

SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Democracia(s): transformando paradigmas opressivos de poder através
da Educação para o Desenvolvimento

Janeiro 2025 N.º 17

FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

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

Periodicidade

Semestral.

Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

Edição

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

Conselho Científico

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

Conselho Editorial

Amanda Franco, Andreia Reis, Carlota Quintão, Graça Rojão, Joana Costa, Jorge Cardoso, Marta da Costa, Marta Uva, Mónica Lourenço e Sandra Fernandes.

Revisão por Pares

Andreia Reis (Instituto de Educação, UIDEF, Univ. de Lisboa. PT); Carlota Quintão (Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto. PT); Javier Saborido (Fundación Madre Coraje. ESP); Laure de Witte (Cooperativa Mandacaru. PT); Maria Coelho Rosa (Between - partnerships 4 development. PT); Maria Helena Salema (aposentada do Instituto de Educação – Univ. de Lisboa, PT); Maria Marques (PT); María Villagrán (Fundación Madre Coraje. ESP); Mariana RP Alves (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF, Univ. de Aveiro. PT; Cartas com Ciência); Marta da Costa (Manchester Metropolitan Univ. UK); Sandra Fernandes (Fundação Gonçalo da Silveira. PT) e Teresa Martins (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico Porto. PT).

Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Andreia Reis, Carlota Quintão, Graça Rojão, Joana Costa, Marta Uva e Sandra Fernandes.

ISSN 2183-4687

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



ÍNDICE

Editorial	5
Poema	
Mariana RP Alves - <i>Para quando uma revolução, Padrão?</i>	11
Caderno Temático	
Adelina Calvo-Salvador & Carlos Rodríguez-Hoyos - <i>Schools promoting Global Citizenship. Analysis of practices awarded by the national award of Development Education in Cantabria (North of Spain)</i>	13
Danielle Rezera & Eliano Souza - <i>Pedagogia do Autoritarismo: privatização da gestão escolar</i>	31
Douglas Lucas, Gisele Costa & Leonardo da Silva - <i>Clube Palmares: um quilombo em movimento formador!</i>	47
Práticas	
Cécile Barbeito Thonon - <i>De-polarising strategies to address controversial gender, religious, national or political identities issues</i>	65
Cristina Domínguez-Iglesias - <i>Vigilância, dados e desinformação: o clube de leitura como exercício de resistência</i>	81
Carola Lanatà & Graça Rojão - <i>O bairro que sonhamos: viver a democracia a partir da escola</i>	95
Debate	
Mark Langdon & Mário Montez - <i>If the present is broken, how do we fix the future together?</i>	113
Miguel Escobar-Guerrero & Mayra Estrada - <i>Democracia y Emancipación en el Aula</i>	123
Conto	
Barbara Iglér, Mia Dancey & Mariajosé - <i>Tales of Wani: Exploring the three dimensions of voluntourism</i>	137

Recensão Crítica

Florentino Maria Lourenço - <i>Democratizar o 25 de Abril a partir das memórias: uma leitura a contrapelo do livro Vozes da Revolução: Revisitando o 25 de Abril de 1974</i>	153
--	-----

Publicações recentes

<i>A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola</i>	161
<i>Policy and Practice: A Development Education Review - “Development Education and Democracy”</i>	163
<i>Relatório de Avaliação Externa da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022</i>	165
<i>Multilingual Global Education Digest 2023 e base de dados Global Education and Learning</i>	167
<i>Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa</i>	171
<i>Global Education in Europe: National Histories</i>	173
<i>Humanness Solidarity Toolkit - “Construir ligações: um kit de ferramentas humanness para o envolvimento de jovens”</i>	175
<i>Outras Economias</i>	177

Resumos de Teses

<i>Educação para a Cidadania Global: um estudo de caso na Escola Artística António Arroio.</i> Natacha Moreira da Silva. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.	179
<i>O Impacto das ONGD na Educação para o Desenvolvimento.</i> Beatriz Canedo Xavier. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.	181

Resumos	183
----------------------	-----

“Que dúvida, que dívida, que dádiva, que duvidádiva afinal a vida.”

Convidamos-vos a encetar connosco este número da revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* com os versos de David Mourão-Ferreira, cujas palavras, a nosso ver, capturam a essência desta temática: **Democracia(s): transformando paradigmas opressivos de poder através da Educação para o Desenvolvimento.**

No contexto atual do mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo em que vivemos – o designado “VUCA world” (Tichnor-Wagner et al., 2019), emergem desafios globais e locais cada vez mais complexos e interligados, que ameaçam continuamente a Paz, a Justiça, a Segurança, os Direitos Humanos, a Sustentabilidade e a Democracia (GENE, 2022). Como nos refere Starkey (2012), “manifestations of intolerance and discrimination frequently lead to tensions and sometimes violence on a scale sufficient to start to undermine confidence in democracy and human rights as the basis for the social contract” (p. 22). Neste cenário, “viver em e pela democracia” de facto parece ser, parafraseando o poeta, uma verdadeira *duvidádiva*.

A participação democrática é sem *dúvida*, um Direito Humano fundamental, sendo consequentemente um requisito essencial para a proteção dos Direitos Humanos. Trata-se de, como o assumiu Boisvert (1998, p. 55), “*the ideal manifestation of community life*”. Não obstante, a Democracia permanece uma *dívida* para tantos seres humanos e comunidades que, em contextos de opressão, autoritarismo, violência e conflito, dela se veem privados.



Numa perspetiva de Bem Comum e Humanidade partilhada, para muitas das nossas populações, a Democracia é, em última instância, uma *dédiva*, um ideal pelo qual sempre valeu e valerá a pena lutar, e disso acreditamos não haver absolutamente nenhuma *dúvida*. Além disso, de um ponto de vista conceptual, sendo a Democracia um conceito fluido e dinâmico, em constante desenvolvimento (Dewey, 1985), impera a necessidade da sua contínua discussão e problematização. Este número confirma precisamente esta convicção, bem como a emergência de:

Discursos democráticos, informados e responsáveis que se erguem contra o dogmatismo e que desbravam caminhos para o diálogo pluralista onde todas as vozes podem ecoar, serem escutadas e valorizadas...

Desarticulação de sistemas e paradigmas de poder opressivos e coercivos, mecanismos de controlo aniquiladores da dignidade, autonomia, participação e liberdade...

Descoberta de mecanismos de ação e intervenção face a modelos neocoloniais que continuam a fortalecer o *status quo* e a estimular relações de poder desiguais entre grupos e nações...

Desmantelamento das raízes da injustiça sistémica e da iniquidade estrutural que mantém tantos seres humanos na periferia, privados do privilégio e do acesso a bens e recursos essenciais ...

Disrupção face a extremismos, fundamentalismos, polarizações e radicalismos que

ameaçam o Bem Comum e geram um mal-estar que corroi a nossa capacidade de imaginar podermos viver juntas e juntos um presente e um futuro com maior Justiça, Solidariedade, Equidade e Paz...

Desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória que visa promover a Cidadania Global através de processos e práticas que possuem como horizonte a ação orientada para a transformação social.

Até este exato momento, apercebemo-nos de que estas linhas parecem privilegiar a letra **D**, que parece ser a protagonista por iniciar o eixo deste número: a Democracia, em detrimento de outras. No entanto, excluir outras letras do alfabeto seria completamente discriminatório e antidemocrático, além de contraditório e incoerente, uma vez que tantas outras estão de mãos dadas a princípios e valores medulares da Democracia, insuflando tantas das narrativas aqui presentes neste número 17, tal como: Ativismo, Aprendizagem transformadora, Capacitação, Compreensão, Empatia, Inclusão, Tolerância, Responsabilidade... e Esperança.

Maximiliano Tarozzi, na mesa-redonda “*Roundtable: Democracy(ies) and Development education, Insights from European Contexts*”¹, proclamou a Esperança como uma “virtude política”, essencial para imaginarmos e transformarmos o mundo, sendo a Educação um dos principais palcos para essa concretização. Como nos recorda Apple (2008), “*The educational system will constantly be in the middle of crucial struggles over the meaning of democracy, over definitions of legitimate authority and culture, and over who should benefit the most from government policies and practices*” (p. 105).

¹ Mesa redonda dedicada ao tema “Democracy(ies) and Development Education - insights from European contexts”, que teve lugar no dia 10 de outubro de 2024, na FLUP (Porto), e contou com a participação de Annette Scheunpflug (Alemanha), Douglas Bourn

(Reino Unido), Elina Lehtomaki (Finlândia), Júlio Santos (Portugal), Liam Wegimont (GENE), Magdalena Kuleta-Hulboi (Polónia), e Massimiliano Tarozzi (Itália), com moderação de La Salete Coelho (Portugal).

Este n.º 17 da revista Sinergias inicia-se também com um poema, “Para quando uma revolução, Padrão?”, da autoria de Mariana Alves, que nos questiona a pensar em que pilares se sustenta a (revolução da) Democracia.

Os **artigos do caderno temático** incluem três propostas de leitura.

Em ***Schools promoting global citizenship. Analysis of practices awarded by the national award of development education in Cantabria (North of Spain)***, da autoria de Adelina Calvo-Salvador e Carlos Rodríguez-Hoyos, reflete-se sobre o potencial transformador da Educação para a Cidadania Global e questiona-se se as práticas educativas bebem deste potencial, a partir da análise do tipo estudo de caso em cinco escolas espanholas que receberam o prémio nacional de Educação para o Desenvolvimento.

No artigo ***Pedagogia do autoritarismo: Privatização da gestão escolar***, Danielle Rezera e Eliano Macedo examinam os impactos da ascensão ao poder de partidos de extrema-direita nos processos democráticos decorrentes no próprio espaço escolar, numa cidade brasileira.

Já em ***Clube Palmares: Um quilombo em movimento formador!***, Douglas Lucas, Gisele Costa e Leonardo Ângelo da Silva trazem-nos o caso de um clube fundado na década de 60 do século passado, no Rio de Janeiro, que se vem tornando um foco de resistência antirracista ao discurso de ódio de extrema-direita.

Na secção **Práticas**, encontramos outros três textos que nos trazem exemplos de práticas de Democracia e Transformação Social.

Com a prática ***De-polarising strategies to address controversial gender, religious, national or political identities issues***, Cécile Barbeito

Thonon explora os mecanismos pelos quais o diálogo em torno de temas controversos ou desafiantes (e.g., género, identidade) pode tornar-se contraproducente, oferecendo exemplos de atividades apoiantes do diálogo não-dicotómico e não-polarizante.

Em ***Vigilância, dados e desinformação: O clube de leitura como exercício de resistência***, a autora Cristina Domínguez-Iglesias convida-nos a espreitar um clube de leitura no qual se leem obras literárias sobre distopia tecnológica, para a partir delas se questionar a desinformação vigente na sociedade contemporânea e se pensar criticamente sobre direitos humanos fundamentais salvaguardados pela Democracia, mas que requerem proteção.

N’ ***O bairro que sonhamos: Viver a democracia a partir da escola***, Carola Lanatà e Graça Rojão levam-nos a visitar uma iniciativa de promoção da participação cívica de crianças do quarto ano do ensino básico de uma cidade do interior de Portugal, refletindo sobre o potencial de tais espaços de participação.

Segue-se a secção de **Debate**.

Com o texto ***If the present is broken, how do we fix the future together?***, Mark Langdon e Mário Montez dão continuidade ao convite de pensarmos a Democracia como um bem público que precisa de ser protegido, em vez de ser tomado por garantido, tal como a água que corre de uma torneira aberta. Tal como a água é um bem essencial escasso que importa cuidar, também a Democracia precisa de reflexão e ação transformadoras de mudança, para que continuemos a beneficiar dos benefícios cultivados por sociedades democráticas.

Em ***Democracia y emancipación en el aula***, Miguel Escobar-Guerrero aprofunda a importância

de criarmos espaços de Democracia, autonomia e emancipação democrática na aula do ensino superior, a partir da reinvenção da pedagogia de Freire.

Uma novidade do presente número da revista *Sinergias* é a secção **Conto**. Aqui, partilha-se o conto intitulado ***Tales of Wani: Exploring the three dimensions of voluntourism***, das autoras Barbara Iglor, Mia Dancey e Maria José Amaral, no qual se exploram os desafios éticos e as complexidades do “volunturismo”, que aparentemente pretende fazer face às desigualdades mundiais, mas que acaba por reforçar dinâmicas sistémicas de poder e ajudar à manutenção das desigualdades e injustiças mundiais.

Na secção seguinte, Florentino Maria Lourenço apresenta uma **recensão crítica** de *Vozes da Revolução: Revisitando o 25 de Abril de 1974*, em ***Democratizar o 25 de Abril a partir das memórias: Uma leitura a contrapelo do livro*** citado. Segundo o recenseador, este livro conduz-nos “pelas pegadas da memória dos membros do Movimento das Forças Armadas (MFA) e nos possibilita compreender que apenas a luta coletiva pelo Bem Comum, em diferentes extratos sociais, possibilitou os acontecimentos da Revolução de Abril”.

Na secção das **Publicações Recentes**, encontramos as seguintes: *A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares – Problematizando e propondo caminhos para a formação e a escola* (2023); o mais recente número editado pela revista científica *Policy and Practice*,

Development Education and Democracy (2023); o *Relatório de avaliação externa da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022* (2023); *Multilingual Global Education Digest 2023* e a base de dados *Global Education and Learning* (2024); o *Contra-manual de investigação-ação participativa* (2024); *Global education in Europe: National histories* (Vol. 1) (2024); *Humanness solidarity toolkit – Construir ligações: Um kit de ferramentas humanas para o envolvimento de jovens* (2024); e o mais recente número da revista *Outras Economias* (2024).

Encerra-se este número da revista *Sinergias* com o **resumo de teses de doutoramento e dissertações de mestrado** publicadas recentemente: *Educação para a Cidadania Global: Um estudo de caso na Escola Artística António Arroio* (2023); *O Impacto das ONGD na Educação para o Desenvolvimento* (2023) e *Professores de 1.º ciclo e 2.º ciclo do ensino básico em contextos escolares multilingues e culturais: O desenvolvimento profissional em questão* (2024).

Fazemos votos de leituras democráticas, feitas em liberdade e pelo puro prazer de delongar-se na (re)descoberta da Democracia.

Pelo Conselho Editorial,

Andreia Reis² e Amanda Franco³

² Instituto de Educação, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) da Universidade de Lisboa.

³ Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

Bibliografia

- Apple, M. W. (2008). Is deliberative democracy enough in teacher education? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. D. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 269-289). Routledge.
- Boisvert, R. D. (1998). *John Dewey: Rethinking our time*. State University of New York Press.
- GENE (2022). The European declaration on global education to 2050. *The Dublin declaration*. Global Education Network Europe.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Association for Supervision & Curriculum Development.

[Índice](#)





POEMA

Para quando uma revolução, Padrão?

