "um hashtag não é um movimento social, não mais do que um lápis o era antes da era digital: um movimento *online* sem uma expressão analógica pode resumir-se apenas a... barulho!"

Parece sentir-se no 'ar dos tempos' uma grande desorientação sobre o que fazer com a tecnologia e os novos média, as redes sociais ou toda a inovação digital - este deslumbre, o 'olhar fixo no ecrã' que se multiplica à nossa volta, parecem perder de vista o elemento humano e relacional. Isto pode ser pressentido na desorientação de políticas sociais e de educação (como as medidas avulsas citadas acima, ineficazes contra as notícias falsas, que são apenas um dos sintomas do problema) ou nas estratégias de regulação dos média e as práticas políticas que toquem no cerne dos desafios que se nos colocam. Apontamos apenas um facto revelador: em 2019, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) ainda não aplica a sua atividade reguladora à internet ou meios digitais híbridos, mas apenas aos chamados meios de comunicação clássicos como a televisão, rádio e jornais.

Este exemplo da ERC, de uma instituição que não consegue acompanhar a evolução dos média que deveria regular, parece ser um sintoma de que vivemos uma mudança acelerada de paradigma, onde não se vislumbra uma estabilização das novas formas de comunicação e descodificação do mundo. Será a instabilidade e mutação dos média uma nova forma de comunicar?' – talvez, isso tem consequências profundas na maneira como olhamos o mundo.

Democracias digitais, políticas analógicas e o preço de fomentar a descrença

As *fake news* (bem classificadas pela ERC[9] como desinformação, as *no news*) não são para Najala Nyabola mais do que sintomas de um ecossistema político populista que cada vez mais parece assentar nos mecanismos do rumor, do boato, da fraqueza humana. São as ferramentas digitais a serem usadas para nivelar por baixo, esquecendo as potencialidades de aproximação, diálogo e participação que podem trazer.

A realidade descrita por Najala Nyabola - assente na análise das últimas eleições nos Quénia - tem muitos pontos de contacto com a realidade política europeia, onde líderes populistas 'cavalgam' as redes sociais e dinâmicos fenómenos de propaganda lembram a agit prop soviético. A desregulação legal e mediática, o mercado comercial dos média que cria 'desertos digitais'[10] onde os média tradicionais fecham por não realizarem lucro, os hábitos de consumo intensivo criados pelos novos média digitais… são muitos os fatores que criam oportunidades para quem tem objetivos claros, sejam eles de ganhos económicos ou políticos.

[8] "A hashtag is no more a movement than a pencil was prior to the digital age; an online movement without an offline component can often stop at just noise", citação retirada da recensão crítica do livro 'Digital Democracy, Analogue Politics' publicada no Blogue da London School of Economics. 20/5/2019.
[9] http://www.erc.pt/pt/noticias/vice-presidente-da-erc-apresenta-no-parlamento-o-estudo-a-desinformacao-contexto-europeu-e-nacional, consultada em 31/07/19.
[10] Os chamados 'desertos digitais' são comunidades inteiras que não recebem informação ou têm acesso facilitado à internet (como no Brasil, onde quase um terço das cidades não têm qualquer média local - em https://knightcenter.utexas.edu/blog/00-20370-almost-third-brazilian-cities-are-danger-become-news-deserts-according-new-survey).

Quando os piratas se tornam CEOs - é o interessante texto em que a investigadora e 'tecno-guru' de origem turca, Zeynep Tufekci reflete sobre a atual paisagem do que chama de 'esfera pública digitalmente ligada' ou os média à escala do globo[11]. Zeynep descreve a mudança de uma esfera de comunicação moldada pelos média de massas clássicos - a TV, os jornais, a rádio - em que o acesso era reservado a muito poucas pessoas (gatekeepers ou literalmente, 'porteiros'), para um acesso (quase) livre, descentralizado e uma possibilidade ilimitada de ligação e comunicação entre cidadãos numa paisagem mediática digital liberalizada.

Mas este acesso democrático e generalizado aos meios digitais que o desenvolvimento da invenção da internet, por Tim Berners-Lee, permitiu, criando uma inspiradora utopia de ligação global e democrática, está a dar lugar ao que Zeynep chama de um acesso gerido por plataformas digitais financiadas por anúncios, um mercado económico da informação. Considera Tufekci que os algoritmos que gerem as redes digitais produzem 'invisibilidades e assimetrias de informação e opacidade' na governação dos média e, por inerência ao poder exercido pelos novos média, na própria governação das sociedades democráticas.

É igualmente esta a visão meio otimista e meio apocalíptica do filósofo da globalização digital Evgeni Morozov[12]: estarão a vender-nos 'gato por lebre'? Ou seja, em vez das potencialidades maravilhosas que a inteligência artificial e a ciência de dados podem trazer para a transparência e eficácia das nossas democracias, vemo-nos reduzidos a consumidores - afirmava o autor num webinar recente promovido pela Fundação Bosch sobre as ameaças e as oportunidades da Ciência de Dados[13]. Shoshana Zuboff[14] ironiza que "Steve Jobs prometeu-nos computadores como 'bicicletas para o cérebro'; mas o que recebemos são apenas linhas de montagem para o espírito!"

Morozov considera que os *Big Data* ou a imensidão de dados que as ferramentas digitais produzem, fazem parte do património humano e deviam ser regulados e protegidos como 'património da humanidade' mas estão na mão de uma meia-dúzia de empresas, os gigantes tecnológicos como a Google ou a Huawei, como sumarizou no *webinar*. E isto criou um problema de governação à escala global, que não tem comparação na história humana para servir de referência. A inteligência artificial, a 'internet das coisas', os muitos usos tecnológicos da ciência de dados em áreas como a saúde e o poder de agência dos algoritmos em tantas áreas do nosso quotidiano, fazem com que tanto Morozov como Tufekci alertem para a necessidade de abrir um debate público e exigir participação cidadã para as novas formas de governação necessárias para lidar com estas questões.

Ao mesmo tempo, esta realidade provoca anticorpos nos cidadãos, nas novas gerações, nos novos ativistas e acentua uma descrença generalizada, um cinismo face às instituições. Tufekci aponta que encontrou uma relutância em tratar das questões governativas clássicas num ambiente tão carregado de cidadãos interessados como na *Tahrir Square* (Tufekci & Wilson, 2012) ou em *Gezi Park* (Tufekci, 2013): "Estas novas

[11] Tufekci, Z. (2016). As the Pirates Become CEOs: The Closing of the Open Internet. Daedalus, 145(1), 65–78. http://doi.org/10.1162/DAED_a_00366.
[12] Ver um exemplo da perspetiva de Evgeni Morozov na crónica para o jornal The Guardian: https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/feb/27/left-radical-big-tech-moderate-solutions
[13] Webinar de 27 de Março 2019 em https://www.boschalumni.net/networks/events/15746 com o tema "The big tech giants as the new governments: What is the impact of big data?"
[14] Na entrada do blogue https://shoshanazuboff.com/, consultado em 20/07/19.

ferramentas que mais que nunca tornam possível a expressão individual, tornam mais difícil às instituições representarem tantas vozes dissonantes e diferenciadas? (...) as novas tecnologias alimentam uma nova política, num mundo em transição onde as velhas formas de governança ainda mandam no mundo - enquanto os novos cidadãos as desafiam, desencantados mas também empoderados"[15].

Ainda no polémico artigo citado, Danah Boyd chama a atenção de como o equívoco de servir a Literacia para os Média e o espírito crítico como panaceia global pode na verdade ser contraproducente por criar anticorpos contra as instituições como os média, por alimentar teorias da conspiração, por igualmente poder desacreditar factos, evidências e ciência. Todavia, o que nos interessa aqui não é "uma rebelião contra os média. Alimentar uma atitude niilista ou a maledicência de café não é o objetivo da Literacia para os Média: quando alguém afirma que 'os jornalistas são todos mentirosos' ou que 'não leio jornais porque não acredito em nada do que escrevem' não está a ter uma atitude proativa nem a aprender a 'navegar' nos e com os média. A Literacia para os Média surge no contexto de usufruto pleno das potencialidades dos média como veículo de informação, distração, entretenimento e, até, educação"[16].

Paradoxalmente, os dados citados por Danah Boyd afirmam que, quanto mais os cidadãos usam as plataformas digitais para comunicar, menos confiam nos conteúdos que veem e as apps de mensagens como o Whatsapp substituem cada vez mais, e de uma forma opaca (tornando possível a rápida propagação de notícias falsas ou desinformação sem qualquer tipo de moderação ou enquadramento, o puro mecanismo do rumor ou boato tornado digital), os meios de comunicação clássicos[17].

A tudo isto junta-se uma rápida deterioração do panorama jornalístico submetido às flutuantes regras do mercado; uma cada vez mais curta capacidade de atenção[18]; um sistema educativo baseado na alfabetização clássica que parece tornar-se ineficaz para os chamados 'nativos digitais'; a ascensão ou reforço de governos autoritários por todo o mundo e a relativização de valores como a democracia ou os direitos humanos no discurso dos líderes de democracias ocidentais, como são os Estados Unidos.

Qual é o potencial desta situação estar a levar a uma crise de confiança e de coesão social - uma polarização das sociedades, um agudizar dos problemas da participação política nas democracias? A escola de verão 2019 Salzburg Academy on Media & Global Change foi dedicado a este tema da crise de confiança: "O Custo do Descrédito - sociedades em fragmentação e a erosão da confiança"[19].

---

[15] Tufekci, Z. (2014), Algorithmic Harms beyond Facebook and Google: Emergent Challenges of Computational Agency. Journal on Telecommunication & High Technology Law, Colorado: JTHTL [PP.203].
[16] Oliveira, S. (2017). Literacia para os Média e Cidadania Global: caixa de ferramentas", Lisboa: projeto 'Acima da Média', pp. 22.
[17] A Reuters e o Oxford 2018 Digital News Report indicam que o "WhatsApp is now used for news by around half of our sample of online users in Malaysia (54%) and Brazil (48%) and by around third in Spain (36%) and Turkey (30%)." - ver http://www.digitalnewsreport.org/survey/2018/overview-key-findings-2018/.
[18] Ver por exemplo https://mitpress.mit.edu/books/distracted-mind.
[19] "The Cost of Disbelief - Fracturing Societies and the Erosion of Trust" foi o tema da SAC13: programa e atas podem ser consultadas em https://www.salzburgglobal.org/justice/2010-2019/2019/sac-13.html.

O tema não é novo mas agudizou-se desde as eleições presidenciais dos EUA, em 2017. Já no início do novo milénio o barómetro de confiança Edelman[20] indicava que a confiança nas instituições e governos era a mais baixa de sempre, mas desde a crise financeira de 2008 caiu a pique, arrastando também a confiança nos média para a mais baixa de sempre. A introdução em Salzburgo, por Paul Mihailidis, focou os trabalhos e discussões da Academia nas "plataformas tecnológicas que acentuam e perpetuam as divisões ideológicas entre comunidades"[21], chamando a atenção para as 'arquiteturas fragmentadas dos média" que marcam o espaço público, político e jornalístico hoje.

Parecemos estar todos nós, cidadãos, à mercê de quem queira tirar vantagem desta fragmentação, destas estruturas quebradas que parecem caracterizar uma mudança de paradigma nos média, no espaço público e político - a forma populista de fazer política hoje aproveita estas brechas, alimentando polarizações e criando uma fratura na confiança - na ciência, no que é um facto, mas fundamentalmente na coesão social e cívica das nossas democracias. "Os nossos ecossistemas digitais estão no centro desta fratura", aponta Paul Mihailidis. Os custos desta desconfiança serão lastro e criarão obstáculos para a construção de uma sociedade melhor, de comunidades mais solidárias e de uma cidadania global?

Como facilitadores, praticantes e investigadores de uma Educação para a Cidadania Global[22] queremos acreditar que a chave continua a estar na educação e na transformação social: na abertura do sistema político dada não pela tecnologia mas pelo uso que dela se faz para criar verdadeiros mecanismos de escuta do cidadão. Esta crença está em sintonia com o foco da Academia de Salzburgo: não na inovação tecnológica per se mas em trazer criativos, fazedores de média, contadores de histórias digitais, facilitadores que imaginem "futuros especulativos focados em novas infraestruturas dos média que possam renovar a confiança, re-imaginar o envolvimento de comunidades e inspirar novas normas para as plataformas de média"[23], em suma, que apoiem o envolvimento e participação reais dos cidadãos na vida quotidiana das sociedades.

Neste sentido, quaisquer ferramentas, sejam os sistemas complexos de votação multi-meios dos orçamentos participativos ou um aplicativo ou uma plataforma digital para recolher opiniões dos cidadãos em tempo real, têm não apenas de usar mecanismos de 'facilitação' da participação para chegar mais diretamente aos cidadãos, mas necessitam igualmente de criar e manter espaços de diálogo, manter a interação e estarem prontas para permitir e para gerir a apropriação pelos cidadãos. E, claro, vigiar e gerir a governação e intervir

[20] Ver artigo de Uri Friedman Trust is collapsing America, sobre a crise de confiança nas instituições na Revista The Atlantic, de Janeiro 2018 - https://www.theatlantic.com/international/archive/2018/01/trust-trump-america-world/550964/ consultada a 13/07/2019.

[21] Na nota conceptual da Academia de Salsburgo, "The Cost of Disbelief - Fracturing Societies and the Erosion of Trust" Paul Mihailidis e Megan centra logo na página 1 o foco "on how platform technologies perpetuate ideological divides among communities. Globally, journalism and public information exist across broken media architectures. Citizens are at the mercy of those eager to take advantage of platform infrastructures in which access, quality and diversity varies so wildly. Increasingly, politicians are taking advantage of these platform architectures to position people against one another. The result is a fracturing of belief, where truths splinter and trust erodes. Our digital environments are at the center of this fracturing, and our social and civic cohesion is at risk."

[22] Como definida pela UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives. Paris: UNESCO. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf, consultada em 13/07/2019.

[23] Nota conceptual da Academia de Salsburgo: "bringing together emerging media makers and storytellers to create speculative futures focused on media infrastructures that can renew trust, re-imagine community engagement, and inspire new norms for media platforms that support meaningful engagement in daily life."

no desenho, na base da conceção da tecnologia, para que os novos media possam realmente ser os 'média cívicos' (*civic media*) de que Paul Mihailidis e Eric Gordon falam.

Eric Gordon indica[24] claramente modos de avaliação das ferramentas de participação cívica e igualmente dos fatores que têm de fazer parte do processo de desenho, conceção e implementação destes chamados *civic media*: a 'construção da rede', o 'manter e criar de espaço de discussão', a 'distribuição do poder/apropriação' e uma 'retroação permanente'. Só levando a sério estes fatores e integrando-os na construção de qualquer inovação tecnológica que se apresente como ferramenta de governação em democracia, podemos falar de verdadeiros instrumentos da democracia.

Aqui, como no estudo de David Buckingham sobre a participação cívica dos jovens e as ferramentas digitais[25], não basta inventar um novo mecanismo e depois criticar os cidadãos se não participarem - é preciso que os mecanismos de democracia direta sejam efetivos, escutem a realidade dos cidadãos, apostem mais no lado humano. Desde a invenção da roda que a tecnologia nunca bastou. A solução para gerir a tecnologia nunca foi menos humanidade, só pode ser mais humanismo.

Gerir a transformação através da cidadania global

Que soluções e recomendações finais para o impasse, aceleração e paradoxo onde estamos hoje? Para uma primeira ideia-chave, voltamos ao início deste texto: o mundo é complexo, a análise dos média e da forma como comunicamos não é simples, as soluções não são binárias. A tecnologia não vai salvar a democracia - mas também não vai acabar com ela. Mas se há algo essencial, é promover esta Educação para a Cidadania Global que "pretende ser transformativa, envolvendo os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental"[26]. Olhamos por isso para a necessidade de formar cidadãos, mas também as classes dirigentes, os cientistas, os técnicos e facilitadores desta educação para a cidadania que tem de ser global, neste mundo em que tudo cada vez mais é ligado, esquadrinhado, revolvido.

Como segunda ideia-chave fica a convicção de que é necessário mais, não menos, elemento humano. Só com mais regulação, mais intervenção, mas também mais abertura, mais escuta, pode ser encontrado um terreno comum, fomentado o diálogo, feitas as trocas locais e estabelecidas as ligações - a dimensão humana numa comunidade global. Muitos são os atores que procuram contribuir para encontrar uma forma de ligação e comunicação mais humanas e centradas em valores democráticos e nos direitos humanos.

---

[24] In Gordon, E. & Mugar, G. (2018). CIVIC MEDIA PRACTICE - Identification and Evaluation of Media and Technology That Facilitates Democratic Process, No. 01, Boston: Emerson College - "a method of process evaluation that allows practitioners to measure their progress along two central axes: social infrastructure and objective. Civic media practice is always striving towards strong social infrastructure and longevity. As a means of measuring progress along these axes, we identify four activities that can be tracked".

[25] Banaji, S. & Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. International Journal of Learning and Media, Capítulo 2(1).

[26] Em UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives. Paris: UNESCO. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf, consultado em 30/07/2019.

Para finalizar, e como terceira ideia-chave, ficam os cinco princípios que Eric Gordon, Paul Mihailidis e a sua equipa de investigação afinaram: uma ética de relacionamento com os outros no mundo; uma consciência crítica; a imaginação para pensar alternativas; a persistência no ecossistema mediático acelerado de hoje e a emancipação.

Estas recomendações nasceram do projeto do Emerson College de trabalhar as novas tecnologias usando a criatividade máxima e uma ética transversal para desenhar 'médias cívicos' efetivos e eficazes. Como as respostas das instituições à falta de confiança e ao descrédito dos cidadãos passam muitas vezes por investimentos em mais tecnologia, com melhores algoritmos, com novas ferramentas digitais - "from reporting platforms to data visualization tools, technology is embraced as a solution to organizational deficits"[27] - é preciso que esse investimento seja eficaz.

Paul Mihailidis traz para a mesa esta Literacia para os Média com intencionalidade[28], uma 'literacia cívica para os média' para responder ao problema de confiança e de descrédito: assente em valores, em trabalho colaborativo, em envolvimento criativo das comunidades[29], indo beber a Paulo Freire e à Educação Popular, toca os pontos basilares de uma Educação para a Cidadania Global. Identificamo-nos com estas cinco recomendações porque vemos a Literacia para os Média já como uma literacia democrática e da agência de um cidadão global.

Por último, partilho três exemplos concretos, de ações que decorrem, para além dos centros de investigação já citados: primeiro, as iniciativas ligadas ao jornalismo e cidadania para contrariar os chamados de 'desertos de informação' e que podem ser sementes para uma refundação do dos média e do jornalismo como valor comunitário e solidário[30]; segundo, um projeto como o 'Finding Common Ground' que junta órgãos de comunicação e jornalistas da Europa e Estados Unidos a investigadores e facilitadores para pesquisarem "novas formas de diálogo que ultrapassem a polarização social, estimulem a partilha dentro das comunidades locais e reforcem a confiança nos média (projeto apoiado pela Fundação Bosch e a News Integrity Initiative)[31]; em terceiro, o trabalho da 4Change. Na nossa organização também acreditamos no potencial de novas formas colaborativas de trabalhar iniciativas cívicas e juntámo-nos à Fundação Cromo da Hungria como parceiros do projeto piloto, apoiado pela Fundação Bosch, que investiga o potencial de comunidades *online* para se tornarem iniciativas cívicas e vice-versa: como as organizações não governamentais usam os meios digitais e analógicos para fortalecer a sua base social ou apoiar movimentos sociais de base, fora da lógica do ciclo de

[27] Gordon, E.& Mugar, G. (2018). CIVIC MEDIA PRACTICE - Identification and Evaluation of Media and Technology That Facilitates Democratic Process, No. 01, Boston: Emerson College.
[28] No artigo de Mihailidis, P. (2018). International Journal of Learning and Media, vol.1, Nr.3, Massachusetts: The MIT Press.https://www.academia.edu/5537084/Beyond_Cynicism_How_Media_Literacy_Can_Make_Students_more_Engaged_Citizens?email_work_card=view-paper; e na apresentação https://docs.google.com/presentation/d/161ZIulvDBjIGq9gI7NNhq_5VIqHBfUy_sGCULzfJl6Q/edit#slide=id.g4e37bdd17b_0_54, ambos consultados a 30/07/2019.
[29] Ver o trabalho por exemplo de Sangita Sheresthova, que investiga novos métodos de facilitar o diálogo intercultural e dirige atualmente o projecto de investigação '@CivicPaths', na Universidade do Sul da Califórnia. O projeto dá corpo ao conceito de 'Civic Imagination/imaginação cívica' ou como 'imaginar uma visão coletiva para um futuro melhor' para apoiar comunidades diversas a canalizar a sua energia coletiva em prol de uma mudança real no mundo.
[30] Tufekci, Z. (2014). The Medium and the Movement: Digital Tools, Social Movement Politics, and the End of the Free Rider Problem, Policy & Internet, Vol. 6, Issue 2, pages 202–208.
[31] Mais informações sobre o projeto da Agora Journalism Center for Innovation and Civic Engagement da Universidade de Oregon em https://www.bosch-stiftung.de/en/project/finding-common-ground/details.

projeto; ou como comunidades espontâneas se organizam e/ou se tornam instituições. Em dezembro de 2019 teremos os primeiros resultados desta procura de fatores de sucesso, através de estudos de caso nacionais ligados a movimentos sociais de base.

Índice

EL BRASIL DE PAULO FREIRE, ¿SIGUE VIGENTE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO?[1]

Andrea de Buen[2], Claudia Escobar[3], Miguel Escobar[4], Valeria Gil[5], Cora Jiménez[6], Noemí Mejía[7], Fernanda Navarro[8], Mayra Silva[9] & Merary Vieyra[10]

"Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en su contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres [y mujeres] como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión."

Paulo Freire

De 1997 - con la muerte de Paulo - a 2018 la historia actual de la violencia nos sigue confrontando cotidianamente con situaciones límites de crueldad y deshumanización generadas y sostenidas por una globalización neoliberal que, sin importar el dolor y la sangre derramada, continúa con el despojo, la represión, la discriminación, la explotación y el olvido en que han condenado a la mayor parte de la población mundial. Todo ello, acompañado tanto de la "sombra del opresor" que nos aliena, como de la agresión a la Madre Tierra, mientras los dueños del capital siguen enriqueciéndose, ejerciendo su crimen social y ecológico.

[1] Este texto foi originalmente disponibilizado online em desinformémonos.org a 6 de outubro de 2018. Encontra-se a ser republicado com o consentimento da equipa/coletivo que a redigiu.
[2] Licenciada en Pedagogía de la UNAM.
[3] Mtra. en Pedagogía de la UNAM.
[4] Profesor en la Facutad de Filosofía y Letras de la UNAM.
[5] Licenciada en Pedagogía de la UNAM.
[6] Doctora en Pedagogía de la UNAM.
[7] Doctorante en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM.
[8] Doctora en Filosofía y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
[9] Doctorante en el Posgrado de Estudios Latinoamericanos de la UNAM.
[10] Licenciada en Pedagogía de la UNAM.

"El problema radica en cómo podrán los oprimidos,
como seres duales, inauténticos, que 'alojan' al opresor en sí,
participar en la elaboración de la Pedagogía para su liberación.
Sólo en la medida en que se descubran 'alojando' al opresor
podrán contribuir a la construcción de su Pedagogía de la liberación."
Paulo Freire

El 28 de octubre es un día trágico para Brasil y América Latina en especial. La ultraderecha ganó las elecciones como fruto, entre otras múltiples causas, de políticas y gobiernos neoliberales que han descompuesto la capacidad de razonar del ser humano. El rompimiento de los tejidos sociales ha llegado a su extrema manifestación y, sin rumbo, la sociedad parece deambular traicionada por los dueños del capital y se refugia y acepta el autoritarismo para supuestamente salir, o encontrar alivio, a una violencia sin tregua de quienes tienen el control de los medios de producción capitalista.

Paradójicamente la tierra de Paulo Freire resulta, entonces, un síntoma que nos confronta con la "cultura del silencio" desde donde podríamos entender lo que está pasando en el mundo. A casi 50 años de que apareció la Pedagogía del oprimido (1969), las relaciones de opresión, centro de la praxis freiriana, nos invitan a actualizar la Pedagogía de la liberación. El análisis de las relaciones de opresión es un proceso que ha de llevar a la concientización, a aprender a leer la realidad del capitalismo de guerra, salvaje, para pronunciar nuestro mundo, o sea, conocer, entender y transformar dichas relaciones de opresión. En términos zapatistas, una vez conocido el criminal y sus crímenes, hemos de organizar resistencias contra la Hidra Capitalista.

Los espacios educativos son una ventana, un termómetro sociopolítico donde Freire fue desarrollando sus estudios prácticos y teóricos. En la educación popular y en la Pedagogía total (que incluye diversas experiencias formativas escolarizadas y no escolarizadas), los procesos y relaciones educativas permiten identificar y entender las distintas formas en que el ser humano se configura como sujeto social e histórico; siendo el acto educativo un acto de conocimiento y un acto político. Por ello, que estudiar la relación entre Autoridad y Libertad sea de gran importancia.

La autoridad que aplasta la libertad es autoritarismo, decía Freire, de la misma forma que la libertad que aplasta la autoridad se convierte en libertinaje, esta fue una de las grandes aportaciones freirianas para el estudio de las relaciones educativas. En la actualidad, en la propuesta educativa de quienes escribimos este texto, hemos comprendido que cuando se abren las puertas del autoritarismo se pueden desatar perversiones como el filicidio, el parricidio y el fratricidio. De manera semejante, el libertinaje puede caer en perversiones como el parricidio, el fratricidio y el suicidio. Pese a esto, creemos que es posible una educación en donde se respeten la autoridad del educador o educadora y la libertad de estudiantes, pero el educador tiene que construir su autoridad desde la organización colectiva y responder a ella, mandar obedeciendo como dicen los y las zapatistas.

La "cultura del silencio" en donde nos ha arrinconado el neoliberalismo, puede ser expresión - como sucede en Brasil en este momento, pero también en muchos otros países europeos - de alienación total. En términos

freirianos, la “sombra introyectada del opresor” impide tener un pensamiento claro, porque impone en el ser humano un pensamiento dualista, binario: de bien y mal, bueno y malo. Las y los oprimidos se identifican con el opresor.

Es difícil pero no imposible seguir hablando, como Freire lo hacía, de sueños y utopías. La rabia justa de los y las oprimidas puede confundir el camino y pensar que los opresores, los capataces, son la salida a una realidad incambiable y que, sólo bastaría, acomodarse a los designios de la opresión para sacar el mejor provecho individual. El individualismo es la herencia de haber convertido al ser humano en mercancía desechable e intercambiable.

“La ‘cultura del silencio’ que se genera en la estructura opresora,
y bajo cuya fuerza condicionante realizan su experiencia
de ‘objetos’ necesariamente los constituye de esa forma.”
Paulo Freire

Pero las luchas sociales, las resistencias a la Hidra Capitalista, las alegres rebeldías, permiten que al aula también entren sus aromas y que se pueda seguir sembrando y cosechando la capacidad del ser humano para leer y transformar la realidad de opresión. Aprender a pensar la práctica, convirtiéndola en praxis, exige tener una brújula para no equivocar el camino. En México esa brújula, nunca como vanguardia ni como liderazgos, la tenemos en las comunidades zapatistas como ejemplo de lucha y autonomía organizada desde abajo, para quienes es imposible humanizar a tal Hidra y por tanto es necesario destruirla.

Freire sabía que los trabajos para construir autonomías exigen la esperanza, no en la pura espera, sino en la lucha cotidiana construyendo lo que hoy denominamos redes de solidaridad. Pero no es fácil romper con el miedo a la libertad, es más fácil someterse al tirano y dejar en sus manos la autoridad autoritaria que, como hoy sucede en el mundo, con líderes políticos como Trump o Bolsonaro que abren las puertas al odio, la venganza, y promueven la violencia contra el diferente, el fratricidio. La violencia opresora nos convierte en víctimas y aceptamos fácilmente el castigo divino que es lo que también vehiculan las sectas y religiones fundamentalistas que ejercen su poder para acallar la desesperanza.

“El miedo a la libertad del cual se hacen objetos los oprimidos,
miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a ser opresores
también, cuando puede mantenerlos atados al ‘status’ del oprimido
es otro aspecto que merece también nuestra reflexión.”
Paulo Freire

El Brasil de hoy nos invita a no callar en nuestros espacios que buscan procesos de emancipación, sin importar si son pequeños o grandes. La migración y la marcha de migrantes centroamericanos desplazados/as que hoy con su dolor y miseria recorren a México en búsqueda de refugio, es también un espacio de lucha y liberación. Sabemos, sin embargo, de los límites de la praxis freiriana - ninguna teoría basta para contener una única lectura de la realidad - pero como nos han enseñado las comunidades zapatistas, sus procesos educativos siguen siendo Freirianos desde sus orígenes.

Otro aporte esencial de la praxis de Freire es su crítica a la educación bancaria, narrativa, donde las y los educandos, son convertidos en objeto del discurso del educador/educadora. Donde el único que sabe es el educador o la educadora y donde no es posible un acto dialógico en torno al texto y contexto del proceso que se está desarrollando. Es decir, la crítica a la educación definida por Freire como bancaria sigue siendo - aunque distinta - vigente y necesaria. La educación bancaria hizo posible ubicar a cabalidad la forma en que la educación en tanto proceso educativo y político se articula como práctica capitalista, racista y autoritaria.

Consideramos que la Pedagogía del Oprimido sigue vigente y con ella la "sombra del opresor" que deja ver cada vez más su estratégica voracidad tanática; sin embargo, ni un paso atrás en la denuncia y señalamiento del criminal y sus crímenes. Somos lo que históricamente hemos edificado con la posibilidad de la inconclusión que nos invita a la reinvención de la lucha: diversas formas de empuñar la esperanza en un mundo más justo y más humano. Pero sin olvidar que, como lo señalaba Freire, tenemos que hacer lo posible de hoy para prepararnos a realizar lo imposible del mañana.

Freire seguirá siendo un referente esencial para entender los procesos educativos como actos políticos, la perversión de las relaciones de opresión, la amorosidad, las utopías y la educación liberadora. Podemos estar a favor o en contra de Freire pero no sin él.

"En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor."

Paulo Freire

Índice

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E PLANETÁRIA: REVENDO A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Tânia Ramalho[1,2]

Por ocasião da chamada de propostas para apresentação na conferência em maio de 2019 da ANGEL (Academic Network on Global Education and Learning-Rede Acadêmica de Educação e Aprendizagem Global), baseada no Centro de Educação sobre o Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade Central de Londres, imediatamente pensei em rever e esclarecer a contribuição de Paulo Freire aos fundamentos da educação para a cidadania global e planetária. Recentemente, quando examinava textos da UNESCO sobre o assunto, para mim as idéias do conceituado educador progressista brasileiro se evidenciavam nas páginas, principalmente ao que se referia à pedagogia. O nome de Freire não constava das bibliografias, mas isto não era fato significativo. O importante era um senso freireano obviamente revelado na pedagogia proposta para os educadores das nações-membros.

A UNESCO sugere que a educação para a cidadania global e planetária seja baseada fundamentalmente na comunicação entre professores e alunos, necessitando um nivelamento maior, apropriado, entre os poderes dos dois grupos. A pedagogia inclui identificação e questionamento de problemas comuns a serem interrogados e pesquisados conjuntamente; codificação dos conhecimentos alcançados através dos trabalhos; e ações condizentes com a natureza do projeto com o fim de resolver, em todo ou em parte, o problema em pauta. Em outras palavras, a UNESCO demonstra a necessidade de uma pedagogia crítica, transformadora e ativa, aos níveis cognitivo, afetivo e de capacitação, para a educação para a cidadania global e planetária.

Quando iniciei a proposta para a conferência, veio-me a inspiração de escrever em forma de carta, já que o gênero epistolar era o preferido de Freire. Já havia escrito uma carta antes, de mim mesma para o mestre, sobre seu texto Pedagogia da Esperança. Desta vez, me perguntei: Como Freire mesmo se dirigiria aos

[1] State University of New York at Oswego, Curriculum & Instruction Department, School of Education.
[2] Agradeço à Mary Lou Rebelo, escritora e tradutora brasileira, por ter lido, comentado e editado este trabalho (nota da autora).

membros desta rede de pesquisadores e professores, caso ainda estivesse entre nós? Desta pergunta surgiu esta carta escrita “por Freire”, isto é, imaginada do ponto de vista da pessoa dele e de acordo com seus ensinamentos, exclusiva para os conferencistas da ANGEL e, agora, para seus leitores. Espero que a carta faça justiça à pessoa e ao pensamento de Paulo Freire.

* * *

Prezados leitores,

Já faz quase um quarto de século desde que parti, mais ou menos inesperadamente, devido a problemas de coração. Se estivesse vivo hoje, sem dúvida, escreveria também sobre educação para a cidadania global e planetária. Este não foi o foco do meu trabalho, criado durante a segunda metade do século XX, principalmente durante os anos 60 e 70. Foram tempos revolucionários que precederam os tempos atuais que podem ser chamados de antirrevolucionários, tudo parte dos infames passos para atrás quando demos só um à frente na sociedade.

Acima de tudo, a esperança sempre me conduziu. A esperança, um dos conceitos centrais na Pedagogia do Oprimido, pode ser encontrada em toda minha obra. Cheguei mesmo a nomear uma pedagogia como “da esperança” quando revi minhas memórias sobre a escrita da Pedagogia do Oprimido. Este meu senso de esperança veio da fé, literalmente. Como minha mãe, eu era profundamente religioso, embora há tempos não fosse mais à missa como ela, mulher de seu tempo e lugar. Fui religioso no sentido do termo latino componente da palavra religio, advindo de religar em uma das interpretações, mesmo sendo esta etimologia disputada. Religião expressa uma ligação contínua ao espírito do mundo, do cosmos.