A chuva de novembro vai lavando o Padrão
Os mesmos pingos que banham o Tribunal de Sintra
E antes caíram no Campus da Justiça
No mesmo mês, em que começou a chover fósforo na Palestina

A chuva não lava o silêncio, fá-lo o poder
A chuva escorre a tinta que tenta gritar
Pingos de cor em paredes para lembrar o passado
Pingos de cor em tecido para destacar o presente

(Dizem-nos, que) a culpa é da tinta e não de quem celebra sem memória
(Dizem-nos, que) a culpa é de quem resiste

A chuva na calçada faz-me escorregar, a caminho da vigília
E me pergunto:
Será que, acabando o fósforo, vão querer construir um Padrão?
De navegadores sem barcos, mas de drones?
Esculturas a partir dos vídeos do tiktok?

E será que nesse dia, o Campo das Cebolas vai continuar como está hoje?
Em que a chuva não molha o monumento porque está há anos por construir?

E será que havendo outro Padrão, o de Lisboa vai querer ser um monumento irmão?
Ou vai querer escolher a revolução?

Mariana RP Alves¹

08.12.2023

Poema escrito em resposta à proposta de escrita coletiva (com Danilo Cardoso e Aua Embaló) de carta ao Padrão dos Descobrimentos no âmbito de oficina de educação antirracista "Educação Antirracista: Consciência Histórica, Direitos Humanos e Propostas de Ação" que integra o Ciclo InFormAção do Grupo EducAR.

¹ Mariana R.P. Alves escreve e publica este poema a título próprio, refletindo a sua visão do mundo e não necessariamente a das suas afiliações institucionais. Mariana é atualmente investigadora pós-doutoral no Centro de Investigação em Didática e Tecnologias na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro) e co-diretora pro-bono da associação sem fins lucrativos Cartas com Ciência (www.cartascomciencia.org).

Perante a proposta de escrita de carta ao padrão, o poema é o resultado da inevitabilidade que a autora sentiu de cruzar o simbolismo colonial do Padrão dos Descobrimentos em Lisboa com a luta antirracista na mesma cidade (particularmente o caso de injustiça e violência policial contra Cláudia Simões e o adiamento sem fim da construção de um monumento de homenagem às pessoas escravizadas) e com a violência relacionada com a ocupação, apartheid e genocídio da/na Palestina pelo “Estado de Israel” e aliados.

[Índice](#)



CADERNO TEMÁTICO

SCHOOLS PROMOTING GLOBAL CITIZENSHIP. ANALYSIS OF PRACTICES AWARDED BY THE NATIONAL AWARD OF DEVELOPMENT EDUCATION IN CANTABRIA (NORTH OF SPAIN)

Adelina Calvo-Salvador¹ & Carlos Rodríguez-Hoyos¹

Abstract

Research on Global Citizenship Education (GCE) has shown that although its theoretical focus has great critical and transformative potential, this is not always reflected in educational practices. This article analyses GCE practices in Spanish schools from a qualitative research approach. Teachers from five schools from Cantabria were selected due to having received the Development Education national award. The analysis carried out facilitates dialogue between international and national research which has been evolving based on the “generations approach” of Development Education. The results identify a diversity of practices and approaches and highlight the need for further research in order to truly explore their transformative potential.

Keywords: *Global Citizenship Education; Development Education; Generations Approach; Primary Schools; Social Justice.*

I. Introduction

In order to understand the characteristics of the Global Citizenship Education (GCE) approach in Spain it is necessary to review the generations approach of Development Education (DE) (Boni, 2011; Mesa, 2011). Specialised literature in this area indicates that the current situation of the field in Spain can be defined within the parameters of a 6th generation of DE, called Critical Global Citizenship Education, Education for Social Transformation or Post-development Education (Boni et al., 2020; Calvo-Salvador, 2017; Santamaría-Cárdana, 2020). The introduction of the 6th generation entails a critique of the concept of development on account of its

¹ University of Cantabria, Spain.

economistic and Eurocentric dimension, and also challenges the citizenship model that a GCE approach could be promoting. The question that arises is whether GCE could be a form of domination, a new form of colonisation, an attempt to universalise Western norms and lifestyles (Barrenechea, 2012).

These national debates connect with international debates that have been taking place in the field and which raise the need to critically analyse our ways of understanding (as they are deeply rooted in modernity and coloniality) and take into account the visions and voices of the Global South, the so-called epistemologies of the South (Andreotti, 2010 y 2021; Odora Hoppers, 2015; Pashby et al., 2020; Quijano, 2000; Tuhiwai Smith, 2015).

Therefore, in order to understand the characteristics of GCE in Spain today, it is necessary to carry out a brief historical overview of the DE generations. The conceptual evolution of DE has been summarised in the following table:

Generation	Dates	Main concepts
First	1940–50	Charitable point of view. Focus on awareness-raising.
Second	1960–70	Provide information about the situation of the South. Economic concept of development. Eurocentric.
Third	1970	Analysis of the structural causes of poverty and underdevelopment. Solidarity. Open the school curriculum to problems with a global/international dimension.
Fourth	1990	Human development and sustainability. Gender, HR, immigration, etc. (multidimensional agenda).
Fifth	2000	DE for a Global Citizenship. Address the challenges posed by globalization.
Sixth	2010	Post-development Education Is development education a form of domination, an attempt to universalise Western norms and lifestyles?

Table 1 - *Conceptual evolution of DE in Spain. Generations approach* (Calvo-Salvador, 2020, p.281).

This diversity of approaches mapped by Spanish literature in this field coincides with the diversity that studies in other countries have also identified (Andreotti, 2021; Efthymiou and de Vries, 2022; Pashby et al., 2020). These studies indicate that, far from having a single agenda under the term GCE (and related terms), education for citizenship practices are developed encompassing very different visions of globalisation, citizenship, relations between the Global North and South, education itself and the balance between the local, national and global dimensions of citizenship.

Although GCE has a critical and transformative potential at a conceptual level, its educational practices have sometimes supported a model that is uncritical and very restricted to awareness and fundraising activities (Pashby et al., 2020, p. 49). In Spanish schools educational practices still coexist based around several generations of DE explained in Spanish literature as part of the theoretical evolution of the field (Calvo-Salvador, 2020; Proyecto Queirón, 2014; Tiedeke, et al., 2015).

In this regard, it is important to carry out an analysis of the educational practices developed under this approach for the following reasons: (1) To clarify under which general approach they have been conceived (Calvo-Salvador, 2020); (2) To assess whether GCE is responding to the challenges arising from the historical moment we are currently experiencing (Pashby et al., 2020); (3) To analyse whether its objectives are genuinely emancipatory or whether they are focused on the preparation of a type of global citizenship that needs to compete in an increasingly competitive and interconnected labour market (Bourn, 2021); (4) To further discussion on what the most appropriate methodological approaches are for achieving critical and transformative GCE (Blackmore, 2016; Hunt, 2020); and (5) As a preliminary step to promote a comparative study on pedagogical practices between several countries (Hahn, 2016).

II. The “Vicente Ferrer” Development Education national award

In 2009 the Spanish Agency for International Development Cooperation (abbreviated in Spanish as AECID) created a national programme called Teachers for DE in collaboration with the Ministry of Education. Its objective was to “strengthen the active, participatory and co-responsible citizenship of Spanish teachers with regard to the development of communities, promoting transformations, and linking thoughts and criteria that forge a global vision of development, with shared ethics and legal approaches” (AECID website). The programme is currently developing the following actions:

- The “Vicente Ferrer” DE award. Each year 15 educational practices from all levels of education (early childhood, primary, secondary and adult education as well as baccalaureate and vocational training) are awarded prizes “aimed at raising awareness, promoting and developing critical thinking and encouraging the active participation of students in the achievement of global citizenship in solidarity with a commitment to the eradication of poverty, its causes and sustainable human development” (AECID, 2010-2019, p. 8).
- Publication of good GCE practices. The AECID publishes the good practices that have received the prize, as well as other educational material produced within the DE teachers’ network.
- National DE teachers meeting (to exchange their educational practices, debate and reflection) that brings together all the schools that have received the national prize and other GCE stakeholders (unions, NGO’s, universities, etc.).

As a continuation of a previous research where a national analysis of these educational practices was carried out (Calvo-Salvador, 2020) this article analyses GCE initiatives that have received the national DE award given by the AECID in the autonomous community of Cantabria, in the North of Spain. This article is part of a larger research project that aims to map good GCE practices in this region (Calvo-Salvador, 2021). From its beginnings (2009) to date, a total of 5 schools have received the award.

III. Methodology

The main objective of the research is to find out which route each school has followed to develop GCE practices and what typologies of GCE are shaping them. We believe that only by having a deep understanding of these practices and sharing a common account of them with their protagonists will we find ways of improving them (Omodan, 2020). In our case, and due to the design of the research, these protagonists were the adults involved in the practices analysed. No data were collected from the children.

The choice of the qualitative methodology (Simons 2014) responds to four issues: (1) Understanding the singularities of the CGE approach in each practice, in a specific context and with specific professionals, (2) Assessing whether the practices share any common aspects across each other, (3) Analysing the generation(s) of CGE that may be dominant in each school and (4) Considering the application of this methodology as a learning opportunity.

The research questions guiding this analysis are:

- What are the objectives of these experiences? What type of skills do they aim to promote?
- What content, activities and methodologies have been developed?
- What GCE typologies or generations are present in these practices?

1. Participants and data collection

The schools participating in this study are those that have received the national DE award in the autonomous community of Cantabria (Spain) from the first edition of the award to 2024.

Data collection was conducted by: (1) Searching for and selecting the award-winning educational practices in Cantabria based on the publication of good practices carried out annually by the AECID (2010-2022). This is a text written by the coordinators of the practice in each school. The account of the educational practice of each school is what is submitted for the aforementioned award. The last of these publications was produced in 2022; (2) Semi-structured interviews with coordinating teachers for the experience in each school.

The main characteristics of the experiences analysed are summarised below:

Schools	Characteristics of the school	Level of education awarded	Participants in the interview
1	<p>Secondary school. State school.</p> <p>Located in a municipality of 8,500 inhabitants in the eastern part of Cantabria. The school has been working for more than 10 years from the GCE approach in a network that links the school with primary schools in the area and several NGOs. During each school year the "project of the year" (interdisciplinary) to be worked on is decided.</p>	Compulsory secondary education	1 teacher
2	<p>Secondary school. State school.</p> <p>Located in a municipality of 8,300 inhabitants in the western part of Cantabria. The school started to work from the GCE approach after receiving training on intercultural education and the development of a school project on this subject.</p>	Compulsory secondary education	1 teacher
3	<p>Early childhood and Primary school. State school.</p> <p>Located in the capital of the province. The school has a large number of foreign pupils whose mother tongue is not Spanish. Based on this challenge, the school has developed an ambitious interculturality project that works as a lever for the development of the GCE approach through work with the Millennium Development Goals Agenda.</p>	Early childhood and Primary Education	2 teachers
4	<p>Early childhood and Primary school. State school.</p> <p>Located in the second most populated area of Cantabria (51,200 inhabitants). Industrial area. The school has developed its GCE approach based on the methodology of the learner (pupil) as a researcher of Indian history, culture, religion, literature and art.</p>	Primary Education	1 teacher
5	<p>Primary school. State school.</p> <p>Located in the capital of the province. The school has developed the GCE approach through a long-standing strong relationship with a local NGO and through three main focuses: inclusion and quality education, gender equality and sustainable development (Sustainable Development Goals Agenda).</p>	Primary Education	2 teachers

Table 2 - Schools that received the DE award between 2009-2022 and teachers interviewed.

The content analysis of the educational practices was aimed at analysing the objectives pursued, the methodology and activities developed, links to the curriculum, the agents involved in each practice, as well as the language used by the protagonists themselves (teachers) to describe their practice, given that, as we have already noted, the published good practices was the report of the project that the school itself sent to the AECID in order to participate in the prize.

The information analysed for each school was used as a starting point for the preparation of the interview script (the same for all 5 educational practices). It sought to expand the information about each experience in relation to aspects such as: the most significant milestones of the experience, the most appropriate terminology to describe it (DE, GCE, etc.), facilitators and barriers encountered in its development, participation of all members of the educational community and other external agents, sustainability of the project, the role of the management team and the role of students. Out of the 5 interviews conducted, 3 of them were individual and the other 2 were done in pairs. This decision was taken by the schools involved.

IV. Results

1. Aims and Skills for GCE

The analysis of the objectives pursued by these experiences reveals two major trends: (1) The difficulty of dialogue between local/near and global/far, i.e. whether the experiences focus on realities close to the students or in distant countries and territories and (2) The importance of an education on values, competencies and skills that move from a humanistic and liberal approach to a more socio-political/critical approach.

1.1 The difficult balance between local/near and global/far

Three of the five practices analysed present objectives that focus GCE on understanding diverse realities, different to those of the students, but above all, geographically distant. These practices show a conception of GCE as an approach that aims to help those territories or populations with the greatest needs, nurturing the idea that the poor or needy are the 'others', others that we should help. This is an approach to the problem that limits the establishment of relations between the situation in these more distant contexts and the students' immediate context. It makes it difficult to understand the real causes of poverty and the role of the countries of the Global North in creating it. For example:

Promote knowledge, participation and cooperation with children in India and to learn about social, cultural and economic realities different to our own (Aims_ Report_ 4).

In the same line:

[The practice began because] we wanted to do something so that children in India could improve their education (...) we wanted to do activities to improve the education of some of the children with whom we were already corresponding. They knew that their education...well they had to walk a lot of kilometres to go to school, not all of them had the possibility of going to school, above all the girls did not go (Interview_ 4).

In the other two practices analysed, all objectives are proposed that situate the GCE field of action in closer, local contexts, places where students develop their lives. As an example:

Promote sustainable development practices: cultivate crops at school, collect plastic on the beach, carry out responsible consumption surveys, and school canteen contracting. Also promote gender equality, challenge stereotypes (stories about girls who are not princesses, not just football in the playground but by proposing a more inclusive and co-educational use of the school playground, make women visible in traditionally male professions) (Aims_Report_5).

And the project coordinators explain:

We educate our students to be global citizens, citizens of the world. (...) We want to make students aware of the world in which they live, provide them with tools for action, commitment, raise awareness... so that no one is left behind, because we all fit in the world, in the classroom. It is about achieving more than just raising awareness. We have to go a step further, there has to be commitment, we have to act (...). Understanding reality means taking care of the world, the planet we live in, working on concepts such as sustainability, solidarity and social exclusion (Interview_5).

In the first group of practices, there is less possibility of understanding how all the levels through which our citizenship develops today interact, from local to global. However, the second group of practices shows an effort to connect what is happening in different parts of the world, starting from the local reality of the children themselves.

Analysing the dialogue that these experiences establish between local/near and global/far, we can perceive a difference between those that locate the problems and the need for help in areas far from the local reality (in these cases, in India) and others that start from their nearby community to analyse a problem that is global. In fact, the analysis of the relationships and interdependencies between local and global, between the Global North and the Global South is an element that has been considered central in critical GCE practices (Bourn, 2014; Pashby et al., 2020).