Eu era muito ligado. Primeiro, à minha família. (Quando exilado, tive que partir sem minha esposa Elza e nossos filhos, que só puderam se juntar a mim no Chile muitos meses depois; sofri muito.) Era ligado às minhas comunidades, aos colegas de trabalho, alunos, aos amigos e vizinhos. Fazia também parte do Nordeste, nossa região, do estado onde nasci e me criei, Pernambuco, e de sua capital, Recife, cidade bonita mas muitas vezes trágica por ser uma das mais violentas. Nestes meio-ambientes era conjugado à natureza e suas dádivas. E, sempre ligado ao Brasil, sofri tremendamente com a separação forçada da pátria.

Apesar das separações dolorosas, nunca perdi a esperança, pois ela está ligada ao amor. Eu era esperançoso simplesmente porque amava profundamente. Sim, posso ser chamado de amoroso, alguém que ama muito, que cuida dos seus amados, que é fiel e romântico. Essa sensação de romancear o mundo é muito clara na minha escrita. Basta perguntar à minha segunda esposa, Nita, a qual conheci menina e muito mais tarde viúva como eu. Juntos sempre viajamos a trabalho. Assim, me tornei o que a Tania Ramalho chama de cidadão global “acidental”, pois, sem ser nada previsto antes, desde o exílio fui chamado aos quatro ou cinco cantos do mundo. Por todo lado atendi aos pedidos de minha presença, minhas observações e palavras.

As pessoas me descreviam como um homem gentil e generoso, com capacidade de ouvir respeitosamente. Porque acreditava que a única vocação para a humanidade é nossa humanização, eu tinha esperança, uma espera com antecipação, mesmo vendo e sabendo da realidade concreta da desumanização resultante de

ordens injustas. Mas estava claro, a desumanização não é nossa vocação real. Humanização é a única chamada autêntica da humanidade.

A educação para a cidadania global e planetária enfatiza esses conceitos: amor e esperança para a humanidade. Mesmo quando não aparecem em textos sobre estes assuntos como os da UNESCO, amor e esperança estão claramente subentendidos - fazem parte das entrelinhas. Se não fosse assim, porque a preocupação com dezessete metas de sustentabilidade para o mundo, de acordo com as Nações Unidas? Porque tentar melhorar a vida de mulheres e crianças, negros e indígenas, e buscar reparação para todos os oprimidos, inclusive para o meio ambiente do planeta, para não falar do clima?

Além de amor e esperança, um terceiro conceito compõe uma trilogia básica à educação para a cidadania global e planetária: a beleza. Nos meus textos, costumava chamar as situações de opressão, principalmente as que resultam de políticas neoliberais, de muito feias. Para o oposto usava a palavra boniteza, qualidade de ser bonita, de beleza. Mudanças sociais desejáveis - justas - constroem boniteza no mundo, junto com rios e mares limpos, ares respiráveis, solos saudáveis e florestas sustentáveis. Além do valor instrumental, estas necessidades iluminam a dimensão estética da inventividade humana e da qualidade de vida igualitária desejável para todos.

Sob o peso da modernidade, os sentimentos e as emoções foram quase expurgados do empreendimento humano e requerido pela investigação chamada científica. Hoje, na pós-modernidade, especialmente quando começamos a entender mais a fundo as forças do colonialismo de todo tipo, é hora de proferir as palavras amor, esperança e beleza em relação às capacidades - aos valores, as atitudes e os comportamentos - do tipo de cidadão global e planetário que desejamos educar e em nossas ações em geral.

Mas vou ser mais concreto. Quando escrevi sobre a dinâmica do poder na relação entre opressor e oprimido na Pedagogia do Oprimido, eu conhecia pessoalmente opressores de carne e osso, os proprietários locais de plantações de cana-de-açúcar, comumente conhecidos no nordeste por seus postos militares como “coronéis” ou de educação como “doutores”. Tinham poder às vezes de vida e morte sobre as pessoas que trabalhavam em suas grandes propriedades ou mesmo sobre outros residentes das cercanias.

Quando eu era jovem, as condições de vida destes trabalhadores nos campos e engenhos de açúcar não eram muito melhores do que sob a escravidão. (Cerca de 50 anos antes a escravidão legal fora abolida, depois de muita atividade política, pela assinatura de uma mulher, a regente Princesa Isabel, da chamada Lei Áurea, no ano tardio de 1888.) De certa forma, posso dizer que as condições dos trabalhadores chamados livres eram ainda bem piores, já que os patrões não tinham mais obrigação de garantir moradia e comida, por mais básicas que fossem. Com salários ínfimos, de fome, estes homens e mulheres contavam com pouco para sobreviver com suas famílias na miséria.

Hoje em dia, as opressões continuam reais e verdadeiros opressores existem mesmo em carne e osso. Estes podem ser indivíduos poderosos para quem podemos apontar um nome reconhecido, ou “pessoas” jurídicas com nomes e direitos corporativos: ExxonMobil, ATT, Bayer-Monsanto, Eli Lilly. Existem sistemas opressivos difíceis de se identificar e esclarecer, exceto quando percebemos como um determinado grupo oprimido é excluído e/ou prejudicado por sistemas complexos envolvendo políticas econômicas, sociais e

culturais. Exemplo aqui é a situação dos povos indígenas em todo o mundo, lutando para manter suas suas culturas e formas de vida, e mesmo suas existências, em frente a tanta violência sistêmica. Infelizmente ainda, os conceitos oprimido e opressor são especialmente importantes para a educação para cidadania global e planetária porque assistimos ao restabelecimento e continuação do colonialismo e do imperialismo, mantidos por um ou outro subterfúgio tornado perfeitamente legal, e através de guerras, inclusive econômicas.

Antes, mostrei que o oprimido "abriga" o opressor dentro de si mesmo. Em outras palavras, o oprimido internaliza os modos do opressor, assim legitimizando formas de pensar e agir muito contrárias aos seus interesses próprios, aos interesses da sociedade e da própria natureza. O sistema opressor cria certas condições e condicionamentos para a vida do oprimido, digamos, a condição de consumismo. Acriticamente o oprimido aceita, promove e defende a condição considerada "normal" até ao ponto de automutilação física, emocional, espiritual e política, e de destruição ambiental, como vemos no caso de uso único de plásticos e o lixo criado e atirado a toda parte. Numa outra dinâmica, o opressor pode oferecer ao oprimido algum direito ou benefício menor. Aqui, a falsa caridade do opressor é geralmente reconhecida pelos oprimidos como amor e consideração sinceros. Na verdade, a caridade sem respeito à autodeterminação do outro é condescendente e ineficaz a longo prazo; a natureza do relacionamento de dominação não se modifica.

A educação para a cidadania global e planetária precisa esclarecer essa dinâmica do relacionamento entre opressor e oprimido a fim de superar a contradição de dominação e trabalhar para avançar as ideias relativas à reciprocidade e igualdade como fruto de negociações entre os grupos com interesses opostos. Minha conterrânea Andreotti examina cada vez mais profundamente estes temas em *Headsup* e outras publicações, palestras e oficinas.

Um conceito final advindo do meu trabalho, que eu gostaria de discutir como relevante para a educação para a cidadania global e planetária, é o das situações limites. Essa é mais uma maneira de perceber as questões socioeconômicas e ambientais que efetivamente limitam a capacidade da sociedade, do indivíduo e grupos de transformar a realidade em direção à uma maior libertação; quer dizer, em rumo à um alívio das dores e problemas causados pela opressão.

Ter uma perspectiva clara da situação limite ajuda a planejar ações que transformarão estas zonas de limitações. Por exemplo, compreendendo os objetivos do desenvolvimento sustentável como situações limites, o que constitui uma ligeira mudança de foco interpretativo, abre possibilidades de convergir ações para as zonas limite. O racismo, o sexismo, o elitismo, a riqueza excessiva tanto individual como corporativa, e seus contrários, pobreza e miséria, são exemplos de grandes situações limites. Estes limites, de onde partimos para o aquém, podem ser vistos também em problemas constitutivos menores e mais específicos tais como, no caso do sexismo, as tentativas de limitar, com legislação restritiva e punitiva, o direito da mulher controlar seu corpo e escolhas reprodutivas. O conhecimento das situações limites advém de processos de tomada de consciência, conscientização.

Em todo o meu trabalho, nunca aceitei existência de uma grande teoria que determine exatamente como se deve proceder para se efetuar mudanças liberatórias no mundo. As soluções para as inúmeras situações limites contemporâneas só surgem de processos comunicativos e de ação entre os membros dos grupos em

movimento, preocupados e envolvidos com o problemas. Assim, são abertas, e sujeitas à evolução que leva em consideração os tempos e as gerações nelas envolvidas. Sugeri sim, pragmaticamente, que através de processos de investigação e de reflexão surjam ações com resultados que alimentam novos ciclos de investigação, reflexão e ação.

Assim, somente através desta praxis, desta educação cuja pedagogia é a da prática da liberdade, poderemos nos tornar cidadãos globais, conscientes das situações limites em nossas vidas e comunidades locais e com compreensão das ligações destas com outras vidas, partes do mundo e sistemas globais. O global é local, e vice-versa, como revela a palavra glocal.

Com estas realizações, o oprimido assim nem será mais oprimido ou se tornará um novo opressor. Ele se torna um ser humano em processo de libertação, liberando-se das condições opressoras e também liberando o opressor, o qual se transforma. E é isso que a educação para a cidadania global e planetária pode fazer, facilitar este processo de liberação através da praxis da educação como prática da liberdade, sempre radicalmente amorosa, esperançosa e criando a boniteza no mundo.

Ficamos por aqui. Desejo-lhes muita sagacidade e coragem para lidar com o neoliberalismo e as forças conservadoras que o sustém. Do além, mas vivo dentro das comunidades humanizadas que lutam por uma humanização ainda maior, me despeço, amorosamente.

Hasta la victória, siempre!

Paulo Freire

Referências Bibliográficas

- Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. Development Education, Policy and Practice 3, Autumn: 83_98.
- Andreotti, V. 2019. Heads-up check list. [Lista para atenção] Retrieved from http://globalwh.at/heads-up-checklist-by-vanessa-de-oliveira-andreotti/
- Andreotti, V. 2019. Global citizenship education otherwise. Study program [Educação para a cidadania global de outra forma]. Toronto: Musagetes Foundation.
- Andreotti, V. et al. 2019. Gesturing towards decolonial futures [Gesticulando em direção à futuros descolonizados]. Retrieved from https://decolonialfutures.net/
- Freire, P. 1970/1978. Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. 1992. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. [Pedagogy of hope. A re-encounter with the Pedagogy of the oppressed]. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. 1996. Letters to Cristina. Reflections on my life and work. [Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e trabalho]. New York: Routledge.
- Ramalho, T. 2018. Paulo Freire. Oxford Research Encyclopedias: Communications. Retrieved from http://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-608
- Ramalho, T. Forthcoming, 2019. Paulo Freire: Accidental global citizen, global educator, Handbook on global education and learning. London: Bloomsbury Publishers.
- UNESCO. UNESCO Prize 1986 and 1987 for Peace Education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_13c615a2-4e0e-46ed-b774-cf966f4220e7?_=122930engo.pdf
- UNESCO Bangkok. 2018. Preparing teachers for global citizenship education. A template. Retrieved from https://bangkok.unesco.org/content/preparing-teachers-global-citizenship-education-template
- UNESCO. 2015. Global citizenship education. Topics and learning objectives. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/gefi/resources/gced/
- UNESCO. 2014. Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/gefi/resources/gced/

Índice

ENTREVISTA A MIGUEL DE BARROS[1]

POR MIGUEL FILIPE SILVA[2]

"(…) herdámos onze anos de luta armada para a libertação nacional, seguidos de vinte anos de ditadura, e chegamos à liberalização democrática em contexto de crise económica e financeira, com um sistema educativo com fragilidade em responder ao sonho de atingir um drástico aumento da taxa de alfabetização (bem mais de metade da população era de facto analfabeta, nessa altura) e um Estado reduzido a um informalismo centralizado na capital, fruto das políticas neoliberais do Ajustamento Estrutural."

Miguel Filipe Silva (MFS): Lembrando o processo de formação de uma democracia pluripartidária na Guiné-Bissau, em 1991-94, o que pensas ter sido até hoje conseguido?

Miguel de Barros (MB): Em primeiro lugar, gostava de deixar bem vincada a ideia de que a democracia é um processo em construção.

MFS: Sem dúvida. No entanto, gostaria, se possível, que enquadrasses historicamente esse processo.

MB: Para um Estado jovem como a Guiné-Bissau, forjado numa luta violenta e que viveu a ditadura de regimes monolíticos (primeiro de cariz policial e depois militar), tendo até ao início dos anos 90 do século XX um sistema de partido único, com mais transições políticas por golpes de Estado do que pelo sufrágio universal popular, mesmo depois da instauração formal de um sistema pluripartidário, e com uma vintena de anos de ensaio de um regime político que se quer democrático, não podemos e nem devemos ter o olhar fixo nas conquistas, pois essas são ainda frágeis, quer na capacidade de fazer as instituições funcionarem e jogarem o seu papel, quer em termos da ação pública dos atores políticos e decisores, quer sobretudo quanto ao sentido de uma governança democrática, participativa, inclusiva e equitativa.

[1] Sociólogo, investigador e ativista. Coordenador da Célula de Pesquisa em História, Antropologia e Sociologia no Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC/Guiné-Bissau). Diretor Executivo da ONG ambientalista Tiniguena, venceu o prémio "Pan-Africano Humanitário de Excelência em Pesquisa e Impacto Social" (2018). É autor de vários livros e coordenou a coletânea "Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau" (2016).

[2] Investigador do Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

MFS: Compreendo a necessidade de levar o enfoque para além das conquistas, como lhes chamas. Haverá, no entanto, algum aspeto positivo neste processo de esforço de democratização da GB, ou não?

MB: Sem dúvida. Podemos advogar que existe hoje maior liberdade de expressão, opinião e associação. É importante, no entanto, não esquecer que, há menos de 50 anos, vivíamos ainda num regime colonial[3], no qual, por exemplo, os guineenses precisavam de uma "guia de marcha" - com hora de início e término - para poderem entrar e transitar na capital, e tinham ainda que fornecer às autoridades coloniais portuguesas a indicação precisa dos seus afazeres.

MFS: Qual o impacto que pensas ter, ainda, este enquadramento colonial?

MB: Muita da geração que sofreu essas privações é ainda viva, e a transição para uma nova cultura política e institucional não é imediata, nem se consegue apenas com uma nova moldura constitucional ou com a aprovação de legislação "democratizante".

MFS: Então o que pensas ser mais urgente levar a cabo?

MB: É urgente, sobretudo, superar a cultura do medo e instruir os cidadãos e as cidadãs – não só para ensinar como devem validar os seus votos (como aconteceu na liberalização política entre 1991-1994, nas campanhas de educação cívica), mas, sobretudo, a compreender o sentido e o poder do seu voto, bem como a importância da sua ação cívica permanente na fiscalização da gestão pública da governação e, deste modo, contribuir para melhorar o carácter cívico da democracia. É nesta fase que nos encontramos, num processo ainda inacabado, mas dinâmico, de forjar uma mobilização mais estruturada e engajada da sociedade civil (formalmente constituída com coletivos organizados em movimentos sociais), contribuindo, assim, para atingir uma maior consciência, a qual se reflita numa melhor e maior participação na vida política, de modo a influenciar o presente e o futuro almejado.

MFS: Numa frase, por favor, qual é esse futuro almejado?

MB: Numa frase: viver em liberdade e em paz, com dignidade e bem-estar social.

MFS: O que falta cumprir neste processo de "emancipação plena" ou, se quiseres, de "descolonização plena"?

MB: Falta, sobretudo, cumprir o fulcro da ação governativa: promover o bem comum e o funcionamento das instituições democráticas, as quais permitem salvaguardar o princípio da liberdade, unidade, justiça social e a construção do progresso e, assim, a satisfação das necessidades de uma população guineense mas multicultural.

MFS: Compreendo, mas quais são, no teu entender, as razões principais para não ter até agora sido possível cumprir o objetivo de construção de uma democracia que represente, de facto, os cidadãos e as cidadãs da Guiné-Bissau e a sua população multicultural?

MB: Regresso à história da Guiné-Bissau, da sua emancipação do colonialismo dos séculos XIX e XX, pelo menos, e dos anos subsequentes à declaração de independência. Na verdade,

[3] Até 1973, nas chamadas "Zonas Libertadas". O Estado Português reconheceu formalmente, em 1974, a independência da Guiné-Bissau, a qual havia, de facto, sido declarada, em 24 de setembro de 1973, unilateralmente em Lugadjol, nas Colinas do Boé (sudeste deste país). (Nota do Editor)

herdámos onze anos de luta armada para a libertação nacional, seguidos de vinte anos de ditadura, e chegamos à liberalização democrática em contexto de crise económica e financeira, com um sistema educativo com fragilidade em responder ao sonho de atingir um drástico aumento da taxa de alfabetização (bem mais de metade da população era de facto analfabeta, nessa altura) e um Estado reduzido a um informalismo centralizado na capital, fruto das políticas neoliberais do *Ajustamento Estrutural*.

MFS: Desculpa interromper-te, mas de que forma foi afetada, pelas políticas de Ajustamento Estrutural, a construção de um regime democrático e de um sistema político e de partido coerente com esse objetivo?