1.2 Education on values, competencies and skills

The objectives of these practices are aimed at promoting education on values (solidarity, respect and tolerance), skills (negotiation, conflict resolution, critical thinking) and competencies (social and civic), issues that have been identified as central to a GCE that must combine cognitive, socio-emotional and behavioural dimensions (Boni et al., 2020; UNESCO, 2015). However, within this broad common framework two major trends can be identified which we explain below. The first of these emphasises the so-called “soft skills”, skills, values and competences that need to be developed in order to be successful citizens in a global world. The second emphasises the development of values, skills and competences that allow us to advance in the education of people who perceive themselves as part of a common humanity. Precisely underlining this interdependence allows this second type of practice to highlight issues such as social justice or inequality (Bourn, 2021).

The first of these places greater emphasis on the development of the student as a person independent of their context and history, suggesting that all humans have common traits, a common humanity that identifies a set of universal skills, values and competencies that should be taught and learned. The intercultural dialogue is conceived as a process of knowledge free of conflict. From this perspective, relations of power and oppression are put on the side-line, placing the focus on the subject. An example is the following two objectives:

Receive an education in values that provides them with training that allows them to shape their own identity. Adopt a responsible, generous attitude in the face of social injustice (Aims_Report_1). Children should know that there are injustices, poverty, inequality... and they must show compassion towards these situations and be generous to those who need it most (Interview_1).

Bring different cultural realities closer together for common enrichment. Develop self-esteem, listening abilities, communication, negotiation, conflict resolution, decision making skills (Aims_Report_2). The aims of our educational practice respond to our conviction that GCE should promote the autonomy of students, improve their self-esteem and their emotional skills (Interview_2).

These trends are the majority of the practices analysed (practices 1, 2 and 3).

On the other hand, there are some objectives that have a more political potential, such as the development of critical thinking, the participation of all sectors of the educational community or the struggle to achieve greater quotas of social justice (distributive justice, recognition justice and participatory justice). In these practices we can identify the need to analyse the structural inequalities of our societies or the causes of social injustice. As an example:

Develop attitudes of solidarity, awareness and social justice in all students at our school (Aims_Report_4). At our school we discussed a lot about some values such as solidarity. We have always been very critical of the idea of solidarity. Solidarity as a value is important but it must be accompanied by a critical analysis of what and who we are in solidarity with and what unjust social forces or structures are generating this need for solidarity (Interview_5).

Raise awareness among the entire educational community about the importance of being active citizens in caring for our planet and avoiding inequality. Turn the school into a driving force for change and focus school organisation on issues of diversity. Among our aims is to create active citizens. Although there seems to be agreement on what we mean by this term, in our school we think that not all children have the same opportunities to participate in our society. Therefore, when we talk about citizenship, we have to relate it to inequalities. Also, when we talk about diversity (Aims_Report_5).

The question of what values, competences and skills need to be promoted by GCE is crucial because “global citizenship needs to move beyond being a marketing ploy, a one-off activity, or as repackaging existing courses to respond to changing external agendas. GCE should be seen as a distinctive pedagogical approach that is encouraged and promoted as an integral component of students' learning experience (...) equipping them to respond to the challenges of globalization” (Bourn, 2021, p. 86). Therefore, the necessary question would be

what values, competences and skills we need to work to promote a critical understanding of how globalization affects our lives and to critically understand our interdependence.

2. Methodologies and activities

This section analyses the level of detail which schools describe the methodology used to promote GCE, description of activities only or description of the methodological approach. And when they describe the methodological approach in detail, to what extent it allows them to improve their teaching practices. Secondly, we can identify some practices that take place in parallel to the curriculum without an apparent profound change in school culture and, on the other hand, schools in which GCE activities embedded in their curriculum. Thirdly we analyse what dimension predominates, if one more closely linked to awareness-arising or another linked to a social justice view.

The methodological analysis shows that some schools describe in little detail the methodological approach used and focus only on exemplary activities carried out, for example and exhibition or a solidarity activity for raising money (practices 1 and 2). A second group of schools describes in more detail their methodological options. For example, the use of “ a GCE/DE methodological approach based on the observation of the local and global reality, thus raising questions about what is observed, questioning beliefs and prejudices and the promotion of active learning” (Methodology_Report 3); “the use of debate, dialogue, group work and research” (Methodology_Report 4) or “the importance of using a variety of methodological strategies to address the diversity of students, increase their participation, reduce situations of exclusion, promote the collaborative work of teachers and review the policies, practices and cultures of the school itself” (Methodology_Report 5).

This variety shows that GCE can be a lever not only in addressing global issues from critical, participatory and active methodological approaches (Blackmore, 2016; Leivas, 2019; Simpson, 2018), but also in undertaking a process of school self-review that facilitates gathering evidence on educational processes in order to evaluate them and propose improvements, with the aim of achieving an inclusive school that welcomes all students and values diversity (Ainscow, 2016).

In all practices there is a perceived drive to introduce GCE/DE into the school curriculum, although this articulation is very different in each of the schools and there are numerous activities that are carried out in parallel to the curriculum. The analysis shows that in the practices where the awareness dimension and fundraising activities prevail (practices 1, 2 and 4), the attempt to link the activities to the curriculum often involves either one-off activities (e.g., film forum, a workshop) or more long-term workshops that are highly dependent on fundraising activities, which are subsequently donated to NGO projects (practice 1), scholarships for studies (practice 2) or the construction of a school in another country (practice 4).

Other educational practices have a strong GCE/DE focus on social justice, believing that “by engaging in social justice positive outcomes will eventually be produced such as challenging stereotypes and promoting equality on a personal level, or bringing about changes within society on a social level” (Simpson, 2016, 3). An example of this would be the activity entitled "My school is the world" (practice 3), which aimed:

To observe, analyse and value the diversity of the students in our school and which subsequently allowed us to work on the value of schooling in the early stages of childhood (Activities_Report_3).

This activity addressed issues such as:

Equality. Being equal and different. Gender analysis/race analysis. Discovery of common and different aspects between people. The concept of equal rights. Awareness of our environment and the world we live in. Reflection on the diversity of the environment, which we form an active part of. Knowledge of other cultures and customs, within an enriching framework of mutual exchange (Activities_Report_3).

From a methodological point of view, we can classify the experiences into two large groups. In the first of these we find practices with a lower level of methodological reflection and which explain the GCE approach based on the description of isolated activities. These schools work on the GCE approach through activities that run parallel to the curriculum and which work, above all, from an awareness-raising and charitable perspective. In the second group, we find schools with a greater methodological reflection in their description of the GCE approach. These are schools that work transversally on global issues and that underline the importance of focusing the analysis not on “the others” who need our help, but on ourselves, trying to understand to what extent our stereotypes and prejudices sustain inequalities and injustices in a global world. These schools seem to adopt Nussbaum’s idea which states that all countries face problems linked to human development, that all are failing in the task of guaranteeing that all people have a dignified life in which they can develop all their capacities (Nussbaum, 2012).

3. From a charity mentality to a social justice mentality

These practices analysed show the different paths that Cantabrian schools have found to develop a GCE approach. On the one hand, some practices see GCE/DE as a pedagogical approach aimed at learning about cultures located in the Global South and helping these areas economically (through scholarships, raising money to build a school, etc). An idea of “otherness” is constructed as something different from us, with different cultural values that must be celebrated without entering into a discussion of our own values and culture and without analysing the power relations implicit in all intercultural dialogue. In line with other research carried out in Spain we conceptualize this vision as being close to the first and second generation of GCE/DE (Mesa, 2011; Calvo-Salvador 2017 y 2020). “First-generation DE was focused on awareness-raising activities that revolved around issues such as famines or natural disasters (fund-raising telethons, sponsorships etc.). They are considered to be profoundly charitable (...) Second-generation DE promoted action focused on providing information about the situation of the countries of the South, local realities where NGOs operated and their projects. It has been recognized that a Eurocentric and economic concept of development prevailed within it (...). The structural causes of poverty were not analysed and the belief that increasing cooperation projects would improve the situation of the countries of the South was maintained” (Calvo-Salvador, 2017, p. 19).

On the other hand, other schools promote a GCE/DE approach that connect the local with the global, what happens in the schools of Cantabria, in the daily life of that educational community with the situation at a global level. In this second practices, the international agendas (Millennium Development Goals -MDGs- and

Sustainable Development Goals - SDGs-) have acted as a lever for the introduction of the GCE approach in schools, in line with the fifth-generation DE: “we are now faced with a context in which education needs to address the challenges posed by globalization, the weakening of the welfare state and the privatization of the economy. It is ‘a constant educational process that fosters an understanding of the economic, political, social and cultural interrelations between the North and South, which promotes values and attitudes related to solidarity, social justice and seeks ways of achieving sustainable human development’ (Boni Aristizábal and Baselga Bayo, 2003: 402). Such education presents a multidimensional agenda addressing new content such as gender, the consideration of voices from the global South, the culture of peace and human rights, sustainability and interculturality (Baselga Bayo et al., 2004)” (Calvo-Salvador, 2017, p. 20).

These results show the coexistence of different generations of DE in formal education, as highlighted in previous national research (Calvo-Salvador, 2020; Mesa, 2011). This is consistent with the results of research carried out in other countries which have also noted the plurality of approaches (Hunt, 2020; Pashby et al., 2020; Simpson, 2016).

In three of the five practices (practice 1, 2 and 4), fundraising activities played a central role in the emergence and development of the whole project. At the same time, an effort was made by the project team at the school to involve teachers and subjects from different fields of knowledge in order to learn more about the country or region for which the funds were intended:

We tried to work on all aspects related to India at the level of society, customs, traditions, food, politics, geography... So, we tried to fit all that into our curriculum (...). For example, in social sciences, the subject of politics, as well as their customs, was addressed, especially in the higher levels. In mathematics, and linked to the solidarity market, we worked on accounting prices, etc. (Interview_4).

In practice 1 fundraising activities were carried out throughout the academic year, with the money going to the "project of the year", which was linked to a specific country (Mozambique, Equatorial Guinea, Sahara, Guatemala, India, etc.). In practices 2 and 4 the schools participated in the Vicente Ferrer Foundation's "School to School" programme aimed at bringing Indian culture closer to Spanish children and young people through a school linking programme for mutual knowledge and the exchange of materials throughout the school year. In practice 2, fundraising activities (calendar sales, book market, sale of tapas cooked by students, charity races, etc.) were aimed at financing a scholarship for the schooling of a child in India. In practice 4, the educational community was mobilised to raise funds (Christmas charity markets, desert sales and a charity march) for the construction of a school in India, which would bear the same name as the school in Cantabria that was leading the initiative.

Alongside these initiatives which were more focused on fundraising activities, we found two educational practices with a different philosophy. In these, the international agendas (MDGs and SDGs) acted as a lever for introducing the GCE approach (practices 3 and 5). For example, in one of these schools the work on the MDGs was articulated around several projects addressing issues such as poverty and hunger, education, equality and the environment (in early childhood education) and poverty and hunger, education, equality and gender, sustainability and the environment, child mortality and health and illness (primary education)

(Educational contents_Report_3). The curricular dimension of the project becomes evident when the school reflects on the sustainability of the experience and notes:

The project has allowed us to contextualise reality with subjects at different levels, it has opened different doors towards a more universal knowledge (Future perspectives_Report_3). Not in the sense of thinking that there is only one way of knowing the world, but in the sense of exploring what happens in other parts of the world from our local reality. What is universal here is the need to open that critical dialogue and contrast (Interview_3).

Aims and Skills for GCE	Local/near and Global/far	Charitable and awareness-raising perspective	Practices locate problems in areas far from the local reality. How to help people?
		Social justice perspective	Practices locate nearby community to analyse a problem that is global. How do we understand that we are part of the problem?
	Education on values, competencies and skills	Charitable and awareness-raising perspective	“Soft skills” to be successful citizens in a global world: intercultural dialogue as a process of knowledge free of conflict.
		Social justice perspective	People who perceive themselves as part of a common humanity: analysis of structural inequalities and the causes of social injustice. Power relations embedded in dialogue.
Methodologies and activities	Differences: description, orientation and dimension	Charitable and awareness-raising perspective	Lower level of methodological reflection. Activities that take place in parallel to the curriculum. Awareness dimension: fundraising activities or one-off activities.
		Social justice perspective	Greater level of methodological reflection. Practices embedded in their curriculum. Practices focus on social justice: long term activities.
5-Generation DE approach	Coexistence of different DE/GCE generations	Charitable and awareness-raising perspective First and second generation	Practices that analyse other cultures and charity. “The poor are other”.
		Social justice perspective Five generation	Practices that connect local with global: international agenda (MDG or SDG) as lever for change. We are part of the poverty problem. How does poverty, lack of opportunities, etc. affect us all?

Table 3 - Main results.

V. Discussion

The analysis of the objectives pursued by these educational practices allows us to state that some of these practices focus on getting to know other parts of the planet that present perceived needs and deficiencies, as illustrated in the educational practices that focus on getting to know India. Although there is an effort to connect this knowledge with different subjects (geography, history, etc.), it is no less true that the focus seems to be on "the others", on groups located in the "South" of the planet that we (those of us located in the "North" of the planet) approach in order to "help" (Andreotti, 2006). The numerous fundraising activities described in the educational practices analysed are an example of this.

This perspective is based on the first and second generation of GCE/DE (Calvo-Salvador, 2020; Mesa, 2011) which does not address how power functions in our societies and the interconnection that exists between the "South" and "North" of the planet. From a global social justice perspective (Bourn, 2022), it is necessary to inform these experiences with the legacy of decolonial critical pedagogy (Walsh, 2013) in order to further problematise these relations and understand social problems not as a lack of "development", culture, education or resources of certain territories and societies, but from the existence of complex structures, power relations and assumptions of which we are all part and which create and maintain exploitation and enforced disempowerment (Andreotti, 2006, p. 48).

While values education has been recognised as a central element in GCE (Boni et al. 2020; UNESCO 2015), these values should not be only those that highlight the existence of a common humanity and the need for respect and solidarity, but also those that highlight the need for social justice in its triple perspective of redistribution, recognition and representation (Sant et al., 2018) and equity for all which again requires understanding inequalities in today's world (Bourn, 2014). At the same time, it is necessary to problematize these values and understand their diverse meanings and origins within the framework of colonial and capitalist ways of understanding which have historically silenced the perspectives and voices of the Global South (Andreotti and De Souza, 2008).

The educational practices analysed offer different degrees of reflection on the need to think about the most appropriate methodological approaches in the promotion of the GCE approach. In this regard, we can identify activities that run parallel to the curriculum, but there is also an attempt by all the schools to modify subjects to include other content that has a GCE focus.

On the one hand, it can be seen that schools modify their curriculum to address cultural and political aspects of other territories considered to have a lower level of well-being or "development", which raises the question of "how to help them". These methodologies and activities that make it possible to get to know other territories are subordinated to fundraising activities (to pay for scholarships or to build a school). This allows work on diversity and difference to be carried out in classrooms and focuses attention on more participatory and socio-affective methodologies aimed at transforming certain territories.

On the other hand, schools modify their curriculum to address global issues and link them to the everyday lives of children and young people, something which also requires a methodological change that seeks to value diversity and difference, improve the participation of all members of the educational community and increase the voice of students, including those who have historically had less presence in schools or who are at risk of social exclusion. As Nussbaum points out, we could speak of schools that embrace the idea that "all nations are developing countries, as they contain problems of human development and personal struggles to achieve a fully adequate quality of life and a minimum of social justice" (Nussbaum, 2021, p. 35).

As noted in previous research, it is important to advance the clarification of methodological approaches that enable the development of critical thinking, addressing issues of identity, diversity, equality and social justice for social transformation (Blackmore, 2016; Hunt, 2020; Simpson, 2018; Calvo-Salvador and Fueyo-Gutiérrez, 2024). These methodologies allow "making connections within and between systems particularly in terms of social, economic and environmental dimensions" (Bourn, 2014, p. 20) and highlight interdependence and ecodpendence as basic characteristics of the historic moment we are currently experiencing.

At the same time, the existence of similar educational methodologies in educational practices that have such different philosophical approaches underlines the need to broaden the discussion on a critical and transformative GCE beyond curricular decisions (objectives, contents, methodologies and more appropriate assessment), to discuss more ontological and epistemological questions, i.e. what we are/who we are and what we think/how we understand. This will allow us to recognise the power relations that exist in our modes of knowledge that draw on a modern/colonial imaginary (Pashby et al., 2020).

Taking into account the results of this research, a second phase of work is proposed, which consists of accompanying these schools in the improvement of their educational practices. Based on previous experiences (i.e. Andreotti et al., 2020; Pashby and Sund, 2020; Coelho et al., 2020; Eten, 2020), this improvement will be oriented towards informing these educational practices with the proposals of a critical and decolonial pedagogy. The main goal is to move towards a critical approach to GCE that analyses power relations from the local to the global and vice versa, to rethink pedagogy as a re-humanising activity, as a collective task aimed at un-learning authoritarian and colonial ways of looking at the world.

VI. Conclusion

This article is based on the hypothesis that under the GCE umbrella there are educational proposals with very diverse meanings and purposes (Calvo-Salvador, 2020; DePalma, 2019; Mesa, 2011). Therefore, it is necessary to continue analysing these educational practices through qualitative approaches that not only allow an in-depth description and understanding of them, but also provide the opportunity of designing improvement proposals that make a critical and reflexive approach to GCE a reality "in which the global is not an abstract concept existing separately from student's everyday lives, but rather local communities around the world are now more interdependent than ever before. A perspective on global interconnectivity involves a recognition of the fundamental shifts in the global circulation of capital, people, ideas, implicating, albeit in asymmetrical ways, all parts of the world" (Engels, 2014, p. 242).

The consolidation and future of GCE in Spain looks promising since the publication of The Spanish Cooperation Strategy on Development Education by the AECID and the current impetus provided by an organic education law (LOMLOE 2020) that recognises the importance of working on the SDG Agenda in formal education, as well as Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education, although further research in this field is required to support the documentation and critical analysis of these practices. In this regard, this article analyses educational practices in Cantabria (Spain) that have received the DE award given annually by the AECID with the objective of analysing their philosophy and understanding the diverse ways schools promote GCE, based on fundraising and charity mentality approaches focused on social justice (Hunt, 2020; Simpson, 2016). This paper is intended as a starting point to open the discussion at the national level on the need to decolonise CGE. Although there are some specific works that analyse the contributions of decolonial and feminist pedagogy to fields such as citizenship or teacher education (i.e. Martínez y Ramírez, 2017; Ramos, Martínez y Blanco, 2020), we perceive a significant lack of works that analyse CGE from decolonial perspectives.

There is a need to advance a critical and decolonial pedagogical approach that recognises, on the one hand, the interdependence and interconnectedness of our lives, the similarities and differences between collectives and communities across the world, and on the other hand, the promotion of the perspectives of the Global South and the recognition of our modernist/colonial heritage, which implies understanding which voices, collectives and perspectives are authorised and have universal appeal and which are oppressed or silenced (Bourn, 2014).

References

- AECID (2010-2019). *I-VII Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer.”* Madrid: AECID.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity. A global education challenges. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 139–142.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus global citizenship education. *Policy and Practice. A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2010). Global education in the 21st century: Two different perspectives on the “post-” of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5–22.
- Andreotti, V., Stein, S., Siwek, D., Cardoso, C., Caikova, T., Pataxó, U., Pitaguary, B., Pitaguary, R., Huni Kui, N. and Jimmy, E. (2020). Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, Edição Comemorativa, 55-73.
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496-509.
- Andreotti, V. and De Souza, L. (2008). Translating theory into practice and walking minefields: Lessons from the project ‘Through Other Eyes’. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 23–36.
- Baselga, P., Ferrero, G. and Boni, A. (2004). La educación para el desarrollo en el ámbito formal. Espacio común de la Cooperación y la Educación. Valencia: UPV.
- Barrenechea, A. (2012). *Hacia una agenda alternativa de Educación para el Desarrollo desde una perspectiva ecofeminista*. Bilbao: Hegoa. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39–56.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Boni, A., Belda-Miquel, S. and Calabuig, C. (2020.) *Educación para la ciudadanía global crítica*. Madrid: Síntesis.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7–23.
- Bourn, D. (2021). Global Skills and Global Citizenship Education. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on global citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in Higher Education* (pp. 75-88). New York: Routledge.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on Global Learning*. London: Bloomsbury.
- Brinkmann, S and Steinar K. (2014). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Calvo-Salvador, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development and Global Learning*, 9(1), 18–32.
- Calvo-Salvador, A. (2020). Development Education or Global Learning? Evidence from Spanish Schools. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 279-291). London: Bloomsbury Academic.
- Calvo-Salvador, A. (Coord.) (2021), *Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI*. Proyecto I+D+i. PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033.
- Calvo-Salvador, A. and Fueyo Gutiérrez, A. (cords.) (2024/en prensa), *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global*. Barcelona: Octaedro, open access.

- Coelho, L.S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M. Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveiram, M., Martins, C., Bergano, S. (2020). Escolas transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 11, 57-73.
- DePalma, R. (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona: Graó.
- Engel, L. (2014). Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(3), 239-254.
- Efthymiou, G. S. and de Vries, M. (2022). Teachers reflecting on teaching global issues: “because I'm also part of the problem”. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 13, 41-57.
- Eten, S. (2020). Is Global Citizenship Education relevant in Sub-Saharan African school curricula? Options and challenges for teaching Global Citizenship through a social studies curriculum in Ghana. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 327-341). London: Bloomsbury Academic.
- Hahn, C. L. (2016). Pedagogy in citizenship education research: A comparative perspective. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(2), 121–137.
- Hunt, F. (2020). Characteristics of a Global Learning School. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 342–355). London: Bloomsbury Academic.
- Leivas, M. (2019). From the body to the city: participatory action research with social cartography from transformative education and global citizenship. *Educational Action Research*, 27(1), 40-56.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95.
- Mayoral, S. (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 30, 43–75.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles* 70, 11–26.
- Mesa, M. (2011). Reflections on the five-generation model of Development Education. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 0, 161-167.
- Nussbaum, M. (2012). *Creando capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Odora Hoppers, C. (2015). Think piece: cognitive justice and integration without duress. The future of development education-perspectives from the South. *International Journal of Development and Global Learning*, 9 (2), 89-106.
- Omodan, B. I. (2020). The trajectory of transformative research as an inclusive qualitative research approach to social issues. *Multicultural Education* 6 (3), 34-44.
- Pashby, K, Da Costa, M., Stein, S. and Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Pashby, K. and Sund, L. (2020). Critical Global Citizenship Education in the Era of SDG 4.7: Discussing HEADSUP with Secondary Teachers in England, Finland and Sweden. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 314-326). London: Bloomsbury Academic.
- Proyecto Queirón. (2014). *Evaluar la educación para el desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias*. Granada: Fundación Albihar.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Comp.) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramos, F.J, Martínez, I. y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. *Revista Izquierdas*, 49, 2103-2116.

- Tiedeke, N., Carmona, J. and Rivero, M. (2015). Informe de evaluación final. *Una propuesta socioeducativa para la transformación social: Educación para el Desarrollo de la Ciudadanía global (EpDCG) con enfoque de género y derechos humanos*. Madrid: PROEVAL.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, D. and Shultz, L. (2018). *Global citizenship education. A critical introduction to key concepts and debates*. London: Bloomsbury.
- Sant, E., Lewis, S. Delgado, S. and Wayne, E.R. (2018). Justice and Global Citizenship Education. In I. Davies, Li.Ching Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, and Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education and Education* (pp. 227-243). London: Palgrave Macmillan.
- Santamaría-Cárdana, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el Desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Simpson, J. (2016). *A study to investigate, explore and identify successful 'interventions' to support teachers in a transformative move from a charity mentality to a social justice mentality*. London: UCL Institute of Education.
- Simpson, J. (2018). *Participatory pedagogy in practice: using effective participatory pedagogy in classroom practice to enhance pupil voice and educational engagement*. London: UCL Institute of Education.
- Tuhiwai Smith, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Navarra: Txalaparta.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global citizenship education. Taking it local*. Paris: UNESCO.
- Walsh, C. E. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales (Tomo I): Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

[Índice](#)



PEDAGOGIA DO AUTORITARISMO: PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Danielle do Nascimento Rezera¹ & Eliano Macedo Souza²

Resumo

No contexto do crescimento das ações e ideais autoritários e neoconservadores na política brasileira, desde a ascensão de governos de extrema-direita que emergiram nas jornadas de julho de 2013, observamos a intensificação de uma agenda pública organizada por uma série de atores políticos e coletivos que disputam as consciências em variados campos educativos. Na esfera escolar, essa relação se expressa em conjunto com as determinações neoliberais de mercadificação da educação. Considerando esses processos, e a ascensão de governos de extrema-direita no Estado e na cidade de São Paulo, analisamos o Projeto de Lei n. 573/2021 e o Decreto n. 68.597, de 10/06/2024, sob a perspectiva metodológica de revisão bibliográfica acerca da privatização e estudo analítico dos referidos projetos. Os resultados demonstram que tais proposições podem ter implicações negativas para o processo democrático no espaço escolar e na socialização dos sujeitos, ampliando os aspectos subalternizantes e alienantes na sociedade.

Palavras-chave: *Privatização da Educação; Gestão Escolar; Extrema-direita; Projetos de Leis.*

Introdução

Se tomarmos as concepções de Cox (1987) sobre o neoliberalismo como um amplo programa que dinamiza a revisão ideológica no campo das determinações do mercado, da reconfiguração e ajustamento das forças produtivas e da economia do trabalho — sob a lógica de intensificação da flexibilização de leis trabalhistas e de formas de trabalho, gerando não apenas a fragmentação das classes trabalhadoras, mas sobretudo sua vulnerabilidade vital, política e social —, verificamos que, à medida que as crises do capital se adensam, mais incisiva é a ação do sistema imperialista na disputa pelas consciências em prol da racionalidade que mercadifica, não apenas as relações políticas e econômicas, mas sobretudo as subjetividades. Nesse sentido,

¹ Profa. Dra. em Educação pela Unifesp.

² Prof. Me. em Educação pela Unifesp.

Bauman (2008) compreende essa questão como elemento estruturante na ascensão e conservação do neoliberalismo. Essa racionalidade visa formar a sociedade de sujeitos-mercadoria e sociedade de consumidores, em que cada vez mais são formados sujeito-mercadoria-consumidores, que têm seu fator humano “comodificado”.

A intensificação do neoliberalismo no Brasil tem impactado negativamente na cidadania e na democracia participativa, especialmente na educação. Dessa forma, os aparelhos privados de hegemonia (APHs) acabam também por direcionar as bases para o domínio e direção dos grupos que buscam subalternizar a sociedade. O que vemos com processos privatizantes muitas vezes configura-se como o espelho da dominação de classe e seus aparelhos hegemônicos (Gramsci, 1975).

Por esse ângulo, confirma-se que os processos privatistas são essenciais como estratégia de domínio do capital e a manutenção do desenvolvimento do capitalismo (Rikowski, 2017). Para o autor, a privatização na educação não é essencialmente sobre educação, mas se trata do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea. Ademais, para Robertson (2022, p. 16), o impacto dos processos privatistas é explicitado na oferta de serviço desigual, na diferenciação do atendimento, e, portanto, resulta em “sociedades altamente divididas e desiguais que não só sofrem de problemas de coesão social, mas também carecem de um compromisso com a justiça educacional”. A partir dos estudos de Bonnie Honig (2017), Robertson (2022) corrobora que, no processo de privatização, há uma constante erosão da coisa pública, e essa dinâmica enfraquece a disputa por melhores espaços coletivos e do coletivismo, dando lugar aos discursos e estímulos de cunho meritocrático e antidemocrático.

O bloco hegemônico que sustenta tais processos atua, conforme Rummert (2004), sob o princípio de direção cultural e ideológica, e exerce uma ação primordialmente educativa, no sentido de controle ideológico, político e social que molda a ação das classes subalternas, a qual é expressa por organizações que, sob a aparência de defesa do bem comum, na verdade priorizam interesses privados. Isso gera uma tensão na construção e defesa da democracia e suas formas, na medida em que as demandas por participação são utilizadas para criar uma lógica de representação em vez de verdadeira participação política. Dagnino (2004) conceitua essa questão sob a denominação de confluência perversa. Esse processo acaba por estimular um cenário de intensificação do autoritarismo. Robertson (2022) argumenta que a privatização da educação é um processo que envolve a reversão do estado de bem-estar social e a retirada do contrato Estado-cidadão.

Sabemos que os movimentos de extrema-direita que emergiram no Sul e Norte Global são marcados por particularidades e nuances, e sobretudo por aproximações — tais como a forte articulação entre seus grupos, a tomada dos novos meios de comunicação de massas, a adesão ao anticientificismo, à ideologia da dominação (de caráter religioso), além do apelo nacionalista, pautado ora em questões culturais, ora em questões econômicas, de caráter neoliberal, no qual reinam as vantagens privadas em detrimento do *ethos* público ou coletivo —, observamos, nesses cenários, a intensificação da conformação dos sujeitos organizada no campo das relações pedagógicas da fase atual do neoliberalismo. Cas Mudde *apud* Sponholz e Özvatan (2024) entende que a extrema-direita carrega traços antidemocráticos, exclusivismo, tradicionalismo e valorização do “livre mercado”, e essencialmente articula um ideário antissistema (Casimiro, 2020). Destaca

também que os nativismos e racismos são características da liturgia desse grupo e, no Brasil, por mais que pautas sejam marcadamente contra “a esquerda” e “o comunismo”, há também um discurso que estimula a racialização e um tipo ideal de sujeitos sociais, que pode ser entendida como uma forma de atacar a questão *wokeness*, além de reforçar certas identidades e explorar as afinidades entre diferentes segmentos sociais.