MB: Um exemplo paradigmático é a constituição dos partidos políticos não se ter baseado numa construção ideológica objetiva, em termos da racionalidade da máxima do "bem comum", mas sim como resultado de cisões e da luta pelo poder como forma de acesso aos recursos do Estado. Para agravar a situação, a presença dos militares, os quais apregoavam a legitimidade da participação na luta de libertação nacional para servirem de fiel da balança, afinal sempre que entenderam que deviam atuar, atuaram… Numa segunda fase, os militares que participaram no conflito político-militar, de 1998/99, no combate às forças estrangeiras[4] (mobilizadas pelo regime, o qual tinha necessidade de aumentar o seu potencial bélico), sentiram-se legitimados, com a sua vitória no conflito, para capturar o poder político e económico na Guiné-Bissau.

MFS: Então, podemos dizer que um dos obstáculos marcantes ao processo de transição, digamos, para uma democracia de maior intensidade, é um "combate" pelo controlo do Estado…

MB: Sim, assistimos a toda esta luta pelo aprisionamento do Estado, a qual se desencadeia numa conjuntura onde o Estado está completamente desconectado da vida da população, ausente das comunidades e com políticas ineficazes. Daqui resulta uma ausência de ligação entre os supostos representantes e os seus representados, impedindo o desenvolvimento de empatia destes com a ação daqueles, tornando, assim, a população em geral pouco disponível para se mobilizar em prol da defesa da própria democracia.

MFS: Nos anos mais recentes, esse "divórcio" entre representados e representantes mantêm-se, ou consegues detetar alguma mudança positiva?

MB: Na verdade, sim. Nos últimos sete anos, tem-se verificado uma mudança positiva e favorável à construção de uma nova abordagem das comunidades guineenses (local, nacional e, mesmo, da diáspora), sobretudo dos jovens, das mulheres e dos movimentos culturais em prol de um debate público e de uma mobilização social em torno de um renovado espírito de participação cívica, na esfera pública, reforçado pela cultura associativa, transportando propostas alternativas de governança e de responsabilização individual e coletiva.

MFS: Podemos, então, estar a trilhar um caminho bem mais positivo. De que vai depender esse caminho de transformação para uma democracia de mais alta intensidade – para uma "democracia cidadã"?

[4] O governo liderado por Nino Vieira pediu a intervenção do Senegal e da Guiné-Conakri, durante a guerra civil de 1998/99. (Nota do Editor)

MB: Bom, vai depender de um sistema educativo libertador, tecnicamente competente e capaz de se conectar com o campo produtivo, cultural, ambiental e cívico, contribuindo, assim, para a formação de pessoas engajadas, sobretudo em torno de um compromisso com a transformação da sua sociedade, mais do apenas com a sua profissão e carreira. Não podemos apenas reclamar e desejar mudanças se não nos mobilizamos empenhadamente para participar na edificação do ideal que pretendemos construir.

MFS: Um apelo, portanto, a um esforço mais coletivo e menos individualista…

MB: Individual e coletivo, na verdade. Para um país como a Guiné-Bissau se transformar, é fundamental a implicação de cada um de nós, convocando um espírito de missão, cada qual de acordo com as suas possibilidades, para fazer do seu espaço, da sua comunidade, um território de resiliência e mudança. A transformação que pretendemos depende, igualmente, de um sistema económico robusto, sustentável e capaz de produzir autonomia e gerar possibilidades de transformação local. Uma economia geradora de sistemas de emprego criativo, limpo e que potencie a mobilidade social ascendente. No entanto, é crítico que este modelo económico seja baseado numa economia social, solidária e responsável, ancorando a sua base na economia criativa, através da valorização dos serviços dos ecossistemas e da potencialização de tecnologias adaptadas e criativas. E sempre, sempre ao serviço das comunidades.

MFS: Propões, no fundo, uma interação virtuosa entre o sistema educativo e o modelo económico?

MB: Decerto. Acredito que a combinação entre um sistema educativo emancipado e uma economia social e criativa permitirão gerar um novo ecossistema de saberes, capaz de produzir novas instituições com quadros de referência para a recriação de uma democracia cidadã, baseada na prestação de contas, na eficácia governativa e sustentada numa participação cidadã enérgica. Se lá conseguirmos chegar, este novo "edifício" irá, na minha opinião, ter como consequência a influência de processos mais amplos e à escala nacional, permitindo refundar as instituições de forma a se tornarem verdadeiramente legítimas aos olhos da(s) comunidade(s), mais coerentes e, no fundo, mais bem apetrechadas para caminhar na direção de um Estado do bem-estar.

MFS: Defendeste com energia o papel dos processos educativos nessa transformação política e social. O que está a ser, de facto, conseguido?

MB: É importante reconhecer que o modelo educativo vigente esgotou os seus limites, quer na sua base ideológica, a meio caminho entre um centralismo estatizante e uma abertura de projeção liberal, quer na conexão com a sociedade, relegando a capacidade da ação cívica para uma escolha e uma ação dicotómica entre o funcionalismo público e o privado. Ora, se a educação formal continua a ter como principal missão a qualificação académica e a definição de um estatuto social, ela não poderá almejar ser o elemento transformador das sociedades. Nesta base, ela tem que que ser renovada, atualizada, recriada para os desafios mais humanizantes, aportando conteúdos, processos de aprendizagens, currículos, infraestruturas mais coerentes com a missão transformadora e com a demanda pública, universalista e equitativa.

MFS: Parece-me que discordas de um centralismo "estatista", mas também não acreditas numa hegemonia do setor privado, nomeadamente neste tema da educação. Podes, por favor, aprofundar um pouco mais a tua posição?

MB: Para isso, é necessário, novamente, regressarmos à contextualização histórica, agora desta questão. Na Guiné-Bissau, se num período inicial foi o próprio Estado a assumir esse protagonismo, com o lançamento de bases para a endogeneização do processo educativo, liderado pelo pedagogo Paulo Freire, através da educação em língua materna, e complementada pela produção popular e cultural liderada pelo ensaísta e ativista político Mário Pinto de Andrade, as políticas neoliberais, sob batuta da reforma do Estado, levaram ao desengajamento com o sector educativo, à sua desqualificação e consequente privatização, com ausência de políticas de ação social educativa, deixando muitos alunos e alunas sem hipótese de poderem frequentar o ensino privado, por razões financeiras. Aproveito para, num pequeno parêntesis, recordar que o sistema promovido pelo Estado não conseguiu atingir um parque escolar com uma cobertura nacional suficiente – não esquecendo que esta insuficiência tem muitas causas, mas que, certamente, a dotação orçamental possível ou priorizada pelos governos, tantas vezes subordinados às imposições dos doadores, para esta área não será a menor delas. Foi, então, na confluência destas ineficiências que as Organizações da Sociedade Civil assumiram o protagonismo no resgate, atualização e (re)organização do sistema, introduzindo iniciativas de escolas de autogestão e comunitárias.

MFS: Valorizas, então, a construção de "um saber" plural, não só académico, na promoção de uma cidadania que possa ser a base de uma transformação social e política. Crês, no entanto, que se tem reconhecido o conhecimento da "terra" neste processo?

MB: Durante muitos séculos, ignorou-se o saber popular tradicional enquanto elemento de produção de conhecimento. Podemos dizer até que toda a memória de crescimento das gerações anciãs foi renegada devido a uma visão evolucionista e mecanicista, que contribuiu para a implantação de uma visão reducionista do conhecimento. Esse elemento tornou-se mais crítico com o controle das Universidades pelo capital privado, transformando-as em entidades de comercialização de conhecimento mediante o uso de patentes e direitos de propriedade. Ora, a nossa experiência de intervenção comunitária junto das comunidades locais, tanto através de projetos de construção de bem-estar como de pesquisa aplicada participativa, permite-nos reconhecer uma diversidade de saberes que permitem um campo de diálogo com pluralidade de conhecimentos capazes de se adaptar espacialmente e com culturas produtivas. Esta pluralidade aplica-se, por exemplo, à gestão de florestas sagradas, espaços com importância transcendente na socialização e integração social, na produção alimentar, na gestão de mudanças climáticas nas zonas húmidas e costeiras e, finalmente, na integração geracional em toda a cadeia produtiva. Ao serem reconhecidos esses saberes dentro do sistema de gestão dos espaços e recursos comunitários, valoriza-se, assim, a contribuição dessas comunidades para a produção de sustentabilidade, ancorada numa pedagogia da convivência.

MFS: Quais os desafios que detetas à afirmação do modelo ecológico integrado que propões?

MB: O grande desafio é, neste momento, a integração dessas práticas, saberes e valores dentro do sistema público de aprendizagem e de governança política e económica. É esta integração que estamos a implementar, juntamente com a comunidade local na Área Marinha Protegida Comunitária das Ilhas Urok, na Reserva da Biosfera do Arquipélago de Bolama-Bijagós, apenas para

dar um exemplo. Neste território, o grande objetivo é o desenvolvimento de um modelo de governação participativo pioneiro no país e único na África Ocidental, baseado na cogestão, no qual as comunidades e as suas estruturas locais e tradicionais partilham os espaços de decisão com entidades públicas estatais e para-estais.

MFS: Não posso deixar de te pedir que descrevas, agora num momento mais intimista, um pouco da tua experiência na Geração Nova Tiniguena [5]. Sobretudo como processo educativo e como escola de cidadania global (Educação para o Desenvolvimento). Em resumo, gostava de saber de que forma esta experiência te preparou, e aos teus companheiros, para contribuíres mais ativamente para a transformação social na Guiné-Bissau?

MB: É sempre um prazer recuar a esse tempo de grande aprendizagem. Em 1995, fui um dos alunos das escolas secundárias de Bissau que visitou o Rio Grande de Buba e a Lagoa da Cufada, a maior reserva de água doce da Guiné-Bissau e um dos locais mais importantes para as aves na África Ocidental, através de um programa de educação ambiental e para cidadania implementado por uma ONG guineense denominada Tiniguena (Esta terra é Nossa!). Tinha 15 anos de idade. Fomos acompanhados pelos técnicos desta ONG, mas também pelos professores das escolas participantes, técnicos de vários departamentos públicos e, ainda, camponeses conhecedores de vários saberes populares de gestão de espaços e recursos fundamentais para a vida das populações. A visita abriu-me para a necessidade de uma outra escola, uma escola de descoberta e de aprendizagem entre a teoria e a prática, e a partir de conhecimentos vividos.

MFS: Podes dar-nos alguns exemplos desses "conhecimentos vividos"?

MB: Desde logo, o valor de uma floresta sagrada ou a forma como a comunidade se mobiliza para proteção de um rio para repouso biológico dos recursos pesqueiros. Também não posso deixar de referir a aprendizagem de formas de divisão social do trabalho na agricultura familiar camponesa, e como esta constituía um elemento de coesão social e responsabilidade comunitária, com partilha de esforços e de benefícios. Percebi o papel crucial das mulheres na alimentação e educação de todas as comunidades visitadas, compreendi como o conhecimento das plantas medicinais permitia que as comunidades colmatassem as fragilidades do sistema público de saúde, ou a importância crucial dos ensinamentos através das histórias da tradição oral, contadas pelos homens e mulheres 'grandes', à noite, ao luar e em torno de uma fogueira. Os técnicos da Tiniguena proporcionavam-nos esses momentos dentro do programa de uma maneira intensa e simultaneamente descontraída e em forma de desafios, que nos levaram a questionar e procurar respostas para tantas descobertas que nunca a escola nos tinha proporcionado. Essa visita teve uma influência forte na minha formação humana e na dos meus colegas, em particular para a questão dos direitos comunitários e das sociedades marginalizadas que lutam para conservar os seus espaços e recursos naturais.

MFS: Como foi o regresso à tua Bissau, onde julgo que viveste a maior parte da tua infância e adolescência, capital do país e bem diferente do meio rural onde se desenrolou a visita?

[5] Grupo de jovens ativistas da ONG Tiniguena. (Nota do Editor)

MB: Tenho um percurso peculiar. Nasci na capital, iniciei os meus estudos no interior e, aos 16 anos de idade, já tinha visitado todas as regiões do país. Retomando a visita, devo confessar que viemos empolgados e cheios de ideias. Assim, no regresso à capital, decidimos criar um grupo de voluntários a que chamamos de Geração Nova da Tiniguena, a qual se revelou, ao longo dos anos, uma escola de pensamento, de cidadania e de ação comprometida com o desenvolvimento durável e participativo na Guiné-Bissau, baseado numa visão clara de emancipação social, cultural e económica. Foi com essa experiência que desenvolvemos a ação de educação por pares, adolescentes e jovens, mais contínua no nosso país, e o ensaio de formas de organização que permitem contribuir para o exercício da democracia e da apropriação dos processos de transformação social nos quais nos implicamos. As aprendizagens adquiridas podem ser consideradas como parte de um processo educativo, de formação e transformação individual e coletiva, no qual se milita por causas e processos que visem a promoção da justiça social, a emancipação dos povos, através da participação cívica e da procura incessante de construir capacidades e alianças, que permitam melhor governança de espaços, recursos e serviços.

MFS: Por onde andam hoje esses jovens da Geração Nova da Tiniguena?

MB: Trilhando muitos caminhos diferentes. Muitos emergindo como quadros nacionais, quer na ONG Tiniguena quer nos departamentos públicos, privados ou em agências internacionais, na Guiné-Bissau e fora do país. Na verdade, a experiência de associativismo e voluntariado na Geração Nova de Tiniguena deu-nos uma responsabilidade de agir – que hoje está, muitas vezes, ao serviço do país na elaboração e implementação de políticas públicas nacionais, com enfoque nos valores e visões aprendidos nessa escola de pensamento e ação.

Índice

ENTREVISTA A FERGUS BELL[1]

POR AMANDA FRANCO[2]

Amanda Franco (AF): Fergus, before we start, I would like to thank you for accepting to give us this interview for the next number of Revista Sinergias ("Synergy Journal"). We know that you have a tight schedule! Could you please present yourself, and talk a little about your training and work background as a journalist?

Fergus Bell (FB): I have been a journalist for 15 years. I studied broadcast journalism at the University of Leeds, before working in various radio stations across the UK. I worked at CNN and ITN before joining the Associated Press in 2006. Based in the TV operations centre in London, I worked my way up on the production desk, eventually ending up as an output producer. In about 2010, I started to take an interest in social media and the role that it would have in news. I attended a number of marketing conferences where people were talking about how you could find people on social media – and then the Arab Spring happened. I was able to put that into use for the Associated Press. For the last four years, I have worked for myself. I set up a consultancy (*Dig Deeper Media*) and I provide training on social newsgathering, verification and digital newsgathering for newsrooms around the world. Two years ago, I also founded an initiative called *Pop-Up Newsroom*, which seeks to form large-scale collaborations to solve journalistic challenges. I very much see myself at the intersection of editorial and technology within the news industry.

AF: I had the opportunity to hear your conference "How can we fix trust in the media for the future?" at a Congress (V Congresso Literacia, Media e Cidadania – Tecnologia, Desinformação e Ética) in Aveiro – Portugal. Could you please describe briefly the work you have ignited in Mexico and India, before the presidential elections?

FB: In 2018, through my work with *Pop-Up Newsroom*, we collaborated with *Animal Politico* and *AJ+ Español* in Mexico to form *Verificado*. This project was designed to tackle the issue of misinformation during the Mexican presidential elections with a specific focus on the use of WhatsApp and the misinformation and disinformation that was spreading across it. That work proved to be pretty groundbreaking and allowed us to form a direct relationship with WhatsApp. Initially the work that we did involved individual messages with Mexican voters who had questions about the veracity of content, and we had to come up with a way to make that conversation individual, personal and trustworthy. The only way that we could do this was one-to-one messaging with WhatsApp. Fact checks were done by Animal Politico, and new types of content – for this purpose – were created by AJ+ Español. Essentially, we tackle the problem where the problem exists using content that could work side-by-side to disprove or debunk information, videos, text and audio that

[1] A journalist for 15 years, Fergus Bell studied broadcast journalism at the University of Leeds, before working in several radio stations in the UK. He worked at CNN and at ITN, and joined the Associated Press in 2006. Four years ago, Fergus became a freelancer; he set up Dig Deeper Media, and he provides training on social newsgathering, verification and digital newsgathering for newsrooms around the world. Two years ago, he founded Pop-Up Newsroom, which seeks to form large-scale collaborations to solve journalistic challenges.

[2] Postdoctoral researcher in Education (FCT grant) at CIDTFF – University of Aveiro (Portugal), with a project on critical thinking and university teacher continuing professional development.

people were coming across. That initiative was very successful and generated the impact that we only dreamed we could have in that scenario.

The work in Mexico lead to us being able to contribute and play an architectural role in India. The Checkpoint project in India took what we did with WhatsApp to the next stage and allowed a level of automation that we could not have done in Mexico, because the technology did not exist yet. Individuals in India were able to directly ask a question of the *Checkpoint* team using WhatsApp and get a response as quickly as possible. The types of things that they would ask of us were whether a video or image was real or whether a fact contained in a meme was true. The team in India was able to process that fact check or identify through research whether that image was real and give it a status within a database. When that final stage was complete, the person who asked the initial question would receive a response. Anyone else who had the same question in the future would also automatically get a response straight away. This allowed citizens and voters in India to receive information in as close to real-time as possible, and although the project could have gone a lot further and been a lot bigger it has really changed the way that we can work in this space in the future.