A partir do Movimento *Não vai ter copa*, em 2013, e o golpe de Estado em 2016 no Brasil, temos uma orquestrada rede que busca ampliar a hegemonia dos projetos de direita e ultradireita no Brasil, legando-nos através de *lawfare* a faceta da junção entre o capitalismo neoliberal imperialista e o conservadorismo retrógrado e avesso as instituições democráticas e aspectos constitucionais do Direito. Tal questão avança com a ascensão de Jair Bolsonaro no poder, nas eleições de 2018. A formação da base de apoio do governo Bolsonaro historicamente se organiza para um momento auspicioso em que pudessem atuar de modo hegemônico as Bancadas denominadas BBB (Boi, Bíblia e Bala). Hoje elas são o centro dinâmico do processo político, e nelas um único dissenso ocorre: uma parte é olavista, outra “apenas” ultraconservadora, como indica Colombo (2018). É nesta linha de maniqueísmo e estrutura em que se alicerçou Jair Bolsonaro, que tem sua ascensão e aprofundamento de suas ações amparadas por uma ultradireita interna e externa (*Alt- Right*). Ao assumir, uma série de ataques à educação se ampliam, a saber: uma pelo Manifesto à Nação, uma carta que demonstra as intenções em prol dos interesses das bancadas BBB e outra pelo ataque in loco, com grupos de jovens políticos, de linha olavista, um autodenominado filósofo que organizou uma militância antiesquerda por meio da guerra cultural. O mote de atuação vai desde perseguição à professores, currículo escolar, uma intensa pauta sobre a Escola Sem Partido, contra a educação plural e complexa, também uma rede de ataques diretos e de contrainformação à grevistas, feministas e figuras de esquerda e funcionários públicos. Entre outros elementos, conforme um ex-seguidor do movimento (Araújo, 2021), as redes sociais e mídias diversas são “armadas” com conteúdo contravalores e figuras da esquerda, assumindo *Fake News* em temas como Esperança, Medo, Guerra Moral, Desmascaramento e Ridicularização.

Essa estrutura financiada com recursos públicos e uma guerra cultural instalada no cenário de extrema desigualdades, ressentimentos sociais e políticos no contexto brasileiro, fez com que quase todo o país fosse tomado por candidaturas de extrema-direita, fanatismo religioso neopentecostal e figuras militares e religiosas no poder legislativo, executivo e judiciário. Isto é, exatamente a representação das bancadas BBB, em junção ao milicianismo digital de jovens políticos que se alçaram por meio das táticas olavistas, guerra moral e cultural contra políticas de igualdade e equidade, sempre apoiados no discurso do Estado Mínimo e eficientismo do privado.

No Estado de São Paulo, hoje o governador é exatamente a conjunção da bancada BBB, expressa em sua figura a essência expropriadora desses movimentos. Assim como o prefeito da cidade, que figura como parte interessada no apoio de tais grupos, soma-se à questão denúncias de que o crime organizado atua nos serviços e parcerias/convênios na cidade.

Com a ascensão no estado e no município de São Paulo de governos de extrema-direita, vemos que a escola pública passa a ser alvo de intensos ataques antidemocratizantes através, por exemplo, do crescimento de escolas cívico-militares, da precarização intensificada do trabalho docente, da falta de estrutura adequada à aprendizagem e permanência do aluno e do controle da gestão escolar via parcerias público-privadas.

Questão, que a vistas das teorias de Gramsci (1975), exponencia a organização técnico-burocrática para as instituições sociais, adequando a educação ao projeto capitalista, descaracterizando-a como atividade humana específica.

Por conseguinte, este artigo analisa o Projeto de Lei n. 573/2021, que trata da implementação do sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino de São Paulo, e o Decreto n. 68.597, de 10 de junho de 2024, que versa sobre a abertura de licitação para privatizar a gestão administrativa de escolas do estado. Ambos os projetos advêm de uma política de racionalização das demandas de grupos privados, ligados ao ideário da extrema-direita e de suas ofensivas contra a escola pública e as normativas que versam sobre a participação democrática nas decisões do espaço escolar. Ferem ainda valores ligados à colaboração, que visa ao bem comum, limitando as vozes e ações em prol de uma escola mais complexa e integrada a valores de desenvolvimento, cidadania e pluralidade. Dessa forma, tais projetos demonstram um ataque frontal aos eixos de educação para a equidade e práticas democráticas de participação social cidadã.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, através de análise do Projeto de Lei 573/2021 (Municipal) e Decreto n. 68.597, 10/06/2024 (Estadual), também os recursos legais sobre o tema na Alesp, bem como de discursos sobre a defesa ou rechaço aos mesmos, realizados por movimentos da sociedade civil, sindicatos, associação dos estudantes e de parlamentares, que foram analisados sob a perspectiva de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Buscamos inicialmente a leitura flutuante para localizar as percepções contidas nos documentos. Como nosso caso de estudo revela-se sob uma multiplicidade de atores, e fatos recentes que estão se delineando, assim, primamos pela regra da representatividade. Não recorremos a uma amostragem, mas sim a uma análise da totalidade de materiais que estavam no escopo da compreensão das disputas sobre a privatização, ou seja, priorizamos este tema. Com os dados buscamos mais do que uma sistematização de uma leitura crítica sobre os documentos e discursos, mas também, nos empenhamos em codificar e caracterizar os aspectos em comum, delineando como elemento estruturante a questão da privatização e a agenda da extrema-direita atrelada ao capital, transformado a educação em mercadoria.

A privatização da gestão escolar em São Paulo

A privatização da educação, conforme Adrião (2018), tem em sua gênese três dimensões estruturantes: a gestão da educação; a oferta educacional e o currículo. Esta tríade pode ser lida em conjunto, mas os esforços para dinamizá-la é feito separadamente e em contínuo processo de reformulação. A autora argumenta que, no que concerne à privatização da gestão, há a gestão escolar e a gestão educacional, e “em ambos os contextos se trata de delegação ou subordinação dos processos decisórios e de responsabilidades a ‘instituições privadas lucrativas ou a estas associadas’” (Adrião, 2018, p. 12).

Garcia (2023), por sua vez, indica que, no âmbito da privatização da gestão na educação pública, há um deslocamento de sentidos da função social da escola. Desse modo, os processos gerencialistas implicam em

uma transferência de ações técnicas, que não dialogam ou têm sentido com a lógica escolar e suas complexidades. A escola é totalmente um lugar de relações humanas em construção e em conflito, é o reflexo também da sociedade externa ao ambiente escolar; assim, a gestão deveria ser uma ferramenta própria ao universo escolar. Isto obviamente não encontra espaço de ser, haja vista a intensificação do projeto expropriador implementado pela racionalidade neoliberal e suas formas de controle social e poder político.

Garcia (2023, p. 76) afirma que,

Com o avanço de forças políticas de ultradireita no Brasil a partir de 2016, e o chamado neoconservadorismo impregnando todas as pautas sociais, a disputa pela democratização da gestão se mostra ainda mais complexa, em um quadro político no qual conquistas históricas são seriamente ameaçadas.

A partir da conjuntura apresentada, exploramos, a partir dessas análises, as postulações da privatização da gestão escolar educacional através da compreensão crítica do Projeto de Lei (PL) n. 573/2021, como um dos resultados do processo de autoritarismo brasileiro pós-golpe de 2016 e da nova hegemonia do capital, e do Decreto n. 68.597, de 10 de junho de 2024, que expressa um novo processo patentemente autoritário.

O PL 573/2021

Entendemos que no “mercado” da educação se articulam redes que atuam no sentido de garantir maior autonomia e fortalecer suas redes decisórias, claramente organizadas para a manutenção da pobreza, da concentração de poder e do controle social. Verificamos que o PL 573/2021 representa o resultado de um amplo processo de desmonte e de intransigências no campo democrático de direito, intensificado pelo golpe de 2016 no Brasil. Nesse contexto, uma complexa teia organizacional buscava a ampliação hegemônica dos projetos de direita e ultradireita no país, atuando em conjunto com aparelhos privados de hegemonia (APHs) que fomentam os avanços do neoliberalismo. Como resultado, o *lawfare* tornou-se uma ferramenta que ilustra a junção entre o capitalismo neoliberal imperialista e o conservadorismo retrógrado, avesso às instituições democráticas e aos aspectos constitucionais do Direito. Esse vínculo é claramente percebido no campo da educação (Pankhle & Milan, 2020).

Conforme o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), tal PL “impõe a privatização da educação pública municipal por meio da concessão da gestão das unidades educacionais para organizações sociais”. O projeto, de autoria de vereadores ligados à onda conservadora e de extrema-direita, visa impor o controle dos processos pedagógicos das escolas, com uma gestão verticalizada inspirada pela lógica empresarial. Esses novos atores políticos emergem, amparados pelos setores financeiro, industrial e religioso, principalmente de matriz neopentecostal, que também atuam por meio de fundações, OSs e institutos voltados para o mercado de filantropia educacional. Eles buscam reformular currículos e teorias pedagógicas, rebaixando as possibilidades de uma educação mais complexa.

O PL foi apresentado à Câmara Municipal de São Paulo em 2021. No entanto, devido à intensa mobilização social, não teve sucesso inicial. Foi, então, reapresentado em 2022 (quando também foi derrotado e, provavelmente, será reapresentado nos anos posteriores). A autoria principal é da vereadora Cris Monteiro,

do partido NOVO. Lembramos que o ideário desse partido defende um programa liberal e a aplicação de princípios do setor privado na gestão pública.

Em nossa concepção, o PL n. 573/2021 é fruto de um projeto ideológico efetivamente constituído a partir do pós-golpe de 2016, mas que tem raízes anteriores. O PL fere o Estado Democrático de Direito e surge precisamente no momento em que o partido NOVO ganhou força, especialmente com a eleição do governador de Minas Gerais, Romeu Zema, em 2018. Vale lembrar que Zema (de linha Bolsonaroista) implementou um projeto no mesmo escopo do PL 573/2021. O projeto SOMAR foi implementado sem discussão com a comunidade escolar, tanto que as escolas souberam que estavam sujeitas ao projeto piloto por meio da imprensa. Tal projeto além de não apresentar resultados, foi alvo de investigação do Ministério Público por irregularidades e pela inconstitucionalidade do projeto.

Conforme Freitas (2022), a ideologia capitaneada pelo partido NOVO (e partidos semelhantes) visa à retirada do Estado da organização dessas atividades educacionais, com o objetivo de transformar direitos sociais em serviços disponíveis no mercado, ou seja, promover a privatização da vida. Pelo exposto, o PL 573/2021 marca a ascensão de um projeto neoliberal de cunho ultraconservador e de extrema-direita, com traços de autoritarismo, afetando a constitucionalidade que rege o ordenamento jurídico e destruindo a carreira docente.

O PL vai contra o art. 206 da Constituição Federal de 1988, especialmente os incisos: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “VI - gestão democrática do ensino público, conforme a lei”. O PL passou pelas comissões de ética e foi aprovado na Câmara, mas não obteve êxito na votação dos pares.

Nossa concepção sobre o PL é que nada de novo apresenta. Pelo contrário, trata-se de mais do “menos” [do rebaixamento] promovido pelo mercado educacional, sem materialidade científica ou ética. O projeto traz em seu escopo um maniqueísmo exacerbado sobre temas presentes na Constituição Federal (CF/88) e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), como, por exemplo, no art. 2º, que menciona o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, o qual já está contemplado na LDB. Ademais, o PL ataca o direito à igualdade de condições e a gestão democrática previstas nas legislações, afetando diretamente a condição plural que exige a articulação entre escola, sociedade e conhecimento.

Na contramão dessa pluralidade, o PL estabelece que a gestão assumirá o controle total das escolas, conforme vemos nos artigos 10 e 11.

Art. 10. As organizações sociais terão liberdade para estruturar a matriz curricular, o projeto político pedagógico, as metodologias de ensino e organização escolar, assim como os materiais pedagógicos da escola assistida [...]

Art. 11. As organizações sociais terão autonomia para montar e gerir o time de professores, diretores, vice-diretores e secretário escolar da instituição assistida. [...]

Os autores do PL 573/2021 demonstram um claro cerceamento das prerrogativas da escola, pois o discurso do projeto evidencia a desconstrução total do sistema municipal de ensino, de sua organização e diretrizes,

bem como da luta histórica para sua garantia. Os artigos mencionados ferem a gestão democrática e, na prática, explicitam que, nessa relação, não há espaço para outras vozes. Além disso, violam o art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o mesmo determina que “o projeto político-pedagógico deve ser construído com a participação da comunidade escolar e dos conselhos de escola”. Consideramos ainda que o PL fere o princípio constitucional previsto no art. 206 da Constituição Federal (CF/88), que trata da valorização dos profissionais da educação escolar, planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

O PL estabelece que “os funcionários efetivos que não queiram se submeter ao novo regime de contratação poderão solicitar remoção para outra instituição pública”. No entanto, refletindo que o ingresso na carreira docente se dá por concurso público de provas e títulos, conforme o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo (Lei n. 14.660/2007), isso representa uma garantia ao professorado de condições iguais e formas de atividade profissional assentadas em parâmetros institucionalizados. Entretanto, vemos que o referido PL busca desconstruir esse direito. Segundo Freitas (2022), os autores do projeto desconsideram totalmente a carreira do Magistério Público Municipal, afirmando que “toda a memória e história da escola, assim como a vivência dos profissionais, são simplesmente descartadas. Trata-se de fechar a escola e reabri-la sob direção privada” (Freitas, 2022).

Entendemos que há um movimento orquestrado nas esferas federal, estadual e municipal para a destruição e desmonte das políticas públicas, principalmente as relacionadas à educação. No caso do município de São Paulo, esse PL representa um ataque à carreira do Magistério Público Municipal de São Paulo, que completou 30 anos em junho de 2022, cujo estatuto foi construído durante a gestão da então prefeita Luiza Erundina (PT, 1989-1992). Essa gestão foi democrática, comprometida com a educação pública e com a qualidade de ensino, além de ter uma forte preocupação com a valorização dos servidores. Durante esse período, a Secretaria Municipal de Educação esteve sob a liderança de Paulo Freire, que atuou como Secretário Municipal de Educação (Souza, 2023).

Fases do autoritarismo ampliado, o Decreto n. 68.597/24

Nas eleições de outubro de 2022, foi eleito no segundo turno o bolsonarista Tarcísio de Freitas (Republicanos), com 55,27% dos votos, totalizando 13.480.643 eleitores. Com o resultado dessas eleições, já se previam vários ataques à lógica democrática, que já é frágil e instável no Brasil. Um exemplo foi a nomeação do Secretário de Educação, Renato Feder, empresário do setor tecnológico e ex-Secretário de Educação do Estado do Paraná, que implementou um amplo programa de expropriação cultural, educacional e nas relações de trabalho. Além disso, Feder tem se empenhado em plataformizar a educação, por meio de suas empresas. Esse governo também tem se esforçado na militarização das escolas, direcionando recursos públicos para o exército e promovendo o controle ideológico da extrema-direita no âmbito objetivo e subjetivo das práticas escolares.