AF: What made you get involved in the kind of work you are doing now? Why do you think it is important?

FB: The thing that got me really involved in this work is the desire to see change happening quickly in the fight against misinformation, but also to make sure that academic work, expertise and knowledge gained feeds directly into an actionable plan that has impact. There has been a lot of work to understand the problem but connecting what we now know about the problem into a solution is very hard. One of the only ways to achieve this is to create agile projects that have a constantly updated approach to design and allow the solutions to be constantly iterated. It is important to work in this way because those people who are bad actors are working faster than we can at the moment and post-analysis is only going to get us so far and not allow us to keep on top of the latest developments by those who wish to mess with the system.

AF: In a time when the expression "fake news" seems to be very popular, what do you believe is the real danger of disinformation for democratic societies?

FB: The biggest danger here is that misinformation and disinformation change the way that our society operates – whether that is through the outcome of an election or through the instigation of violence or through general distrust of society. All of these are very real but ultimately preventable if enough attention is given to collaborative solutions and big thinking in this space. We need to test things out in real-time environments. Access to correct information and truth is not competitive and we have to rise above competition when we are trying to solve this. That might mean people – or industries – who have never worked together changing that approach.

AF: What do you think that can be done, in the context of Education for Development/ Education for Global Citizenship, to help citizens detect and protect themselves against the perils of disinformation?

FB: Within the context of Education for Development and Education for Global Citizenship, we have to help citizens protect themselves against these perils by arming them in the best possible way. The way we arm them is not to spoon-feed them ways of doing things – we have to work in a way that fits in with their consumption of news. We

also have to give them the tools that they need to be able to continually apply skepticism, weariness and critical thinking to new types of content and platforms where misinformation and disinformation may appear in the future. If we just give out textbooks to read that explains the problem, they will never gain the necessary skills that they have to acquire to be able to continue to tackle this through their lives. This is ultimately about helping people develop those critical thinking skills.

AF: From your experience in Mexico and India, what kind of actions/initiatives are needed to help educate and empower citizens so they participate actively in their communities?

FB: Involving communities rather than preaching to – or speaking at them – is the way that we can empower citizens to actively participate. We have an opportunity to involve citizens at a scale that we have not previously seen before, and by doing this in a way that is engaging, high-level and mutually respectful we can get a better sense of what is out there, because we have access to more eyes and ears. Typically, media have spoken at citizens in a one-to-many setting, but it is now time to create an equal transaction between citizens and media.

AF: Please give us a list of five things we should do on a daily basis, as citizens, to protect our communities from disinformation and strengthen democracy?

1. Apply the same rules that newsrooms do to sources. Always confirm something with two separate sources before you believe it.

2. Actively look at sources of news content outside of social media streams or from sources that do not obviously confirm your bias or political views.

3. If someone shares something with you (either digitally or verbally) and you cannot obviously determine its veracity, ask the question: “What makes you believe that this is true?”

4. Apply critical thinking to information that you come across, but do not look at the world in a way that assumes absolutely everything is false or manipulated.

5. Understand that this is a changing landscape and it is important to keep checking the latest developments in technology and the latest moves by bad actors.

AF: Fergus, thank you so much for granting us this interview! Thank you for sharing with our readers such important input on how we can all become better citizens, by being aware that misinformation and disinformation are real phenomena with a social impact, and that we can – and should – become better equipped to identify and debunk both.

Índice

DOCUMENTO-CHAVE

THE COUNCIL OF EUROPE REFERENCE FRAMEWORK OF COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE: LEARNING AND PRACTICING DEMOCRACY THROUGH EDUCATION

Elizaveta Bagrintseva[1] e Caroline Gebara[2]

Responsability: Council of Europe

Author(s): Council of Europe

Language: English, Georgian, Macedonian, Romanian and Ukrainian

Publication date: 2018

Pages: Volume 1:83; Volume 2:59; Volume 3:123

Acess: https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

1. What is the Reference Framework of Competences for Democratic Culture? Introducing the Framework: main concepts and structure

The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) is the latest Council of Europe policies in the area of education for democratic citizenship and human rights education (EDC/HRE). It was developed as a reference or a tool for educators and policymakers in various educational contexts, aimed at the development and support of a democratic culture in Europe through and in education.

[1] Project Officer, European Wergeland Centre.
[2] Senior Advisor, European Wergeland Centre.

The RFCDC outlines 20 competences to be developed in young people in order to play an active role as citizens in democratic and multicultural societies. The competences are divided in 4 groups: values, skills, knowledge and attitudes[3].

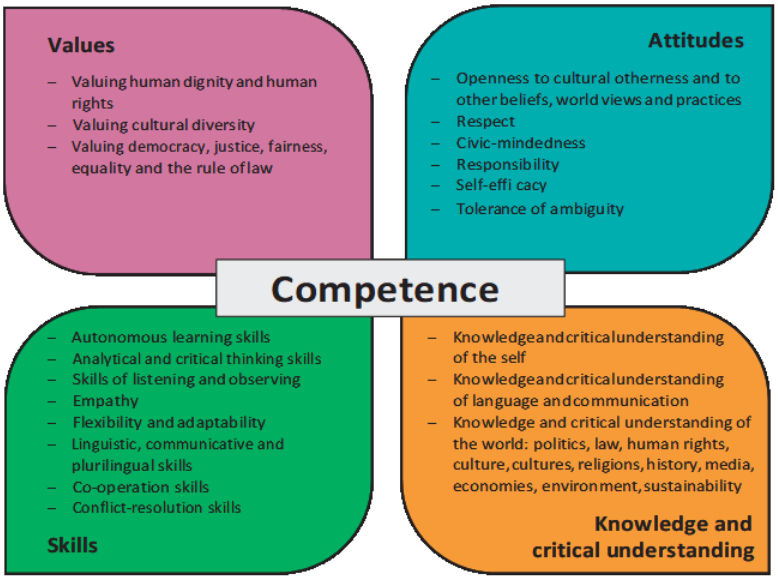


Figure 1 - Competences for Democratic Culture of Council of Europe

As the authors of RFCDC indicate, *"competence is the ability to … mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills and knowledge and/or critical understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context"*[4].

Democratic situations can be seen as one type of these contexts. Democratic culture is supported by democratic institutions, but also by the commitment of citizens to participate efficiently in public affairs. Thus, a competence for democratic culture is the ability of individuals to mobilize and deploy necessary resources for reacting efficiently to challenges and opportunities. RFCDC demonstrates a complex of values, knowledge, attitudes and skills that are necessary *"to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies"*[5].

Since December 2013, a multidisciplinary and multinational expert group has worked on the elaboration of the Framework that educational stakeholders could apply and adapt to their national contexts. Consequently, the Framework development involved a wide range of stakeholders' consultations, surveys and pilot projects. In April 2016, the use of the RFCDC was unanimously approved by the European Ministers of Education at their

[3] Council of Europe (2017). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concept and model (p. 38). Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c
[4] Ibid, p. 32
[5] Ibid, p.11

standing conference in Brussels. Furthermore, in May 2018 RFCDC was recommended by the EU Council as a tool for the promotion of democratic citizenship education in EU member states[6].

RFCDC consists of three volumes:

- Volume 1 clarifies the concepts at the foundation of the framework and offers a model of 20 competences – so called democratic competences.

- Volume 2 contains learning targets and outcomes for each competence. These descriptors are intended to help educators design learning situations that enable them to observe learners' behaviour in relation to a given competence. The descriptors were tested by volunteer schools and teachers in 16 member states.

- Volume 3 offers guidelines on how the model of competences and the related descriptors can be applied to 6 educational areas – curriculum, pedagogy, assessment, teacher education, the whole-school approach[7] and building resilience to radicalization. Together, these volumes present a toolbox for all educational settings, all learning levels and all educators, who are willing to design, put into action and evaluate educational interventions in formal and non-formal settings.

2. Why was RFCDC created? Background for the Framework: RFCDC momentum

The development of the RFCDC reflects the CoE approach to education, as well as other international developments. There are two trends we believe are highly relevant for the development and use of the RFCDC – the rise of citizenship and human rights education on the international agenda and the orientation towards a more competence-approach in education across Europe and internationally.

Citizenship and human rights education in the international agenda

As many international organizations emphasise, education plays a fundamental role in forming the future of humanity and demonstrates the kind of world we want to create for future generations. Citizenship and human rights education are essential for constructing an inclusive, peaceful and democratic world. However, until 2015, access to education has been the key education-related target within the international development agenda[8]. The United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) changed this course and highlighted the quality and inclusiveness of education as one of the key aims of international development by 2030. SDG 4.7 refers to

[6] Council of the European Union (2018). Council recommendation 2018/C 189/01 of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning.
Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

[7] A whole-school approach implies the active engagement of all actors in 3 areas of school life - teaching and learning, school governance and culture, co-operation with the community. More details in Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation (p. 89). Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e

[8] Millennium Development Goals on the site of the United Nations Development Programme: https://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals.html

and defines citizenship and human rights education as a necessary means: *"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".*

"Learning to live together" became a basic motto of international educational frameworks, including the CoE[9]. According to its mandate, all CoE activities are aimed at strengthening European values, such as democracy, human rights and the rule of law. The organization considers that education is essential for the promotion of these values and, thus, gives particular attention to the implementation of EDC/HRE in 47 member states. CoE defines the purposes of education as preparation for the labour market, personal development, the development of a broad, advanced knowledge base (lifelong learning) and *preparation for life as active citizens in democratic societies.*

In 2010, the Committee of Ministers adopted the Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, which defined EDC/HRE as one of the CoE priorities in education. Through the Charter, the Committee recommended CoE member states to integrate the principles of EDC/HRE in their national policies. However, the Charter did not offer any concrete models for implementation. The framework offers such a model or tool for EDC/ HRE implementation in member states.

Competence-based approach in education

International experts from various spheres of specialization chose a competence-based approach for developing an EDC/HRE model for practical implementation. Educational competences (or competencies, depending on the organization) are increasingly present both on the international and national policy level. Among the organizations that emphasise the relevance of competency-based approach for the 21st century are such as the United National Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)[10], as well as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)[11]. International stakeholders emphasise that the fast developing, even disruptive 21st century and the Industry 4.0 requires that "learners interactively mobilise and ethically use information, data, knowledge, skills, values, attitudes, and technology to engage effectively and act across diverse 21st century contexts to attain individual, collective, and global good"[12] . In fact, the focus in education shifts from what students learn to how they can apply what they learn in the situation of unpredictability. Asking young people about their opinion, they underline the importance to focus stronger on

[9] For example, Council of Europe (2017). Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd. UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. UNESCO, Paris. Retrieved from https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/150020eng.pdf

[10] UNESCO (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century. UNESCO, Paris. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887

[11] OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want. OECD, Paris. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

[12] International Bureau of Education (2018). Future Competences and the Future of Curriculum
Global Reference for Curricula Transformation. IBE, Paris. Retrieved from
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf

competences. According to the Eurobarometer survey conducted in 2017, 49% of the European youth strongly supported the promotion of such competences as critical thinking and media literacy[13].

As for Europe today, we can witness many countries including CoE member states, which have been working or are in the process of reforming their curriculum, moving from a traditional knowledge-based approach towards a more competence-based approach[14]. By elaborating a framework which describes the main competences citizens require in order to participate effectively in a democratic and diverse society the Council of Europe wishes to increase the focus on these competences in educational systems and in educational practice.

3. RFCDC in practice – insights into the work of the European Wergeland Centre (EWC)

The European Wergeland Centre (EWC) is a resource centre on education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship. EWC's main aim is to strengthen the capacity of individuals, educational institutions and educational systems to build and sustain a culture of democracy and human rights.

The RFCDC is currently used in many countries for the development of educational materials, teaching in various contexts and on different levels, training of teachers, research etc. As for today, RFCDC is available in over 20 languages. Below we present two examples of how the reference framework is currently implemented in educational practice.

Supporting competence-based curriculum reform in Ukraine

Since 2017, the Ukrainian authorities with the participation of various educational stakeholders launched a competence-based curriculum reform – the New Ukrainian School. The new curriculum for primary school and the draft curriculum for basic school education are aimed at the development of 11 key competences, including civic and social competences. EWC, along with other international experts, assisted the authorities in the curriculum formation and piloting.

The new curriculum is based on the main principles of the RFCDC. The definition of cross-curricular civic competencies includes 3 clusters of RFCDC – values, attitudes and skills. The learning outcomes, related to the development of civic competences, were elaborated on the basis of RFCDC descriptors. The Ministry of Education of Ukraine considers democratic competences to be essential for young Ukrainians.

Schools in the country face the difficulties of integrating children of over 1,4 million internally displaced people, as well as the challenge of developing media literacy to counter populism and propaganda, of implementing inclusive education, of fighting wide-spread bullying and other forms of discrimination, while also introducing more participatory ways of governance to embrace the school autonomy provided by the comprehensive decentralization reform.

---

[13] European Commission (2015). Flash Eurobarometer 408. European Youth Report. Retrieved from https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_408_en.pdf.
[14] OECD (2018). Education Policy Outlook. OECD, Paris. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264301528-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264301528-en

The changes concern not only the content of education but also the overall school environment and all the school stakeholders, including parents. In addition to the curriculum reform, new quality standards for school education have been developed and adopted in 2019. According to the new standards that will guide internal and external school assessment the educational environment is to be democratic, safe, inclusive and human-rights - oriented. To achieve this principle, active participation of students, a wider teacher autonomy, as well as partnerships with the community and parents is essential. It is defined that it is a whole school's responsibility to develop social and civic competences of the students. Consequently, democratic and inclusive environment at school, the prevention of bullying, shared decision-making, democratic leadership, among other RFCDC-related principles, are reflected in the new quality standards.

To support schools in the implementation of these changes and assessment of civic competences, a comprehensive teacher retraining programme has been launched and supported by international donors. Also, different teaching and learning resources were developed and disseminated. The EWC has been supporting the implementation of the reform since 2017 by providing an institutional development program for schools based on the democratic school development tool[15], a blended learning course for school-based teacher competence development, and developing teaching and learning resources for teachers to build their capacity of implementing the new curriculum. For example, a manual for teachers "Civic Responsibility: 80 exercises for the development of civic competences at 12 school subjects"[16] contains examples of tools and classroom activities for students from grades 5 to 9. Most importantly, the publication demonstrates to teachers how civic competences can be developed in a cross-curricular way and how principles of democratic education can be integrated into all school subjects, including, in particular, natural sciences, physical training and mathematics.

Grade	Topic	Expected result. A student:	Components of civic competences that can be developed by using the suggested exercise
5	Natural numbers. Comparison of natural numbers.	• *Knows* what the family budget is made up of; • *Understands* the essence of the concept of «the right to a decent standard of living»; • *Solves* real life problems with real data on the family budget, calculates the possibility of large-scale purchases; • *Is aware* of the need to plan a family budget.	• ability to analyze own economic situation and calculate family budget using mathematical methods; • ability to stand for one's own opinion; • economical habits and frugality.

Figure 2 - Civic competences developed in Mathematics through the "Family budget" classroom activity

[15] European Wergeland Centre (2019) Tool for planning, monitoring and self-evaluation of Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education at schools [online publication]. Retrieved from http://www.theewc.org/Content/Library/Teacher-Training/Training-Tools/Tool-for-Democratic-School-Development

[16] European Wergeland Centre (2017). Civic Responsibility: 80 Exercises for Development of Civic Competences at 12 School Subjects. Manual for Teachers. European Wergeland Centre, Kiev. Retrieved from http://www.theewc.org/Content/Bibliotek/Teacher-Training/Training-Tools/Schools-for-Democracy-Civic-Responsibility-Manual-for-Teachers

The publication has been recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in schools. Several online courses for teachers and school heads are developed in order to scale up the capacity building efforts to all teachers in the country.

Consequently, democratic and inclusive environment at school, the prevention of bullying, shared decision-making, democratic leadership, among other RFCDC-related principles, are reflected in the new quality standards. To support schools in the implementation of these changes and assessment of civic competences, different teaching and learning resources were developed and disseminated.

Fostering inclusive and democratic schools in the Baltic region

Another area of RFCDC implementation is the whole-school approach (WSA). The whole school approach integrates democratic values and human rights principles into teaching and learning, governance and the overall atmosphere of the school and contributes significantly to young learners' experience of, development of and practice of democratic competences.

For democracy and human rights to become a reality in daily life in a society they should become a reality in daily life in schools. Schools are where young people often get their first opportunity outside the family to develop and practice the democratic competences that they need for active engagement and living together in diverse societies. When students feel engaged in the life of the school community and have a good relationship with their teachers and parents, their achievements at school can improve.

The Baltic Summer Academy is one of the EWC training programmes promoting a WSA to citizenship and human rights education. It is a training programme dedicated to building a democratic and inclusive culture in schools in Estonia, Lithuania and Latvia through strengthening the competences of education professionals and community actors and through encouraging joint actions and partnerships. The Academy provides an opportunity for school-community teams including school leaders, teachers, students, civil society organizations and local authorities to learn practical tools and strategies on how to create a more inclusive environment for all children.

The three Baltic countries face similar challenges in education. The countries' curricula are aimed at fostering students' ability to make decisions and the development of students' civil maturity. However, schools often encounter difficulties in implementing these principles in practice. School leadership often does not have an experience of involving students in the decision-making process. Many teachers feel unprepared to work in linguistically, culturally diverse classrooms or to equip students with media literacy competences necessary for counteracting propaganda, hate speech and *fake news*. Furthermore, teachers hesitate to touch upon controversial issues, such as sexual education, migration or different views on history, particularly in schools or regions with a larger proportion of Russian - speaking students.

After the training, school teams implement EDC/HRE-oriented projects in cooperation with their peers. Projects are aimed at changes in one or more areas of school life: teaching and learning, governance and culture, and partnership with the community.

Examples of projects and activities which have been conducted by school teams to foster a more democratic and inclusive culture and thus to strengthen students' democratic competences are the following:

Teaching & learning:

- classes on democracy, human rights, tolerance;
- trainings for the school staff;
- mock trials or elections;
- creating opportunities for students' participation in the classroom.

Governance & culture:

- new democratic school guidelines or setting up of new governing bodies;
- opportunities for students to express their views on matters of concern (through class discussions, student councils, surveys and suggestion boxes, debating clubs, presentations, school assemblies, etc.).

Partnership with the community:

- schools involve local authorities, policymakers, parents, other schools and educational institutions in local activities;
- along with local authorities, schools encourage the participation of students in formal governance structures (e.g. youth councils);
- students create projects aimed at solving community problems or challenges (for example, improvement of personal safety, elderly citizens' quality of life, prevention of youth crime etc.)

These activities usually concern the whole cluster of competences. For example, being involved in the training on controversial issues can lead to the development of critical thinking, communicative skills, openness to different beliefs, tolerance of ambiguity, etc.

WSA has proven to be beneficial for all school stakeholders. Students become more confident, responsible, motivated and accepting of the diversity. New democratic governing bodies and guidelines allow the participation of everyone involved in school life, assisting the administration in the decision-making. The more constructive and close cooperation leads to more friendly, supportive and respectful relationships between teachers, students and the administration. Members of the community take a more active part in the activities and the interest of parents in the school life increases. The schools with democratic and inclusive climate schools become more attractive for new students.

4. Conclusion

RFCDC was created as a tool for the practical implementation of CoE EDC/HRE principles and concepts. It was a timely response to the rising importance of civic and human rights education, as well as of the competence-based approach to teaching and learning. Its applicability and usefulness in various educational contexts are proven by its wide use in CoE member states on different levels, from curriculum reform to work in

a particular classroom. The examples from the EWC practice demonstrate that the application of RFCDC can lead to a more democratic, inclusive and human-rights oriented approach to education, beneficial for all educational stakeholders involved.

Índice

RECENSÃO CRÍTICA

LITERACIA PARA OS MÉDIA E CIDADANIA GLOBAL – CAIXA DE FERRAMENTAS: LER, REFLETIR, PROBLEMATIZAR E PARTICIPAR

Alfredo Gomes Dias[1]

Oliveira, Sandra e Caetano, Rita (2017). *Literacia para os Média e Cidadania Global – Caixa de Ferramentas*. Lisboa: CIDAC e PAR.

Qualquer abordagem que hoje se pretenda desenvolver em torno da Educação para a Cidadania Global dificilmente pode ignorar as áreas de interseção entre o fenómeno da globalização, o papel que desempenham os meios de comunicação e a formação de uma cidadania crítica.

O livro, manual ou guia, *Literacia para os média e cidadania global – caixa de ferramentas*, é um claro exercício que demonstra como as sociedades de hoje e, principalmente, as representações que cada um de nós constrói sobre a(s) sociedade(s) em que vive, nas suas diferentes escalas temporais e espaciais, dependem de competências essenciais para garantir uma leitura crítica e, por isso, ativa, das informações e mensagens que, a todo o momento, nos chegam ao telemóvel, computador ou televisão.

As autoras, Sandra Oliveira e Rita Caetano, dividem este trabalho em três partes que, de forma sequenciada, se explicam entre si: um "enquadramento" que nos aproxima da temática e das problemáticas que envolvem a Literacia para os Média (LM); a apresentação do "modo de usar" das propostas que se avançam na terceira parte; e, por último, os dez "módulos" que reúnem as sugestões de trabalho para todos aqueles que se disponham a assumir esta importante tarefa de contribuir para o desenvolvimento da LM com diferentes públicos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Mais do que um "enquadramento", a primeira parte é um convite à reflexão e à problematização sobre as questões da relação entre a literacia e os média, definindo como objetivo "preparar os cidadãos para lidar de forma crítica com este ambiente mediático – não apenas os jovens mas de igual forma os adultos" (p. 14).

[1] Docente da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

O que está em causa é o desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de ler a realidade que emerge das sociedades contemporâneas, mediatizada por grandes vagas de informação e mensagens, muitas vezes vestidas de programas de informação e/ou de entretenimento. A complexidade desta questão remete-nos para a relevância do exercício de uma cidadania global, que ajude a reconhecer e interpretar as abissais diferenças no acesso à informação e aos meios de comunicação que existem entre diversas regiões do mundo, as quais traduzem os diferentes níveis em que se jogam as sociedades da abundância da informação e aquelas onde é negado aos cidadãos os mais simples meios de acesso.

Todavia, partindo da definição daquele objetivo, a preparação dos cidadãos não se fica pelo nível da leitura e da interpretação, almejando dar um passo mais, no sentido de oferecer às crianças, jovens e adultos, espaços de participação que os média proporcionam. Trata-se de garantir que esta participação não se limite a uma intervenção virtual do cidadão – muitas vezes construída nas malhas de uma ilusão, que contribui para a manutenção dos sistemas sociais geradores de injustiças e desigualdades – mas que promova a ação em processos de transformação social.

Este desiderato implica uma abordagem que promova a "literacia para os média". Distinguindo esta, com rigor, da "educação para os média", as autoras sublinham a necessidade de "apoiar os cidadãos a tomar consciência e a descodificar o universo da informação e dos meios de comunicação social, para deles tirar o maior partido" (p. 17), identificando três tipos de aprendizagem: (i) acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; (ii) compreensão crítica dos média e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; (iii) uso criativo e responsável dos média – expressar e comunicar ideias, para delas fazer um uso eficaz de participação cívica (pp. 20-21).

Este enquadramento não estaria completo se não se focasse na realidade portuguesa, tal como acontece na análise ao "contexto português" (pp. 25-30). Ensaiando o desenho de um breve retrato sobre o consumo dos média em Portugal, sublinha-se o modo como as necessidades existentes, no campo da LM, acompanham as restantes fragilidades que se fazem sentir entre as crianças, os jovens e a população adulta, nomeadamente, a formação de um pensamento crítico, que os habilite a ler o mundo e a agir sobre ele no sentido da sua transformação. Face às insuficiências identificadas no sistema educativo, erguem-se as responsabilidades dentro e fora dele, oferecendo espaços e tempos de intervenção que se proponham investir na educação, sem a qual "não há milagres nos níveis de participação cívica e cidadania ativa" (p. 30). Fica assim encontrada a justificação – mais do que evidente – da criação deste "manual de ferramentas".

Na segunda parte – "Caixa de Ferramentas: Modo de Usar" – o leitor aproxima-se da vertente prática deste manual para a LM, ao contactar com as três ideias que orientaram a sua criação: "alimentar uma abordagem crítica, facilitar a impertinência como condição de cidadania e provocar o conhecimento através do papel de um 'facilitador'" (p. 43). Três ideias que se constituem como um instrumento "facilitador" em processos de formação em LM, cujas metodologias estratégicas se centram em modelos de participação ativa dos intervenientes.

Tendo sempre a preocupação de chegar a vários contextos e a públicos diversificados, o manual dá relevo ao papel do "formador", devendo este abandonar o seu posicionamento mais tradicional, para se assumir, preferencialmente, como "um ouvinte ativo, um 'colocador' de informação estratégica, um árbitro de jogos partilhados por essa comunidade específica" (p. 43), capaz de promover as três aprendizagens anteriormente anunciadas.

E eis-nos, finalmente, na Parte III, o capítulo nobre deste livro que ocupa cerca de 200 das suas 250 páginas, que se dedicam a apresentar os dez módulos criados para promover a LM.

Com o sentido pedagógico que se exige num texto com estas características, a apresentação de cada módulo repete a mesma estrutura: objetivos gerais; orientações sobre o "modo de usar"; e apresentação de atividades, com indicação de objetivos específicos, definição do público-alvo, indicação do tempo necessário e identificação de recursos, aos quais se acrescenta, com bastante pertinência, a fonte de "inspiração".

Uma das riquezas das propostas apresentadas assenta na sua diversidade: de públicos, de recursos e de duração, podendo o "facilitador" encontrar, ao longo dos diferentes módulos, sugestões que pode mobilizar e/ou adaptar em função dos contextos em que está a desenvolver a sua ação.

Literacia para os média e cidadania global – caixa de ferramentas apresenta-se, assim, como um convite à reflexão sobre uma problemática que se encontra hoje, não apenas no cerne das realidades sociais que condicionam e influenciam o pensar e agir dos cidadãos, mas também na essência da capacidade de ler e interpretar o mundo que nos cerca, propondo uma intervenção social alternativa capaz de desencadear processos de mudança.

Já passou algum tempo sobre os textos que Ortega y Gasset nos ofereceu, mas as suas ideias mantêm uma pertinente atualidade que nenhum de nós pode deixar de invejar, principalmente quando acompanhamos este texto de Sandra Oliveira e Rita Caetano, o qual nos aproxima dos processos de construção das nossas visões do mundo, alicerçados no desenvolvimento do pensamento crítico de cada cidadão. Na sua obra O que é a filosofia?, Ortega y Gasset lembra-nos que "se existe sujeito, existe inseparavelmente objeto, e vice-versa, se existo eu que penso, existe o mundo que penso. Portanto: a verdade radical é a coexistência de mim com o mundo. Existir é primordialmente coexistir – é ver eu algo que não sou eu, amar eu outro ser, sofrer eu das coisas".

Fica-nos, pois uma derradeira questão: como podemos nós ver, amar e sentir… como podemos nós coexistir, se não formos capazes de ler, refletir e problematizar criticamente… de participar no sentido de transformar?

Índice

PUBLICAÇÕES RECENTES

GLOBAL EDUCATION DIGEST 2018

Responsability: Development Education Research Centre, for the Academic Network on Global Education & Learning

Editors: Editor in Chief, Professor Massimilano Tarozzi

Language: English

Date of publishing: March 2019

Number of pages: 48

Access: https://angel-network.net/publications/global-education-digest-0

Presentation

This second edition of the Global Education Digest provides a reasoned bibliography of academic and research materials relevant to the field of Global Education, published in 2018, in English. This Digest has been compiled by the Development Education Research Centre (DERC) on behalf of Global Education Network Europe (GENE), in the framework of ANGEL activities. ANGEL (Academic Network on Global Education & Learning) is an academic network of global education researchers and academics.

This 2018 edition reflects the structure of the 2015-17 Digest, and is divided in eight thematic sections:

- Policy related research
- Theoretical and conceptual publications
- Formal education
- Non-formal education
- Informal education including youth work, media, and community work
- Teacher education and training of trainers
- Higher education research
- International volunteering, study visits, and educational partnerships.

Índice

GLOBAL EDUCATION GUIDELINES – CONCEPTS AND METHODOLOGIES ON GLOBAL EDUCATION FOR EDUCATORS AND POLICY MAKERS

Responsability: North-South Centre of the Council of Europe

Author(s): Alicia Cabezudo, Federica Cicala, Maria Luisa de Bivar Black, Miguel Carvalho da Silva

Language: English, French, Spanish

Publication date: 2019

Number of pages: 152

Access: https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources.

All requests concerning the reproduction or translation of all or part of the document should be addressed to the Directorate of Communication (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int). All other correspondence concerning this publication should be addressed to the North-South Centre of the Council of Europe.

Presentation

The new version of the Global Education Guidelines builds on previous editions and on a permanent consultative process opened to formal and non-formal educators and practitioners from different cultural and geographical backgrounds, and will remain an on-going pedagogical process, object of regular updates in order to keep educators' competences responsive to new challenges.

The drafting process of this new version involved i) an expert from the drafting team of the first GEG version; ii) a Council of Europe expert involved in the drafting of the Reference Framework of Competences for Democratic Culture [RFCDC]; iii) a senior trainer in the field of Global Education, Intercultural Education and Global Citizenship Education, contributing thus to the Council of Europe objectives for the promotion of democratic culture and intercultural dialogue.

It will serve also as the North-South Centre reference pedagogical tool within its Global Education programme advocacy and capacity-building activities for global citizenship, namely its regional seminars and workshops, and its residential and on-line courses, which will be complemented by a Massive Open Online Course.

Contents

Chapter A - What Is Global Education?

Meeting the XII Century: Competences to Engage in Global Citizenship

Chapter B - Why Global Education?

Fostering Participation through Global Education

Chapter C - Global Education and Global Competence

The Reference Framework of Competences for Democratic Culture [RFCDC]

Aligning practices for global education with the Competences for Democratic Culture

Selecting RFCDC competences for designing learning interventions

Competences related learning opportunities

Giving feedback — learners' progress is tracked and transparent

Designing and implementing educational projects – Monitoring and Evaluation of Learning

RFCDC Descriptors

The key descriptors

Values

Attitudes

Skills

Knowledge and critical understanding

Observation Template

Self- Peer- and Educator Observation Template

Chapter D - Methodology and Methods for Practicing Global Education

- Methodological process
- The role of the educator

Methodological Dimensions

- The micro-macro dimensions and vice versa
- The three-time dimensions
- Historicity of knowledge dimension
- Power analysis dimensión

Methodological Aspects

- What to pay attention to
- What to build up
- Learning environment

Session Planning

- Examining Issue
- Understanding Perspectives Interacting Across Cultural Experiences
- Taking Action
- Assessment
- Follow Up

Learning Through Global Education In Different Contexts

- Formal education settings
- Non formal education settings
- Informal education
- Soft skills training
- Lifelong learning

Annex Simulation: The Global Market

Chapter E - Media Literacy

Critical Thinking and Media Content: Construction and Deconstruction of Media Messages

- Understanding the media environment / addressing the information crisis
- Elevating our perception: knowledge and belief
- Breaking stereotypes and bias transmitted by the media

Empowering Citizens' Participation Through Social Media

- Learning about the engagement on social-media
- Online extremism and hate speech
- Tools for online participation and activism
- Responsible online participation and ethics: human rights, respect, and personal ethics
- Understanding main elements of Digital Citizenship
- Copyright: sharing of online content

Conclusion

Índice

ALTERNATIVAS: REGISTOS E REFLEXÕES

Tipologia de publicação: Documentário

Produção: Âmago, FGS - Fundação Gonçalo da Silveira e Rede Inducar

Responsabilidade: Equipa do projeto Alternativas: CooLabora, FEC - Fundação Fé e Cooperação, FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Politécnico de Leiria, Rede Inducar

Língua: Português

Legendas disponíveis: Português, Inglês e Espanhol

Ano: 2019

Duração: 37 minutos

Acesso: https://www.projetoalternativas.org/doc-alternativas

Apresentação

No âmbito do projeto Alternativas, foi produzido um Documentário como forma de registo do trabalho de terreno levado a cabo junto de 4 Iniciativas Locais de Mudança mapeadas em Portugal: Casa da Esquina em Coimbra, Moledo ComVida na aldeia de Moledo (Lourinhã), Nós entre Iguais no Porto, Os Surpreendentes Incalculáveis de Faro.

Este projeto foi uma iniciativa da sociedade civil organizada, coordenada pela FGS em parceria com a CooLabora, a FEC, o Instituto Politécnico de Leiria e a Rede Inducar e co-financiada pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Este projeto, que decorreu de 2016 a 2018, teve como grande objetivo aprofundar e promover processos de reflexão e de aprendizagem sobre os valores, as atitudes e os comportamentos conducentes a uma transformação social promotora de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis, assumindo como lente de leitura da realidade atual das nossas sociedades, a relação constante de interdependência entre local e global. O seu foco de análise foram **Iniciativas Locais de Mudança** (ILM) em Portugal, que dão corpo a formas alternativas de pensar e agir face a expectativas, necessidades e aspirações individuais e coletivas, e que abrem portas a outros futuros possíveis.

Este documentário é complementado por outros resultados do projeto Alternativas, que podem ser encontrados na plataforma digital do projeto, nomeadamente: i) Um Mapa de Iniciativas onde consta o resultado do mapeamento de Iniciativas Locais de Mudança que são exemplo de transformação social nos seus territórios, levado a cabo a nível nacional; ii) Uma Carta Aberta para a Transformação Social que pretende ser um ponto de partida para se discutir este tópico e mobilizar para a ação em distintos contextos; iii) Um recurso pedagógico para trabalhar em processos educativos a questão da transformação social; iv) Uma Publicação, que está em processo de finalização, sobre o trabalho de terreno levado a cabo.