O Decreto n. 68.597/24, publicado em 10 de junho de 2024, advém do Programa Estadual de Parcerias da Gestão do governo Doria (2019-2022), no entanto, na versão de Tarcísio, se efetiva a abertura de licitação (leilão) para a privatização da administração de 33 escolas estaduais de São Paulo, de níveis Fundamental II

e Médio, com prazo de concessão de 25 anos, (cf. Capítulo II, Artigo 1º e 2º) a um custo de 12 milhões de reais anuais, fomentando uma concessão que implica bilhões aos cofres públicos para um serviço que o Estado poderia realizar a um custo infinitamente menor, investindo diretamente na escola. O decreto, no entanto, revela-se claramente inconstitucional, ferindo princípios constitucionais, como a igualdade de condições e a gestão democrática.

Diante disto, o Deputado Estadual Carlos Giannazi (PSOL) entrou com um pedido para sustar os efeitos do decreto, justificando que este tem “o propósito de desmonte e privatização da rede pública de ensino” (Projeto de Decreto Legislativo n. 28/2024). “É um decreto que privatiza a educação estadual e abre precedente para a privatização da rede estadual de ensino” (DOE, 20-06-2024). De acordo com o projeto, o decreto “autoriza a abertura de licitação para a concessão administrativa destinada à construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não pedagógicos organizados nos lotes leste e oeste e aprova o respectivo regulamento” (Cap. III, art. 5º).

Isto significa que o estado construirá, por meio de parcerias público-privadas, 33 escolas estaduais, que serão entregues à iniciativa privada para que sejam administradas em todas as áreas mencionadas no cabeçalho — o *caput* do decreto —, além da construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços. De acordo com o Deputado Carlos Giannazi, isso abrange desde a merenda escolar e a gestão financeira até a participação de fundos de investimento internacionais. Os interesses dos setores *edubusiness*, organizações filantrópicas e demais organizações do campo das demandas do neoliberalismo, se organizam no sentido de materializar seu escopo ideológico e mercadológico e ganham fôlego com a Novo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (2020). Neste, a participação da União subiria dos atuais 10% para 23% para o financiamento do fundo de modo progressivo e que, ao fim, é repassado para as entidades parceiras.

Atualmente com a abertura do leilão de Tarcísio, que visa entregar as escolas por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs), vemos um amplo subsídio financeiro público, estruturado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Isto é, um arranjo de privatização com investimentos robustos do Estado. Obviamente, uma estratégia de incentivo ao mercado para futuras incursões mais agressivas no campo educativo, hoje infraestrutura e administração de pessoal, que interfere na estrutura da dinâmica de democratização do espaço escolar; amanhã, a completa tomada da educação e consequências mais deletérias à autonomia da escola. Uma vez que o Governador, enquanto anuncia volumosos recursos para a iniciativa privada, impõe, ao mesmo tempo, um corte de R\$ 9 bilhões na educação.

Por conseguinte, algumas preocupações se dão quanto a precarização do atendimento aos alunos, como a representação da deputada e ex-presidente do Sindicato dos Professores, Professora Bebel (PT), que também anunciou a suspensão do decreto, alegando irresponsabilidade administrativa:

o que está em questão, afinal, é o direito constitucional de cada cidadão e cidadã paulista ao acesso a educação pública, gratuita, de qualidade para si e seus filhos. Não obstante o argumento do governo de que não serão privatizadas neste momento atividades pedagógicas, o processo que o

decreto pretende iniciar tende a nos levar à privatização completa das escolas estaduais (Projeto de Decreto Legislativo - 27/2024).

Como podemos perceber, a lógica aqui é ampliar a mercadificação da educação pública. A privatização acaba por fragilizar as relações trabalhistas e, da mesma forma, os contratos temporários e precarizados de professores e demais funcionários, expropriando-os do direito a um vínculo qualificado e de seus direitos específicos, conforme as legislações nacionais e regionais. Esse processo de mercantilização tem crescido no Brasil. De acordo com as pesquisas de Adrião (2018), as formas de privatização têm sido orquestradas por regimes ou modelos de governança da educação, abrangendo organicamente toda a prática escolar, tanto no campo teórico quanto no prático (Adrião & Silva, 2023).

Mas, para além da privatização, também acompanhamos um setor disposto a ignorar padrões de sociabilidade política e democrática. Ademais da tentativa frustrada de Gianezzi, que teve seu pedido de suspensão do decreto de Tarcísio negado, sob a argumentação do relator, o deputado e pastor Altair Moraes, que é o do mesmo partido de Tarcísio, o Republicanos:

a regulamentação do Poder Executivo reflete um expediente de organização administrativa cuja competência pertence a si. Os supostos e eventuais prejuízos acarretados por uma norma devem, em cada caso concreto, ser objeto de análise, entretanto, essa possível circunstância não pode servir de justificativa para se engessar a Administração, impedindo que ela se organize para preservar o bom andamento do Estado. Diante do exposto, somos, no que nos cabe examinar, contrários ao Projeto de Decreto Legislativo n. 28, de 2024.

Verifica-se pelo exposto que o legislativo está empenhado em acatar a decisão autocrática de Tarcísio de Freitas e Renato Feder, por mais que os prejuízos estejam anunciados.

Aliás, vimos a deputada Andrea Werner (PSB) manifestar-se na forma de solicitação de explicações sobre o decreto, em especial a respeito do impacto na educação de pessoas com deficiência (PROCESSO - 15482/2024 - Requerimento de Informação - 255/2024). Em 13 de junho de 2024, ela pede que o governador e seu secretário deem satisfação e justifiquem o decreto. No entanto, em 2 de agosto de 2024, o prazo para resposta à informação requerida havia expirado e não há justificativas. Isto evidencia a recusa em dialogar com os deputados e em prestar satisfação à população, caracterizando um claro movimento autoritário que expressa a lógica política de extrema-direita que permeia municípios e estados brasileiros.

Compreendemos que o Decreto n. 68.597/24 é um dos maiores ataques à educação pública do estado de São Paulo. Conforme Adrião (2018), há no Brasil diversos formatos de privatização da educação, e isso se agrava com a presença de governos ultraconservadores, como é o caso em questão. Não apenas no que concerne aos governos municipais e estaduais, mas também, em âmbito federal cercado por ultraliberais e uma esquerda com baixa operosidade política. Por isso, é importante realizar pesquisas e análises com o intuito de dissipar narrativas hegemônicas que provocam colapsos na cidadania e no direito à educação.

Isso se confirma quando, no dia 26 de setembro de 2024, foi realizada uma audiência pública da Secretaria de Educação (SEDUC) sobre a implantação do Decreto n. 68.597/24. Nessa audiência, os técnicos

demonstraram, por meio de *slides*, a implementação do processo. O primeiro *slide*, intitulado “Estratégia da Parceria Público-Privada”, apresenta a iniciativa como inovadora, buscando modernizar a forma de contratação da infraestrutura educacional. Entendemos que, em uma relação cada vez mais autocrática, o processo de desestatização representa o que Adrião e Silva (2023) avaliam como a mais pura privatização, disfarçada sob o engodo do título “parceria público-privada”. Sob essa ótica, é importante ultrapassar a ideia de que o objetivo deles é apenas o lucro. Em nossa concepção, o lucro, a introdução do capital financeiro e a concentração de riqueza só são garantidos por meio de formas de controle político-ideológico ou pela força bruta, manifestando-se na gestão e no gerencialismo sobre discentes e docentes. Os impactos vão desde a relação estritamente trabalhista até os problemas históricos que emergem no processo de privatização, como a precarização do trabalho e da oferta de atendimento.

A Seduc, em seus *slides*, mostra que visa ampliar a privatização para 143 escolas de ensino fundamental e médio, sendo 70 escolas da Diretoria Centro-Oeste e 73 da Diretoria Leste 5. Diante do fatídico crime contra a escola pública, um coletivo de representantes de alunos, convocado pelo movimento estudantil e sindical da educação, reuniu-se na Seduc e, em coro, a cada *slide*, apontava seu descontentamento com a trama urdida em desfavor dos estudantes. E entoavam: “Que contradição! Tem dinheiro para empresário, mas não tem para Educação!” [...] “Aê, Tarcísio, pode parar, a minha escola você não vai privatizar!” (Estudantes na Seduc, 2024). Quando foi anunciado que, por meio da concessão, o responsável faria a reforma e a manutenção das edificações e dos serviços não pedagógicos, os estudantes gritavam: “Não!! Não à privatização, privatizar escola é coisa de ladrão!” [...] “Estudante na rua, Tarcísio, a culpa é sua!” [...] “Isso aqui é só pra encher o bolso de empresário”.

Outra estudante denuncia que a tal reunião era um engodo para legitimar o processo contrário aos interesses da população:

Se isso aqui fosse pela educação, para ouvir os estudantes, se fosse pela educação de verdade. Vocês não cortariam as nossas falas no meio, não bloqueariam o microfone. Se fosse uma audiência de verdade, vocês (corpo administrativo) não estariam aí sentados sem a presença do Secretário de Educação, que nunca pisou aqui, nem na Alesp. Cadê o Secretário de Educação? (...) Vocês vão fazer o quê, vão bater na gente de novo? A gente não vai sair daqui, da rua e das escolas, enquanto vocês proporem esses projetos absurdos que só querem acabar com nossa educação de verdade. A gente não vai parar de lutar. (Audiência pública, 2/2024, 1h51)

Ou seja, a estudante argumenta que o acesso a uma educação complexa está ainda mais comprometido numa gestão privatista e de perfil autoritário como a de Feder e Tarcísio, e denuncia a truculência e autoritarismo. Outra complementa:

[...] Isso aqui é uma palhaçada, e o governo Tarcísio tem medo de encarar o povo [...] isso aqui é uma farsa [...] Os estudantes estão dizendo que não vão aceitar (microfone é cortado quando todos se levantam para entoar novamente ‘Tarcísio, ladrão, roubou minha Educação’.) (Seduc-Audiência pública, 2/2024, 1h54)

Os estudantes, representantes sindicais de professores e supervisores escolares, além dos poucos deputados que se posicionam contra o decreto, denunciam não apenas o processo privatista em sua gênese lucrativa, mas também reiteram alertas sobre o perigo ao direito à educação de qualidade. Isso envolve a valorização profissional, condições de trabalho e formação adequadas, além de possibilitar uma educação complexa e integral para os estudantes, com pleno direito de acesso e permanência, como também prevê a Constituição. Vemos que o decreto vai na contramão da Constituição Federal e da LDB quanto à lógica da gestão democrática nas escolas. Portanto, observa-se que não estão comprometidos os princípios da autonomia, conforme o art. 15 da LDB:

Estabelece que os sistemas de ensino devem garantir às unidades escolares públicas de educação básica um grau progressivo de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. No entanto, é preciso respeitar as normas gerais de direito financeiro público.

Isto é, as escolas têm a garantia de organizar a gestão pedagógica, administrativa e financeira dentro dos marcos legais já estabelecidos, examinando o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de autonomia. Ou seja, não sob o jugo da metrificação de resultados para atingir metas do mercado ou mesmo aquelas estabelecidas por organismos internacionais e nacionais, que pouco observam que a liberdade de aprender tem sido expropriada quando os recursos públicos são mal administrados, resultando na precarização do atendimento, dos recursos materiais e humanos.

No contexto da ascensão da extrema-direita, observa-se que esse drama histórico tende a ganhar traços mais marcantes no que tange às desigualdades educacionais e à formação humana. A privatização delineada no Decreto n. 68.597/24 coaduna-se a uma estratégia muito mais ampla, como é o caso do Movimento “De Olho no Material Escolar” (DONME), uma junção de parte da bancada do boi (em específico o agronegócio e a indústria do agrotóxico), que tem sua representação em São Paulo, atrelada ao Partido Novo e que tem no Governo Tarcísio ampliado sua atuação, buscando cercear nos livros didáticos temas sensíveis ao capital, por exemplo: os males dos agrotóxicos, do desmatamento, mudanças climáticas, as desigualdades do mundo do trabalho, entre outros que afetam a diversidade e a inclusão que o campo educativo é capaz. Ao contrário, essas questões são tratadas como “doutrinação de esquerda”, como também, no caso da produtora bolsonarista denominada Brasil Paralelo, que representa uma ofensiva do grande capital nos ensinamentos básico e superior, estimulando conteúdos curriculares com revisionismo grotesco e negacionismo científico, com intensos ataques ao pensamento freiriano, que preza pela autonomia, a criticidade, a horizontalidade no processo educativo. As iniciativas se convergem: a expropriação da formação humana, através de várias frentes autoritárias que afetam a autonomia docente, o acesso ao conhecimento complexo e a função transformadora da escola. Isto é, um caminho na contramão ao Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, e Educação para a Transformação Social (ED/ECG/ETS).

Esses elementos são organizados na busca do construto de uma relação hegemônica (domínio e direção) que visa falsear a centralização dessa direção. Em outras palavras, o grupo totalitário ainda está formando sua relação de domínio, e a educação, tal como na Reforma Gentile na Itália fascista, busca o cidadão-soldado, esvaziado de uma identidade ou individualidade própria, em favor da construção de uma comunidade totalitária. Evidentemente, tal questão, transportada para o cenário brasileiro, nos permite concluir que uma

realidade social mais violenta, desagregada e precarizada forma o palco ideal para ampliar o processo de extração de mais-valor sobre o trabalho e uma racionalidade de mercadificação de toda relação social, o que podemos ver com o extremo crescimento de atividades uberizadas e o estímulo ao empreendedorismo, inclusive nas escolas de Tarcísio.

O modelo adotado por Tarcísio amplia os caminhos abertos por Bolsonaro, formando um novo ciclo político autoritário, um convite ao caos, que tende a crescer à medida que se amplia o rompimento dos preceitos da democracia liberal adotada no Brasil, que fracassou na promoção da justiça social e em processos mais equânimes quanto à divisão da riqueza. A elite brasileira não apenas emperrou essa questão, mas também se aproveitou da pobreza que fomentou para ampliar seu capital, por meio de lógicas privatizantes e da exclusão da participação de grupos socialmente engajados. Tomou para si o direito de fala, de representar e de concentrar o espaço político e econômico, uma vez que organizou a crise política de 2013 e 2016, e a ascensão de Bolsonaro e Tarcísio.