Sinopse do documentário

No início de 2018, um fotógrafo é chamado a documentar o projeto Alternativas. Um projeto que procura conhecer melhor quatro iniciativas comunitárias, cuja ambição é provocar melhorias sociais, em diferentes áreas de atuação. Durante cerca de seis meses, o fotógrafo percorre o país, visitando as iniciativas e acompanhando as atividades do projeto. Uma viagem física que é, ao mesmo tempo, uma viagem pela história de cada um dos lugares visitados. Lugares simbólicos, marcadamente pessoais, que, na sua diversidade, têm muito em comum.

Índice

CONSTRUIR ALTERNATIVAS - PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A REFLEXÃO E A MOBILIZAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico digital

Responsabilidade: Equipa do projeto Alternativas: CooLabora, FEC - Fundação Fé e Cooperação, FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Politécnico de Leiria, Rede Inducar

Autores: Graça Rojão da CooLabora, Patrícia Fonseca da FEC, Hugo Marques, Jorge Cardoso e Sara Borges da FGS, Filipe Santos do Instituto Politécnico de Leiria e Susana Constante Pereira da Rede Inducar

Língua: Português

Data de publicação: 2018

Nº de páginas: 48

Acesso: https://www.projetoalternativas.org/construir-alternativas

Apresentação

O recurso pedagógico "CONSTRUIR ALTERNATIVAS" é fruto do projeto Alternativas – Experiências Locais para uma Transformação Global, uma iniciativa da sociedade civil organizada, coordenada pela Fundação Gonçalo da Silveira em parceria com a CooLabora, a Fundação Fé e Cooperação, o Instituto Politécnico de Leiria e a Rede Inducar e co-financiada pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Este projeto, que decorreu de 2016 a 2018, teve como grande objetivo aprofundar e promover processos de reflexão e de aprendizagem sobre os valores, as atitudes e os comportamentos conducentes a uma transformação social promotora de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis, assumindo como lente de leitura da realidade atual das nossas sociedades, a relação constante de interdependência entre local e global. O seu foco de análise foram **Iniciativas Locais de Mudança** (ILM) em Portugal, que dão corpo a formas alternativas de

pensar e agir face a expectativas, necessidades e aspirações individuais e coletivas, e que abrem portas a outros futuros possíveis.

Metodologicamente, o recurso foi criado a partir de uma abordagem pedagógica de **Educação para a Cidadania Global**. Esta é entendida como um processo educativo transformador, crítico, dialógico e potenciador de esperança, que apoia a construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Colocando a tónica no desenvolvimento de uma **literacia crítica** dos e das participantes e a partir também de uma abordagem de educação não formal, os **princípios pedagógicos** em que se baseiam as atividades apresentadas são os seguintes:

1. Participação livre e voluntária;
2. Processos pedagógicos centrados na pessoa e nas suas experiências;
3. Validade e contextualização do conhecimento;
4. Parcialidade e necessidade de questionamento do conhecimento;
5. Relação educativa horizontal e emancipatória;
6. Promoção de locais seguros de crítica e questionamento.

"Construir Alternativas" está estruturado em torno de três grandes desafios independentes entre si, embora tenham um carácter de complementaridade. Por isso, as várias atividades apresentadas podem ser dinamizadas separadamente, sem ser necessário seguir um percurso de aprendizagem pré-definido.

Enquanto ferramenta pedagógica, este recurso poderá ser utilizado em contexto de educação formal enquadrado na nova área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, seja como base para sessões esporádicas, seja como base para levar a cabo um projeto trimestral ou semestral que aborde várias iniciativas de transformação social ligadas aos territórios onde os estabelecimentos de ensino se inserem. As várias atividades podem também ser trabalhadas em contexto de ensino superior, numa lógica de workshop ou como base para trabalhos de pesquisa e estudos de caso. Num contexto de educação não formal, todos os desafios podem ser utilizados como ferramentas de construção e desenvolvimento de espírito crítico individual e coletivo sobre temas transversais essenciais para a nossa vida. Num contexto organizacional, todos os desafios podem ser utilizados, seja por equipas diretivas, seja técnicas, de Organizações da Sociedade Civil, como ferramentas para promover reflexão e questionamento interno sobre temas estruturais como a transformação social e a justiça social. Várias das atividades propõem exercícios internos de conhecimento da organização e podem até ser utilizados em momentos de planeamento estratégico.

Este recurso pedagógico é complementado por outros resultados do projeto Alternativas, que podem ser encontrados na plataforma digital do projeto, nomeadamente: i) Um Mapa de Iniciativas onde consta o resultado do mapeamento de Iniciativas Locais de Mudança que são exemplo de transformação social nos seus territórios, levado a cabo a nível nacional; ii) Uma Carta Aberta para a Transformação Social que pretende ser um ponto de partida para se discutir este tópico e mobilizar para a ação em distintos contextos; iii) Um Documentário que regista o trabalho de terreno levado a cabo nestas quatro iniciativas; iv) Uma Publicação, que está em processo de finalização, sobre o trabalho de terreno levado a cabo em quatro iniciativas específicas e que nos ajuda a perceber como a transformação social flui na sua história e no seu trabalho.

Índice

RESUMOS DE TESES

Título da Tese: Ensinar Inglês e educar para a cidadania global: uma experiência com *picturebooks*

Autora: Clara Maria da Silva Pires

Orientadora: Ana Isabel de Oliveira Andrade

Natureza do estudo: Relatório de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Universidade de Aveiro

Ano: 2018

Disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/25932

Resumo

Vivemos num mundo global envolto em mudanças constantes, pelo que urge colocar, desde cedo, as crianças a par do seu papel na sociedade em que se inserem. Utilizando o Inglês, língua global, através da exploração de *picturebooks* com mensagens e ensinamentos ao nível da sustentabilidade do planeta, respeito e valorização pela diversidade, procurámos trabalhar rumo ao cidadão consciente do seu papel global. Visa este projeto fomentar nos alunos o gosto pela leitura como ponto de partida para aprendizagens ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que sejam atores local e globalmente, contribuindo para um mundo mais justo, inclusivo, seguro e sustentável. Desta forma, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, intitulado "Picture the World", teve como objetivo compreender de que forma se pode educar para a Cidadania Global utilizando *picturebooks* em aulas de Inglês. A análise dos dados permitiu concluir que as crianças mostraram estar recetivas à leitura de *picturebooks* e às atividades de análise dos mesmos, conseguindo simultaneamente desenvolver novos conhecimentos a nível lexical, bem como retirar das leituras mensagens e ensinamentos. A proteção do ambiente, a importância da partilha, a aceitação e respeito pela diferença e a solidariedade foram os tópicos trabalhados com os alunos nas sessões de projeto, tendo estes manifestado vontade de sensibilizar outras pessoas, quando escreveram mensagens para a comunidade educativa, mostrando consciência do seu papel de cidadãos globais.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania Global; Ensino de Inglês; Primeiros Anos de Escolaridade; Picturebooks.*

Abstract

We live in a global world surrounded by constant changes, so it is urgent, from an early age, to make children aware of their role in the society they are in. Using English, a global language, through the exploration of picturebooks with messages and lessons related to the planet's sustainability, respect and valorization of diversity, we tried to work heading towards a citizen aware of his/her global role. With this project we want to foster in the students the love for reading as a starting point for learning in terms of knowledge, skills, attitudes and values to be actors locally and globally, contributing to a more just, inclusive, secure and sustainable world Therefore, this study, carried out with a group of children in 4th grade of primary education, entitled "Picture the World", aims to understand how we can educate for Global Citizenship using picturebooks in the English classes. The analysis of the data showed that children were receptive to the reading of picturebooks as well as to their analysis, managing, simultaneously to develop new knowledge at lexical level, as well as taking messages and lessons from them. Environment protection, the importance of sharing, accepting and respecting difference and solidarity were the topics worked on the project lessons, having the students shown willingness to raise awareness of other people when they wrote messages to the school community, showing to be conscious of their role as global citizens.

Keywords: *Global Citizenship Education; Teaching English; Primary School; Picturebooks.*

Índice

Título da Tese: O lugar da cidadania na escola e na sala de aula: um estudo com uma turma do 5.º ano

Autora: Maria Inês Gameiro

Orientador: Nuno Martins Ferreira

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL)

Ano: 2018

Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.21/9687

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como principal enfoque o ensino da História e Geografia de Portugal enquanto espaço privilegiado para a abordagem de temas associados à Educação para o Desenvolvimento e de competências associadas ao exercício da cidadania. Neste relatório, apresenta-se uma análise das perspetivas de professores e futuros professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e alunos do 5.º ano de escolaridade acerca dos processos de ensino-aprendizagem no referido âmbito, tendo-se concluído que as práticas pedagógicas desenvolvidas não vão ao encontro do que é estabelecido nos documentos normativos do ensino. Por outro lado, as próprias Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal apresentam uma fraca componente de Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento, contrariamente ao que parecem ser as intenções daqueles que elaboraram o Programa da mesma disciplina. Numa revisão teórica, pôde concluir-se que, nacional e internacionalmente, a tendência é a de valorizar cada vez mais a presença desta componente nos currículos, nomeadamente através da inclusão de tempos letivos de gestão flexível. Esta necessidade faz-se sentir, fundamentalmente, devido à crescente preocupação com as crises globais contemporâneas. Foi ainda possível concluir que esta componente tem também uma presença débil nos manuais escolares, bem como na formação inicial de professores.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania; Educação para o Desenvolvimento; História e Geografia de Portugal; Manual Escolar; 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

Abstract

This study was developed within the scope of Supervised Teaching Practice II, with the main focus on the course of Portuguese History and Geography as a privileged place to approach topics related to Education for Development and competencies related to the exercise of citizenship. This report analyses the perspectives of first and second cycle of Education teachers and future teachers, as well as fifth grade students about the processes of teaching and learning on the aforementioned scope. It was concluded that the pedagogical practices developed do not meet what it is established by the normative documents of teaching. The curricular goals of Portuguese History and Geography course present a weak component of Education for Citizenship and Education for Development, contrary to what may have been the intentions of those who prepared the course program. In a theoretical approach, it was concluded that both at a national and international level the tendency is to increasingly value the presence of this component in the programs, namely through the inclusion of slots with flexible management. This need is felt mainly due to the growing concern with contemporary global crisis. It was also concluded that the presence of this component is poor, not only in the schoolbooks but also in the initial teacher's training.

Keywords: *Citizenship Education; Development Education; Portuguese History and Geography; Schoolbook; 2nd Cycle of Primary Education.*

Índice

Título da Tese: O Manual escolar de Português: uma leitura dos textos do ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento

Autora: Ana Catarina Franco Rebouço

Orientadora: Gabriela Maria Miranda Barbosa

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11960/2116

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O objetivo principal desta investigação foi compreender de que forma os textos de leitura do manual escolar de Português e atividades a ele associadas promovem situações de Educação para o Desenvolvimento. Face ao objetivo geral do estudo, adotou-se uma metodologia de vertente interpretativa em contexto exploratório. A recolha de dados teve por base o manual escolar de Português adotado na turma. Na análise definiram-se duas categorias: A) o cenário temático dos textos; B) as atividades de leitura propostas. Os resultados mostraram que o manual escolar (editado em 2017) apresentava 43 textos de tipologia e género diversificados. Deste conjunto, apenas três textos apresentavam de modo explícito textos com temáticas de educação e cidadania. Tendo em conta o ano de edição do manual escolar e a presença das temáticas da Educação para o Desenvolvimento nas orientações do discurso pedagógico oficial, esperavam-se resultados de valor superior. Identifica-se como oportuno uma maior interseção entre as opções dos autores e livreiros para os temas a incluir nos textos dos manuais de Português e entre os programas, objetivos de aprendizagem e orientações definidas pelo Ministério da Educação para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Dado o relevo do manual escolar nas práticas pedagógicas de leitura, existe todo um trabalho a fazer para adequar o manual de Português às suas funções. Deseja-se um recurso com propostas para auxiliar os

estudantes a tornarem-se leitores exigentes, críticos e despertos para a realidade do mundo e da sociedade, sempre no respeito de si e do outro e na capacidade de compreender o que o rodeia.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Manual escolar; Textos; Leitura.*

Abstract

The presente report was developed in the field of tje init curricular of Practice of Teaching Supervised, integrated in the Master's degree of Teaching of the 1st cycle of the Basic Education and Portuguese Education and History and Geography of Portugal of the 2nd cycle of Basic Education, in School of Education of the Instituto Politécnico de Viana do Castelo. The practice of supervised teaching is a very importante component in the training of future teachers, since this practice concludes a cycle of learning, having as main purpose is to prepare future teachers for access to professional teaching practice. The unit curricular in question presents two vari-ants of Practice of Teaching Supervised, an intervention in context of 1º cycle and an interven-tion in context of 2º cycle. This report presents the pedagogical course developed during the Practice of Teaching Supervised and describes the study of the research to hapen in ICE II, in a 6th grade class and in the Portuguese subject. The main objective of this research was to un-derstand how the texts and activities of the Portuguese textbook and activities associated with it promote situations of Education for Development. For this goal to be achieved were set two research questions: 1) What are the themes present in the textbooks of the school manual and what relation do they have with the area of Education for Development? and 2) In what way do reading activities mobilize the themes of Education for Development? In view of the general objective of the study, a qualitative research methodology was adopted, with an interpretive view in an exploratory context. The data collection was based on the Portuguese textbook adopted in the class. The results obtained allow us to understand that the school manual lacks texts that involve the themes of Education for Development, since of 43 texts only 10 are that allow work ED subjects.

Keywords: *Education for Development; School Manual; Texts; Reading.*

Índice

Título da Tese: Abraçar a poesia para compreender o mundo: um estudo com alunos do 6º ano

Autora: Rafaela Catarina Alpoim Barbeitos

Orientadora: Gabriela Maria Miranda Barbosa

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11960/2120

Resumo

Apresenta-se um estudo desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada no mestrado de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O estudo foi efetuado na disciplina de Português, no 6º ano de escolaridade. Educar para a Cidadania e Desenvolvimento é missão da escola atual. É no espaço das diversas áreas Curriculares que este objetivo se constrói. A literatura pelo seu papel revelador pode desempenhar esta função pedagógica. Através de práticas multimodais os jovens-leitores enriquecem a sensibilidade, adquirem sentido estético e decodificam o mundo. Neste quadro, e tendo em conta o papel da Educação Literária em geral, da poesia em particular e da sua relação com outras linguagens, realizou-se um projeto de leitura poética, cujo objetivo foi reconhecer na abordagem ao texto poético temáticas associadas à educação para o desenvolvimento e cidadania global. Optou-se por, numa primeira etapa, identificar as conceções e as capacidades interpretativas dos alunos em relação ao texto poético. Na segunda etapa, desenhar e implementar a intervenção didática - um projeto de leitura denominado “Viagem pela poesia”, que permitiu o contacto com o texto poético, a interpretação, as conexões com outras linguagens como a música, a arte, a imagem, o estabelecimento de relações intersemióticas, a intertextualidade e a (re)construção de sentidos. Finalizou-se com a etapa de aferição, analisando as conceções finais e as capacidades interpretativas dos alunos após a viagem pela poesia. Atendendo à problemática em estudo, selecionou-se uma metodologia de natureza interpretativa de matiz

exploratória. A recolha de dados baseou-se na planificação das aulas, na observação e em questionários aplicados no início e no final da intervenção. Os resultados mostram que os alunos apresentam mais sensibilidade poética, fazem interpretações de carácter mais inferencial, colocam ao serviço da leitura as suas experiências e emoções e referem que a poesia faz parte do real. Leram, refletiram sobre os temas das migrações, dos direitos das crianças, da extinção das espécies, da cidadania, da justiça, da liberdade e da paz.

Palavras-chave: *Poesia, Educação para o Desenvolvimento, Interpretação, Leitura.*

Abstract

The present report was made under the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in 1 st cycle of Basic Education and 2 st cycle Basic Education in Portuguese and History and Geography of Portugal. The practice was developed in two different contexts, one of them at 1 st cycle school, on the first phase, and the other one in a 2 st cycle school, on the second phase. We present in this report one synthesis of the intervention at both phases and describe the investigation work developed. Embrace poetry to understand the world – a study with pupils from the 6 grade. The study took course at one of the classes from the 6th grade, a Portuguese Class and it started with the following question: On which way the approach to poetry allows us to not only increase awareness for reading but also it allows the approach of themes and values connected to Education for Development? Facing the question two associated themes of study were purposed: (1) Recognise the approach to poetic text and its interpretation themes associated to education and development; (2) Increase the awareness for poetry trough a reading project. The study favoured the quality methodology, with a descriptive and interpretative look, and had as mains instruments of data storage a direct observation, written and audio visual registers and questionnaires. To conclude, the developed work allowed to increase pupils awareness for poetry, and at the same time, raise awareness to themes involving Education for Development, especially on migration, children's rights, species extinction, citizenship, justice, freedom and peace.