Essa elite, proveniente do industrialismo e com amplos aportes financeiros do setor público, composta por herdeiros, latifundiários, banqueiros e religiosos, promoveu, em conjunto com o braço armado reacionário do país, a ascensão de um poder autocrático, difusor de uma racionalidade social baseada no ódio, na qual eles se supõem estar no controle. Conforme Paes Manso (2024):

Diante desse Estado policial fragilizado, sem projeto de futuro, em que poder passa a ser sinônimo de dinheiro e fuzis, os grupos armados ganham cada vez mais protagonismo político. Nas principais cidades brasileiras, tiranias que controlam o cotidiano e impõem suas regras em benefício de seus negócios já fazem parte da realidade [...]. Durante 350 anos de colonialismo, a manutenção e a reprodução da sociedade escravista misturavam dinheiro, violência armada e fé para defender os interesses de uma minoria contra a maioria da população. Os séculos passam, mas a lógica continua a mesma. Um poder que tenta se impor pela força, sem legitimidade para criar um mundo viável para a maioria dos brasileiros. O projeto de futuro da extrema-direita se inspira nos piores traços de nosso passado.

A ascensão e permanência de figuras de extrema-direita no controle político marca uma continuidade do que é mais violento na história. E a educação tem sido elemento de disputa e ataques diretos, como o referido decreto evidencia. Ainda no âmbito deste, em 29 de outubro ocorreu um dos leilões dos lotes escolares. A vencedora, uma empresa que administra cemitérios, o Consórcio Novas Escolas Oeste SP, formado por fundos de investimento Kinea-Itaú e empresa de engenharia Engeform.

Diante de ações cíveis contra a privatização e sob a alegação de comprometimento da oferta de serviço público de educação, uma vez que gestão do espaço físico e pedagógico são indissociáveis, houve decisão liminar contra o leilão realizado e os agendados. O magistrado Luís Manuel Fonseca Pires argumentou que tal privatização fere o princípio constitucional da gestão democrática da educação. Para ele: “transcende a atividade pedagógica em sala de aula, pois envolve a maneira pela qual o espaço escolar é ocupado e vivenciado”. A ocupação do espaço e a autonomia sobre ele estão diretamente voltados ao programa pedagógico, portanto, argumenta que uma empresa não pode ter controle exclusivo sobre isso por 25 anos.

Porém, através de recurso do governo do estado, o Tribunal de Justiça de São Paulo manteve os leilões. A decisão do desembargador Fernando Antônio Torres Garcia (presidente do TJ-SP) argumenta que a interrupção dos leilões pode causar prejuízos à ordem pública, interferindo na execução regular da política pública de educação, o mesmo argumento que barrou a iniciativa de suspensão do decreto.

Pelo exposto, por mais que a sociedade se mobilize contra o projeto, os braços do poder público buscam assegurar o seu “direito” à vender o futuro dos cidadãos. Demonstrando que os espaços democráticos e participativos têm sido atropelados pelo autoritarismo de governos como o de perfil aqui analisado.

Considerações Finais

Atualmente, vivemos diferentes formas de privatização, da água, da vida, das terras e da educação, provocadas por governos autoritários e ultraconservadores na política brasileira. No caso em questão deste artigo, tratamos do governo Municipal e Estadual de São Paulo. As políticas implementadas são pautadas pelo ataque à democracia e à gestão democrática, revelando que a racionalidade desses grupos é não abrir espaços para processos democratizantes. O que se estabelece é uma estratégia para ampliar a subalternização das classes populares. Entendemos que a privatização na educação é uma dessas formas.

No caso do PL 573/21, um projeto de lei na esfera municipal, a verve privatista e mercadológica da educação pública é evidente. Os beneficiários? Seus articuladores. À população, restam a transferência dos custos e um conteúdo esvaziado, com caráter conformador, que expressa as impossibilidades emancipatórias e de futuro profissional, ferindo o direito à cidadania plena, como uma adaptação a uma sociedade desindustrializada e dependente, subordinada em todas as esferas produtivas e econômicas.

O Decreto Estadual n. 68.597 encarna a lógica privatista e ataca a história da educação pública, constituindo uma ofensiva frontal contra todas as esferas educativas, desde a gestão até o professor, complexificando processos de controle e burocratizando ainda mais a relação educativa, como se observa no Capítulo IV- Dos Direitos e das Obrigações da Concessionária Artigo 6º e o Capítulo VI- Dos Direitos e Obrigações da Comunidade Escolar, Artigo 8º.

Ou seja, ocorre a terceirização de uma privatização, denominada quarteirização, onde uma empresa terceirizada contrata outra empresa terceirizada. Tal movimento foi assegurado no governo Temer com a Lei n. 13.429/17, que conferiu legitimidade à quarteirização, permitindo sua execução. Na prática, em termos de relações de trabalho, um abismo se forma na organização e nas demandas coletivas. Em relação à racionalidade social, ocorre um *dumping* social, onde direitos trabalhistas afrouxados garantem a lucratividade das empresas, ao mesmo tempo que promovem uma sociedade cingida, em constante disputa, voltada ao discurso meritocrático, moralista e individual, facilmente cooptada por teologias da prosperidade e pela culpabilização das esquerdas por sua falência moral e social. Para Traverso (2019), no contexto brasileiro, o ressentimento é um fator que dinamiza a relação fascistoide na sociedade, reafirmando o padrão histórico-cultural que a classe média brasileira sempre exerceu, que é o de tentar manter seus privilégios.

Observamos que a extrema-direita une sentimentos de medo, articulando o poder reacionário ao capital transnacional, focando na competição entre frações da classe transnacional que instrumentalizam o Estado.

O ataque à classe trabalhadora global, historicamente fragilizada, é tido como preventivo, e a exclusão coercitiva dos grupos sociais “inúteis” ao sistema forma o fascismo contemporâneo que experienciamos (Robinson, 2014).

O crescimento das ondas conservadoras no âmbito decisório é visto por alguns autores como consequência das crises do sistema capitalista, como a crise dos mercados financeiros de 2008, quando a reorganização da lógica imperialista na economia mundial (Alves, 2019; Meszaros, 2011) permitiu a crescente onda conservadora, apostando ainda mais alto em discursos reacionários em diversos setores, desde a mídia até o sistema judiciário e a arena política. De acordo com Avritzer (2018, p. 273), no Brasil, entre os “quase cinco anos que vão de junho de 2013 a 2018, houve uma completa inversão de condições, com a produção de um ‘mal-estar’ na democracia”, que se estende aos dias atuais, com a ascensão de discursos e práticas de ódio e brutalização dos direitos.

Diante deste cenário, tomamos como lição a luta pela necessária compreensão do mundo e de si como elementos de disputa. Como afirmava Gramsci (1975), é preciso fazer um inventário de si mesmo e de nosso percurso histórico, para entender nossas contradições, nosso senso comum e nossas ações no mundo. Paulo Freire também nos incitava a “começar do começo”, isto é, é necessário que o brasileiro consiga identificar o que é o Brasil, num processo de conscientização para se enxergar o que é real. E possa, num ato educativo complexo e horizontal, pensar novas formas concretas de viver em conjunto. A escola para ser um espaço de libertação precisa, antes, ser um espaço autônomo e democrático. A educação libertadora de Freire é humanista e dialogista. “Esses são critérios da democracia, da cidadania, critérios permanentes” (Arelaro, 2021), por essa perspectiva, talvez as ED/ECG/ETS, devam orientar não apenas o espaço escolar, mas uma rede de comunidade educacional como um todo, tanto na educação formal, quanto não-formal.

Referências

- Adrião, T. (2018). A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 8-28.
- Adrião, T., & Silva, M. V. (2023). A privatização da educação básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. *Educação e Filosofia*, 37(79), 31-38. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/70281>.
- Alves, G. (2019). O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/10/internacional/1557485729_129647.html.
- Araújo (2021). Blogueiro que rompeu com MBL e com o bolsonarismo conta em livro como funcionam as fake News. *DCM*. <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/exclusivo-blogueiro-que-rompeu-com-mbl-e-com-o-bolsonarismo-Conta-em-livro-como-funcionam-as-fake-news/>.
- Arelaro, L. & Prado, L. (2021). A importância de Paulo Freire em tempos de autoritarismo. *Vermelho*. <https://vermelho.org.br/2021/09/06/a-importancia-de-paulo-freire-em-tempos-de-autoritarismo/>.
- Avritzer, L. (2018). O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. *Novos Estudos CEBRAP*, 37(2), 273-289. <https://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-273.pdf>.
- Applebaum, A. (2019). Os segredos da estratégia da extrema direita: Vox com a cartilha de Trump e Bolsonaro. *El País internacional*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/10/internacional/1557485729_129647.html.
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2024). PROCESSO - 15482/2024 - Requerimento de Informação - 255/2024). https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/06/Propositura/1000554530_1000695118_Propositura.pdf.
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2024). Projeto de Decreto Legislativo n. 27/2024. https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/06/Propositura/1000554185_1000694695_Propositura.pdf.
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo(2024). Projeto de Decreto Legislativo n. 28/2024. https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/06/Propositura/1000554277_1000694835_Propositura.pdf.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Brasil (1996). Lei n. 9394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm.
- Brasil, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm.
- Casimiro, F. H. C. (2020). *A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo*. Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo.
- Colombo, L.R. (2018). *A frente liberal-ultraconservadora no Brasil – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido*. Dissertação de Mestrado - UFRRJ.
- Cox, R. W. (1987). *Production, power and world order: social forces in the making of history*. Columbia University Press.
- Dagnino, E. (2004). ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In D. Mato (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 95-110). FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Freitas, C. L. (2022, 6 jul). PL 573/21– Inconstitucionalidade, privatização e destruição da educação pública. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=R5x_IzDr_94&t=4s.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edizione Critica – Valentino Gerratana, Istituto Gramsci. International Gramsci Society.

- Garcia, T., & Adrião, T. (2023). Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 27(1), 81-102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26245>.
- Meszaros, I. (2011). *A crise estrutural do capital*. Boitempo.
- Paes Manso, B. (2024, jun 12). Tarcísio, a nova cara da ultradireita brasileira? *Jornal da USP*. <https://outraspalavras.net/outrasmidias/tarcisio-a-nova-cara-da-ultradireita-brasileira/>.
- Pankhle, A. R., & Milan, M. (2020). Jair Bolsonaro: A crise brasileira e o novo autoritarismo. *MontyReview*. <https://monthlyreview.org/author/anthonyrobertpahnke/>.
- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercado. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>.
- Robertson, S. (2022). Educação, um assunto público. In T. Adrião, T. Garcia, et al. (Orgs.), *Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação* (pp. x-x). Pedro e João.
- Robinson, W. I. (2014). *Global capitalism and the crisis of humanity*. Cambridge University.
- Rummert, S. (2004). Aspirações, interesses e identidade dos trabalhadores: elementos essenciais à construção da hegemonia. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2), 14 dez. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3648>.
- Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. (2024, set 26) *Audiência Pública* https://www.youtube.com/watch?v=7_es0cNtXEo.
- São Paulo. PROJETO DE LEI n. 573/2021 (2021) <https://www.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/proiето/PL0573-2021.pdf>.
- São Paulo, (2024). Decreto n. 68.597/24, *Autoriza a abertura de licitação para a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não-pedagógicos, organizada nos Lotes Leste e Oeste, e aprova o respectivo regulamento* <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2024/decreto-68597-10.06.2024.html#:~:text=Autoriza%20a%20abertura%20de%20licita%C3%A7%C3%A3o,e%20aprova%20o%20respectivo%20regulamento>.
- Souza, E. M. (2023). Estatuto do magistério público municipal de São Paulo: uma análise do percurso histórico e político. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Sponholz, L., & Özvatan, Ö. (2024). Cas Mudde: “O termo populismo não é apenas um eufemismo. Falta-lhe clareza e temos termos melhores para descrever o mesmo fenômeno”. *Mídia e Cotidiano*, 18(1), 274-290. <https://doi.org/10.22409/rmc.v18i1.61371>.
- Traverso, E. (2019). Do fascismo ao pós-fascismo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 13(2), 12-44. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/131/131833003/131833003.pdf>.

Índice



CLUBE PALMARES: UM QUILOMBO EM MOVIMENTO FORMADOR!

Douglas Lucas¹, Gisele Costa² & Leonardo Ângelo da Silva³

Resumo

O presente artigo visa pensar a centralidade da educação nos atuais processos de resistência negra organizados pelo Clube Palmares frente ao recente avanço da extrema-direita no Brasil, a partir de uma análise dos processos de elaboração e implementação dos cursos ofertados pela organização. Para tanto, na primeira parte do texto, problematizamos e expusemos o contexto de criação do Clube, na segunda pensamos a educação como busca e ação da agência negra e na terceira descrevemos a metodologia, elaboração e implementação do curso de Educação Antirracista do Clube. Fundado em janeiro de 1965, no interior do Estado do Rio de Janeiro, o Clube Palmares agregou trabalhadores negros que não podiam mais entrar nos clubes associativos da Companhia Siderúrgica Nacional. Se em seus primeiros anos se contrapôs ao discurso de democracia racial (vigente na Ditadura) e que era alimentado pelo desenvolvimentismo, mais recentemente, diante da extrema-direita, o Clube se coloca como referência nos debates e ações antirracistas e afrocentradas.

Palavras-chave: *Companhia Siderúrgica Nacional; Associativismo Negro; Democracia Racial; Ditadura; Afrocentricidade; Educação.*

Introdução

O presente artigo objetiva pensar o protagonismo da educação nos processos de resistência engendrados dentro da comunidade do Clube Palmares de Volta Redonda, tanto em seu percurso histórico quanto no recente avanço da extrema direita, que culminou no governo do ex presidente Jair Messias Bolsonaro e no

¹ Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialista (2017) em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal Fluminense, licenciado em História (2007) pelo Centro Universitário de Barra Mansa e membro da equipe de projetos do Clube Palmares de Volta Redonda.

² Mestra (2024) em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER/CEFET-RJ), psicóloga pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) e membro da equipe de projetos do Clube Palmares de Volta Redonda.

³ Mestre (2010) e doutor (2019) em História Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Estudos dos Mundos do Trabalho e Pós-Abolição (TRAMPA/UFRRJ) e, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT/UFRJ), também é membro da equipe de projetos do Clube Palmares de Volta Redonda e atua na Rede de HistoriadorXs NegrXs (HN - @historiadorxsnegrxs).

próprio bolsonarismo como seu desdobramento. Para tanto, dividimos este artigo em 3 partes, em que a primeira problematiza e expõe contexto de criação do Clube, a segunda potencializa a educação como busca e ação da agência negra e a terceira descreve esta agência enquanto ação do curso Antirracista do Palmares.

Por agência aqui consideramos o pensamento do importante intelectual da afrocentricidade Molefi Kete Asante, que a define como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93), sendo neste sentido um agente “um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (Idem, p. 94).