Keywords: *Poetry; Education for Development; Interpretation; Reading.*

Índice

Título da Tese: A empatia também se ensina. Um estudo no âmbito da Educação para os Direitos Humanos com alunos do 6.º ano de escolaridade

Autora: Marisa Soares Barbosa

Orientadora: Sónia Catarina da Silva Cruz

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11960/2122

Resumo

O presente relatório traduz o percurso e as aprendizagens adquiridas ao longo da Intervenção em Contexto Educativo (ICE), no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Na Intervenção em Contexto Educativo realizada no 2.ºCEB, além de evidenciarmos a prática pedagógica realizada, levamos a cabo uma investigação no âmbito da exploração da unidade “As tecnologias de Informação e Comunicação" abordado no 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) com o intuito de promover a Educação para o Desenvolvimento. Cada vez mais a tecnologia é alvo de um consumo crescente sem que, muitas vezes, sejam feitas questões relativamente à sua origem, ao modo de fabrico ou à mão-de-obra e condições de trabalho implícitas naquele fabrico. A satisfação da necessidade pessoal de um telemóvel, tablet ou outro dispositivo acarreta uma responsabilidade social muitas vezes ignorada. O fabrico de um daqueles dispositivos móveis depende de matérias-primas, como minerais raros, grande parte encontrados em países em desenvolvimento. A sua extração contribui para conflitos armados e a permanente violação dos direitos humanos como ocorre na República Democrática do Congo. Deste modo, relacionamos esta problemática com o tema da disciplina formulando a nossa questão de investigação que visava conhecer a opinião dos alunos em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. Tendo como propósito contribuir para a consciencialização dos alunos, ao longo de 4 semanas de ICE que decorreu o estudo. Neste contexto, a investigação contou com a participação de 15 alunos, num estudo de caso, de caráter qualitativo, baseado na análise de dois inquéritos por questionário e

na observação das sessões onde se implementou a sequência didática orientada para a temática. Os resultados do estudo revelaram que os alunos não estavam conscientes das implicações subjacente ao fabrico de alguma da tecnologia que usam sendo que, após a sequência didática implementada, muitas das suas conceções iniciais se alteraram desejando um papel mais interventivo no sentido de contribuírem para um mundo mais justo.

Palavras-chave: *História e Geografia de Portugal; Educação para o Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Direitos Humanos.*

Abstract

This report summarizes the course and the knowledge acquired during Intervention in Educational Context (IEC) I and II. In this first part of the report, we discuss the way in which we've prepared didactic sequences on IEC I (1st Cycle of Basic Education) as well as the involvement in the educational community and, at the same time, reflecting on our practice. During this intervention under the Educational Context, carried out in the 2.ºCEB, besides demonstrating the pedagogical practice carried out, we undergone an investigation in the scope of the exploration of the unit "Information and Communication Technologies" addressed in the 6th year of schooling in the subject of History and Geography of Portugal (HGP) with the aim of promoting the Development Education. More and more, technology is the subject of an increasing consumption without many questions being raised as to its origin, its manufacture or the workforce and the working conditions implied on the manufacturing process. Satisfying the personal need for a mobile phone, tablet, or other devices, carries a social responsibility often overlooked. The manufacture of such mobile devices depends on raw materials, such as rare minerals, found in developing countries. Their extraction contributes to armed conflict and the continuing violation of human rights, as in the Democratic Republic of the Congo. In this way, we've related this problematic to the subject, formulating our research question aiming to know the students' opinions about the human costs associated with the extraction of resources for the production of technological material. With the purpose of contributing to the students' awareness, during the 4 weeks of IEC. In this context, 15 students participated in the qualitative case study, based on the analysis of two questionnaire surveys and the observation of the sessions where the didactic sequence oriented to the subject was implemented. The results of the study revealed that students were unaware of the implications underlying the fabrication of some technology they use, and that after the didactic sequence implemented many of their initial conceptions have changed, wishing for a more intervening role in contributing to a fairer world.

Keywords: *History and Geography of Portugal; Development Education; Information and Communication Technologies (ICT); Human Rights.*

Índice

Título da Tese: Educação para o Desenvolvimento e Ciências Naturais: Entrecruzando Saberes - uma abordagem no 2ºCEB

Autora: Fátima Cristiana Azevedo Lima

Orientadora: Maria Luísa Vieira das Neves

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2018

Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11960/2156

Resumo

O mundo atual caracteriza-se por fortes e aceleradas mudanças de caráter global que afetam toda a humanidade. Neste contexto, importa que os estudantes sejam educados no sentido de se tornarem capazes de refletir criticamente sobre elas, de forma que se tornem cidadãos ativos e aptos a tomar decisões conscientes e informadas que contribuam para o bem comum. Os sistemas de ensino europeus reconhecem a importância de se formar alunos com tais características. Porém, apesar de haver grande unanimidade no que respeita à relevância da Educação para o Desenvolvimento (ED) e de se reconhecer a escola como lugar privilegiado para o desenrolar da mesma, as investigações nesta área mostram que a generalidade das práticas docentes não coincide com os pressupostos defendidos. Apesar de os professores terem um papel determinante para que as crianças compreendam as questões mundiais ao mesmo tempo que adquirem valores, conhecimentos e competências, geralmente não é feita a articulação de temáticas de ED com diferentes temáticas curriculares.

No sentido de contrariar essa realidade foi desenvolvido um estudo com a finalidade de delinear propostas curriculares que integrassem temáticas de ED com conteúdos curriculares de Ciências Naturais (CN), analisando o seu impacto ao nível das aprendizagens e da empatia provocada nos alunos. Este estudo surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) inerente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e CN no 2.º CEB e decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, com dezanove alunos. Optou-se por uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo, tipo

estudo de caso. As técnicas de recolha de dados incluíram a observação participante, a análise de documentos e um questionário. Os resultados obtidos evidenciaram a possibilidade de integrar temáticas de ED nas aulas de CN. Essa integração não perturbou as aprendizagens curriculares previstas e possibilitou que simultaneamente os alunos alcançassem objetivos previstos no referencial de ED, tornando-se mais sensíveis às desigualdades que atravessa a sociedade atual. Além disso, as atividades e discussões desenvolvidas nas aulas foram do agrado dos alunos.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Ciências Naturais; 6.º Ano de Escolaridade; Microrganismos e Higiene e Problemas Sociais.*

Abstract

The world today is characterized by strong and accelerated global changes that affect all humanity. In the context, it is important that students are educated to reflect critically on them so that they become active citizens, able to make conscious and informed decisions that contribute to the common good. European Education Systems recognize the importance of educate students with such characteristics. However, although there is great agreement on the relevance of Development Education (ED) and the recognition of school as a privileged place for learning about it, research in this area shows that most of the teaching practices are far from these ideas. Although teachers are a key role for children to understand the global issues while acquiring values, knowledge and skills, generally they don´t make an articulation of ED themes with different curricular themes.

In order to counteract this reality, a study was developed with the purpose of planning a didactic proposal that integrate ED themes with curricular contents of Natural Sciences (CN), analyzing their impact in learning and on the empathy provoked in the students. This study arose within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) course unit inherent to the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Mathematics and CN in the 2nd CEB and took place in a 6th grade class, with nineteen students. A qualitative methodology with an interpretative nature, namely a case study, was used. Data collection technics used included participant observation, analysis of written documents by students, and a questionnaire. The results evidenced the possibility of integrating the ED themes in the CN classes. This integration didn't disturb the planed curricular learning and also made possible for students to achieve goals set out for ED, becoming more sensitive to the inequalities that cross current society. In addition, the activities and discussions developed in class were appreciated by students.

Keywords: *Education for Development; Natural Sciences; 6th Grade Class; Microorganisms and Hygiene and Social Problems.*

Índice

RESUMOS

Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Patacho, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui

Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo

En el presente artículo, revisamos aprendizajes derivados de nuestros esfuerzos colaborativos para el compromiso con la descolonización en diversos contextos educativos. Para eso, consideramos múltiples interpretaciones sobre descolonización y múltiples dimensiones de teorías y prácticas descolonizadas – en particular, las dimensiones ecológica, cognitiva, afectiva, relacional y económica. En lugar de ofrecer definiciones normativas o prescripciones, procuramos fomentar una ampliación de la sensibilidad para potenciales circularidades, cortocircuitos y contradicciones del pensamiento crítico, e identificar oportunidades y aberturas para experimentos colectivos contextualizados y responsables, hacia otras posibilidades de (co)existencia. Así, enfatizamos un abordaje pedagógico para la descolonización que reconoce el papel de la complexidad, de la complicidad y de las incertidumbres en este tipo de trabajo.

Palabras-clave: *Descolonización; Pedagogía; Modernidad; Colonialismo.*

In this paper, we review learnings from our collaborative efforts to engage with decolonization in various educational contexts. For this, we consider multiple interpretations of decolonization and multiple dimensions of decolonial theories and practices - in particular the ecological, cognitive, affective, relational and economic dimensions. Rather than offering normative definitions or prescriptions, we seek to foster greater sensitivity to potential circularities, short-circuits, and contradictions of critical thinking, and to identify opportunities and openings for contextualized and responsible collective experiments toward other possibilities of (co)existence. Thus, we emphasize a pedagogical approach to decolonization that recognizes the role of the unconscious, complexity, complicity and uncertainties in this type of work.

Keywords: *Decolonization; Pedagogy; Modernity; Colonialism.*

Luis Sanabria

La era del algoritmo: la desinformación como herramienta política

A desinformação como ferramenta política tem estado presente durante a história da humanidade. O engano tem sido usado para distração, desmoralização ou convencimento do adversário, a sua capacidade de repensar as condições com as quais se interpreta/projeta alguma ideia ou projeto permite (in)justificar as condições e (des)legitimar as suas consequências. As revelações das ações da Cambridge Analytica são parte do jogo e não a novidade como analisaremos neste texto.

É através da desinformação na esfera política que a pós-verdade é encontrada. Isso esconde um artifício da comunicação: a propaganda. Os trabalhos de Edward Bernays deixam entrever muitas das estratégias e técnicas que hoje presenciamos, por exemplo, as narrativas para o enaltecimento ou desmoralização, que adequam os factos a ideias para criar perceções a favor ou contra alguma pessoa, grupo ou objetivo pré-definido.

É com os avanços nas infocomunicações, que nos encontramos numa encruzilhada que dificilmente nos pode deixa indiferentes; o segredo centra-se na construção e aplicação de algoritmos. A informatização das comunicações, a compilação de dados, a sua estrutura e interação (big data) e a exploração de dados desenvolveram um complexo território de disputa que semeia desconfiança e inquietação em relação à velocidade das suas mudanças e à profundidade das suas consequências.

Analisamos o caso da empresa Cambridge Analytica e a sua relação com as campanhas políticas, o que levanta algumas questões para aprofundar: Como potenciam os algoritmos a desinformação? Quais as dimensões/condições prévias e as consequências que se observam perante esta relação algoritmo-desinformação? Quais são as ferramentas/processos políticos que devemos fortalecer desde uma perspetiva de defesa dos direitos de cidadania e da construção de relações democráticas?

Palavras-Chave: *Fake News; Desinformação; Algoritmos; Propaganda.*

Misinformation as a political tool has been present during the history of mankind. The deception has been used for the distraction, demoralization or conviction of the adversary, its ability to rethink the conditions under which any idea or project is interpreted / projected, allows to (in)justify the conditions and (de)legitimize its consequences. The revelations of Cambridge Analytica actions are part of the game, and not the novelty as we will analyze in this text.

It is through misinformation in the political sphere that the post-truth is found. This hides an artifice of communication: propaganda. The works of Edward Bernays suggest many of the strategies and techniques that we witness today, for example, the narratives for exaltation or demoralization, which adapt the facts to ideas to create perceptions for or against any predefined person, group or objective.

It is with the advances in infocommunications, where we are at a crossroads that can hardly leave us indifferent: the key is focused on the construction and application of algorithms. The computerization of communications,

the compilation of data, its structure and interaction (big data) and data mining have developed a complex territory of dispute that sows distrust and restlessness at the speed of its changes and the depth of its consequences.

We analyze the case of the Cambridge Analytica company and its relationship with political campaigns, which raises some questions to be deepen: How do algorithms enhance misinformation? What dimensions / preconditions and consequences do we witness to this algorithm-misinformation relationship? What are the political tools / processes that we must strengthen from a perspective of defending citizenship rights and building democratic relations?

Keywords: *Fake News; Misinformation; Algorithms; Propaganda.*

Amanda Franco, Ana Sofia Sousa, Rui Marques Vieira

Como tornar-se um cidadão informado na sociedade da (des)informação? Recomendações e estratégias para mobilizar o pensamento crítico

Somos confrontados com informação ao minuto, aceitando-a, muitas vezes, sem a questionar. A par, as agências noticiosas nem sempre dispõem de tempo para realizar a verificação da credibilidade das notícias, e isto quando existem intenções ocultas para suscitar a desinformação, o que cria o contexto ideal para a proliferação das "falsas notícias". Para não ficar refém de desinformação que pode conduzir a decisões de vida irrefletidas que podem ser prejudiciais para si/outros, cada cidadão deverá desenvolver capacidades e disposições de pensamento crítico. Neste quadro, apresentamos uma oficina de formação dinamizada e realizada com o intuito de consciencializar os participantes para o impacto da (des)informação na sua vida, e apoiá-los na identificação de estratégias para mobilizar o pensamento crítico na análise de notícias no dia a dia. Também à luz da avaliação feita pelos participantes da oficina, tecemos considerações sobre a relevância do pensamento crítico para uma cidadania informada.

Palavras-chave: *Pensamento Crítico; Cidadania Informada; Desinformação; Oficina de Formação.*

Somos confrontados con información al minuto, aceptándola, muchas veces, sin cuestionarla. Simultáneamente, las agencias de prensa ni siempre disponen de tiempo para realizar la verificación de la credibilidad de las noticias, y esto cuando existen intenciones ocultas para suscitar la desinformación, lo que crea el contexto ideal para la proliferación de “noticias falsas o engañosas”. Para no quedarse rehén de desinformación que puede llevar a decisiones de vida irreflexivas que resultan perjudiciales para sí mismo/otros, cada ciudadano deberá desarrollar capacidades y disposiciones de pensamiento crítico. En este cuadro, presentamos un taller de formación dinamizado y realizado con el objetivo de sensibilizar los participantes para el impacto de la (des)información en sus vidas, y apoyarles en la identificación de estrategias para movilizar su pensamiento crítico en el análisis de noticias en el cotidiano. También a la luz de la evaluación hecha por los participantes del taller, realizamos algunas consideraciones sobre la relevancia del pensamiento crítico para una ciudadanía informada.

Palabras-clave: *Pensamiento crítico; Ciudadanía Informada; Desinformación; Taller de Formación.*

Índice

Editorial

Artigos

Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui & Elwood Jimmy – Sinalizando Rumo a Futuros Descoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo.

Luis Andrés Sanabria Zaniboni – La era del algoritmo: la desinformación como herramienta política

Amanda Franco, Ana Sofia Sousa, Rui Marques Vieira – How to become an informed citizen in the (dis)information society? Recommendations and strategies to mobilize one's critical thinking.

Práticas

Ángel Martín Peccis – Programa de formación en democracia y ciudadanía para la garantía de los derechos humanos.

Christine Auer – Reclaim Europe! Um projeto pela participação da sociedade civil numa Europa construída em conjunto.

Niels Dekker – Technology and interactive methodologies in citizenship education at ProDemos.

Debate

Sandra Oliveira – Tecnologia e cidadania: oportunidade ou apocalipse?

Andrea de Buen, Claudia Escobar, Miguel Escobar, Valeria Gil, Cora Jiménez, Noemí Mejía, Fernanda Navarro, Mayra Silva & Merary Vieyra – El Brasil de Paulo Freire, ¿Sigue vigente la padagogía del oprimido?

Tânia Ramalho – Educação para a cidadania global e planetária: Revendo a contribuição de Paulo Freire.

Entrevista

Entrevista a Miguel de Barros.

Entrevista a Fergus Bell.

Documento-Chave

The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Learning and Practicing Democracy through Education.

Recensão crítica

Literacia para os média e cidadania global. Caixa de ferramentas: Ler, Refletir, Problematizar e Participar

Publicações Recentes

Global Education Digest.

Global Education Guidelines – concepts and methodologies on global education for educators and policy makers.

Alternativas: registos e reflexões.

Construir Alternativas – Propostas pedagógicas para a reflexão e a mobilização para a Transformação Social.

Resumos de Teses

Ensinar Inglês e educar para a cidadania global: uma experiência com picturebooks. Clara Maria da Silva Pires, Universidade de Aveiro

O lugar da cidadania na escola e na sala de aula: um estudo com uma turma do 5.º ano. Maria Inês Gameiro, Escola Superior de Educação de Lisboa

O Manual escolar de Português: uma leitura dos textos do ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento. Ana Catarina Franco Rebouço, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Abraçar a poesia para compreender o mundo: um estudo com alunos do 6º ano. Rafaela Catarina Alpoim Barbeitos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A empatia também se ensina. Um estudo no âmbito da Educação para os Direitos Humanos com alunos do 6.º ano de escolaridade. Marisa Soares Barbosa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Educação para o desenvolvimento e ciências naturais: entrecruzando saberes - uma abordagem no 2.º CEB. Fátima Cristiana Azevedo Lima, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumos de Artigos

Uma iniciativa

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS UNIVERSIDADE DO PORTO

FGS TRANSFORMAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Apoio

CAMÕES INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA PORTUGAL MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

U.PORTO