Consideramos que esta capacidade se constrói, entre outros fatores, também a partir dos processos educativos, meio pelo qual a construção de uma autopercepção das pessoas negras enquanto sujeitos políticos e históricos pode ser viabilizada, contribuindo assim para a construção coletiva de uma agência política negra alicerçada no acesso desse grupo a referenciais culturais e históricos que os relocalizem psicologicamente a partir do resgate de outras perspectivas históricas para além das eurocêtricas, onde sujeitos africanos estejam em um lugar central nas narrativas e percepções. Por sujeitos africanos aqui consideramos a definição do mesmo autor que defende que “um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia” (Idem, p. 102).

O Clube, que no próximo ano completará 60 anos, foi criado como resposta à exclusão social de pessoas negras nos espaços de sociabilização da cidade, com a intenção de promover a integração de pessoas negras em Volta Redonda. Mais tarde, com os avanços dos debates raciais, a proposta se ampliou para a valorização da pessoa negra, da cultura africana e afro-brasileira, além de ações voltadas à formação política da comunidade.

Em sua história o Clube passou por diferentes ciclos que são demarcados pelas diretorias, sendo esses períodos divididos em quatro gerações⁴. Cada geração, a sua maneira se conectou e contribuiu com os debates do movimento negro de maneira política e intelectual, construindo estratégias e ações que refletiram as movimentações coletivas da comunidade negra.

Mesmo com os tensionamentos políticos entre as gerações, a educação sempre esteve entre as ações do Clube, se fazendo presente por diferentes caminhos e formatos, o que nos indica que os processos formativos estão em posição central entre as estratégias de resistência dessa comunidade.

O Clube está em um processo de retomada e fortalecimento de sua potência educacional e política. Isso inclui a ampliação de cursos como "Por uma educação antirracista" e "Letramento Racial", além do "Projeto Sankofa" e "Círculos de Letramento Racial". Há atividades para crianças, como Quilombo e Quilombinho

⁴ Recorte geracional proposto pelo atual presidente, Edson (vulgo Mister). A segunda geração e a terceira já fizeram ou fazem parte da Diretoria do Clube e a terceira veio ao toque da equipe de projetos, criada a partir de 2022. Edson Daniel João, atual presidente do Clube Palmares. Entrevista realizada por Leonardo Ângelo da Silva com a participação de Jéssica Lopes de Assis. Volta Redonda, 06 set. 2022. A entrevista compõe o acervo do projeto “Companhia Siderúrgica Nacional: violações de direitos e responsabilidades” (UFF/ CAAF-Unifesp).

Palmarinos, e incentivo ao afro-empendedorismo com a "Feirafro". O espaço também recebe shows, feiras e encontros acadêmicos, todos organizados por educadores e pesquisadores negros da comunidade.

É importante referir que a atual geração emergiu em contexto de crescentes avanços dos discursos da extrema-direita que, entre outros tópicos, direcionou muitos de seus ataques aos educadores e a própria educação, fato que justifica o protagonismo desta via de construção política nas ações que se construíram no Clube a partir deste período.

É por este caminho e neste contexto que aqui pensaremos a relação da história do Clube Palmares de Volta Redonda, seus processos de resistência e a relação entre educação, formação política e construção de um repertório de ação para a comunidade negra, a partir da experiência dos cursos ministrados na mesma organização.

1) Raça, classe e Ditadura no contexto de criação do Clube

Com a crise de 1929, a produção de café entrou em bancarrota e diferentemente dos países europeus, o Brasil se industrializou somente no século XX. Sendo assim, o ciclo de uma política agrária e concentrada na produção de café foi interrompida. Ademais, chegou ao poder um novo grupo político que rapidamente foi capitaneado por Getúlio Vargas, então, novo presidente do Brasil.

Vargas, desde 1930, tentou uma política industrial, tendo o ideal de desenvolvimento encarado como rompimento com o passado (escravista, monocultor e rural). A ode à modernidade era referendada pelo potencial de desenvolvimento do país, através de suas reservas naturais e até de sua questão racial, que era vista como harmônica e sem tensões, principalmente quando comparada com a mesma questão nos Estados Unidos. Índícios que nos levavam a ser vistos como “país do futuro” (Zweig, 1941).

A partir de 1937, o presidente Vargas instituiu o Estado Novo que era um governo ditatorial, tendo como justificativa o barrar de um golpe comunista no país, assumindo postura anticomunista (Mezzaroba, 1992) que tendia aos ideais fascistas, consequentemente com forte viés eugenista. Para tanto, gradativamente Vargas vai se apoiando nas classes populares, valorizando o trabalho e o trabalhador, mas criando um tipo de trabalhador ideal ao mesmo tempo que se adiantando às demandas deste. Por isso, historiograficamente, o governo é chamado de populista (Ferreira, 2001) e a parte eugênica, em muito, pode ser encontrada em seu Ministro da Educação, Capanema⁵.

Outro fato importante a ser destacado é que a industrialização, concentrada no eixo Rio-São Paulo, acontecia com grande investimento estatal. No caso do estado do Rio de Janeiro, foram criadas no período, além da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), “a Fábrica Nacional de Motores (FNM) e a Companhia Nacional de Álcalis” (Lopes, 2004, p. 31).

Grande parte do capital para a construção da CSN teve origem com as negociações entre Brasil e Estados Unidos diante do quadro da Segunda Grande Guerra Mundial. Nesse jogo intrincado de interesses e

⁵ Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas, tinha ideais eugenista e fez a escola pública brasileira como fonte anuladora do que seria incivilizado, como a cultura afro-indígena brasileira (Vide Rech, 2017 e Gonçalves, 2011).

negociações, em que Vargas oscilava entre o Nazismo e o apoio aos Aliados, é que o Brasil consegue valorização de posição e recursos para a construção da sua primeira siderúrgica nacional (Oliveira, 2003), pilar de sua indústria de base e que começa a ser construída em 1941.

Ressignificando o passado? Volta Redonda e a Companhia Siderúrgica Nacional.

A importância da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) pode ser observada pela transformação ocorrida na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Antes de sua construção, iniciada nos anos 1940, Volta Redonda, com menos de 3.000 habitantes, era um distrito rural de Barra Mansa. Em 1954, ano da emancipação da cidade, a CSN já empregava 11.184 trabalhadores. Naquele ano, Volta Redonda tinha uma população estimada em 56.380 habitantes, com 90% concentrados no núcleo urbano do novo município (Morel, 1989, p. 52). Essa transformação é especialmente reconhecida pelos trabalhadores negros.

Na nova era o índio desapareceu, desapareceu

Princesa Isabel e Conde Deu, em 1800, por aqui passaram

No alto de sua passagem, estabeleceram a Estação

Lá na esquina da Paulo de Frontin acabaram com a navegação

De barcos que navegaram com escravos no Rio Paraíba

Quando acabaram, quando acabaram com a capitania de Minas Gerais

Com homens de braços fortes descarregando minerais

Café e barras de ouro espalhados pelo continente

Vem mostrar quem pode com a história, mostrando a nossa gente

O passado sem metalurgia, com barras de aço fazendo a economia

Por nosso país, país, país

Em condições fantásticas. Alô, alô, alô Brasil, fazendo alguém feliz!

(Jouvacy Milheiro Neto. Entrevista com homem negro, aposentado da CSN, sambista e articulador cultural de Volta Redonda. Entrevistador: Silva, Leonardo Ângelo da. Realizada em 29 de jan. de 2009).

Mineiro, migrante e aposentado pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), o senhor Jouvacy foi um importante articulador cultural em sua comunidade. O samba de sua autoria expressa a visão de um metalúrgico negro que transformou sua vida e a de sua família graças ao trabalho na indústria de base nacional. A letra reflete também a perspectiva dos trabalhadores do Vale do Paraíba, destacando que, embora mencione o período escravista, a verdadeira mudança veio com a metalurgia no governo Vargas. Esse salto temporal, que simboliza transformação, é comum nos relatos do Sul Fluminense sobre o pós-emancipação e

cidadania⁶ diante das políticas desenvolvimentistas. Essa percepção é compartilhada por outros trabalhadores negros da região, cujos depoimentos foram registrados em diferentes ocasiões.

Quem deu a liberdade foi a Princesa Isabel, mas contudo (...) não tinha força como Vargas. Ele (Getúlio) deu a Lei (...) só as palavras dele (...) Só a Lei dele que acabou com esse negócio de a pessoa ser cativo. Deu a liberdade (...) acabou o cativo (Mattos; Rios, 2005, p. 56,65).

O campo e a cidade, o mundo rural e urbano são colocados em um balanço de memória que tenta conformar a história de forma que o pós-escravidão é visto em uma construção mais igualitária, pois a classe trabalhadora sob a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁷ ganha cidadania calcada em direitos. Volta Redonda, cidade-sede da CSN, é um grande exemplo dessa construção de memória entre o que podemos considerar a formação de classe e a identidade racial.

Oliver Dinius, professor da Universidade de Mississippi, utiliza uma metodologia interessante para analisar a composição racial da força de trabalho da CSN e da cidade de Volta Redonda. Realizando um processo similar aos realizados pelas bancas de heteroidentificação brasileiras que verificam a identidade racial do candidato à vaga (concurso público e ou vestibular) através de entrevista e análise fenotípica⁸, Dinius, com acesso às fichas funcionais de trabalhadores entre 1941 e 1946, classificou racialmente as fotografias dos contratados, uma vez que os dados raciais da classe trabalhadora da CSN eram inexistentes. Dinius conclui que 69,2% dos trabalhadores que construíram a CSN eram negros, e 83% dos que vieram de Minas Gerais também eram negros, 60% pardos e 23% pretos, (Dinius, 2004, p. 171–181).

Nos anos 1940 e 1950, havia um ideal de unidade de classe entre os trabalhadores, simbolizado pela “família siderúrgica” (Morel, 1989), que buscava igualdade, embora as disparidades fossem evidentes. Entre 99 pessoas que se tornaram chefes ou subchefes, 62 eram brancas (2 mulheres), 32 pardas (nenhuma mulher) e 5 pretas (1 mulher) (Silva, 2022, p. 122-156). Nos anos 1960, com a crescente insegurança estrutural dos trabalhadores negros, essa questão se agravou, especialmente diante da crise da empresa e do início da Ditadura Militar (1964).

Ditadura, democracia racial e insegurança estrutural.

A ditadura foi um período de intensificação da exploração do trabalho, afetando todas as classes trabalhadoras, mas com um impacto intenso sobre negras e negros. Refletindo sobre esse tema, Lélia Gonzalez, ativista negra feminista e uma das maiores intelectuais brasileiras do século XX, mostrou que o projeto econômico da ditadura dependia da pacificação da sociedade civil, alcançada principalmente através

⁶ Cidadania aqui entendida como direito e ou a luta por direitos (Vide French, 1995).

⁷ CLT é a sigla para Consolidação das Leis do Trabalho, um conjunto de normas que regulamentam as relações de trabalho no Brasil. A CLT foi sancionada pelo presidente Getúlio Vargas em 1º de maio de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.45.

⁸ No Brasil a categoria negro é composta por pessoas autodeclaradas pretas e pardas. O pardo seria o indivíduo mestiço que apresenta características fenotípicas negroides ou indígenas.

do autoritarismo e da repressão. Um exemplo claro são os Atos Institucionais⁹, que estabeleceram as bases para o “milagre econômico”¹⁰.

Esse modelo de desenvolvimento sustentava-se em um tripé composto pelo Estado, pelo capital local e o estrangeiro transacional. Em consequência, “as massas foram totalmente destituídas do poder, tendo sofrido um processo de empobrecimento” (Gonzalez em Rios e Lima, 2020, p. 114), que afetou particularmente a população negra:

Os anos de 1964 e 1970 se caracterizaram pela introdução agressiva de capital estrangeiro no país, ampliando sua área industrial, ao mesmo tempo que as empresas nacionais, menores, eram desnacionalizadas ou destruídas (houve uma elevada taxa de falências após 1965). Era por meio dessas pequenas empresas que os negros participavam do mercado de trabalho (Idem).

Além disso, a crescente capitalização do setor agrícola fomentou o êxodo rural, já que, para muitos trabalhadores do campo, destituídos de propriedades, “o único meio de evitar a miséria e a fome era a migração para as áreas desenvolvidas, os centros urbanos” (Idem, p. 115). Ali, esses trabalhadores, em sua maioria negros, considerados sem qualificação para os setores de ponta da indústria, tornavam-se força de trabalho barata para outras atividades, como a construção civil. Desse modo, Gonzalez constata que “a maior parte dos trabalhadores negros não foi afetada pelos ‘benefícios’ do ‘milagre’” (Idem).

Durante a Ditadura, a insegurança estrutural¹¹ da classe trabalhadora aumentou, e o governo deixou de propagar o ideal de democracia racial, afirmando que ela existia. Isso levou à perseguição e silenciamento de subversivos. O governo sonou dados raciais nos censos demográficos dos anos 1960 e 1970 (De Souza; Teruya, 2021). Ademais, Abdias do Nascimento viu nisso um projeto para manipular estatísticas conforme os interesses das classes dirigentes (Nascimento, 2016, p. 93). Abdias se exilou em 1968, nos Estados Unidos, após o AI-5 (Custódio, 2011). O período militar também foi marcado por grupos de extermínio nas periferias, perseguições a bailes Black ou Soul¹² (Pedretti, 2018) e a rotulação de críticos da democracia racial como comunistas, ameaçando a unidade do povo brasileiro¹³.

⁹ Os Atos Institucionais foram decretos emitidos pelos militares durante o regime militar no Brasil (1964-1985). Eles tinham como objetivo reestruturar o sistema político e consolidar o poder do regime, frequentemente suspendendo direitos constitucionais e civis. Destacam-se o AI-1, que deu poderes ao Executivo, o AI-2, que extinguiu os partidos políticos, e o AI-5, que marcou o período mais repressivo, com censura, cassações e repressão à oposição. Vide Gaspari, 2002; Skidmore, 1988 e Fico, 2016.

¹⁰ O milagre econômico foi um período de rápido crescimento econômico no Brasil durante a ditadura militar (1969-1973), marcado por alta industrialização, expansão de infraestrutura e aumento do PIB. Entretanto, essa fase gerou maior concentração de renda e uma crescente dívida externa. Vide Baer, 1996 e Martins, 1984.

¹¹ Ao tentar contribuir para a resolução do impasse teórico entre marxistas e defensores de teorias econômicas neoclássicas e abordagens culturais, Savage sugeriu o foco na “insegurança estrutural”. Essa insegurança marca a vida de todos os trabalhadores em comparação com outras classes sociais, pois não possuem recursos próprios e enfrentam maior insegurança social e econômica no cotidiano. Para o autor, a insegurança estrutural não se baseia apenas no processo ou no mercado de trabalho, mas na experiência vivida pelos trabalhadores em um contexto histórico. Isso influencia as estratégias de sobrevivência, formas de organização e atuação. Savage conclui: “nesse olhar, o trabalho, enquanto emprego, não precisa ser visto como o único eixo de classe social” (Savage, 2004, p. 26-33).

¹² Os bailes black e soul são eventos que fazem parte da cultura da música negra.

¹³ Vide Ministério das Relações Internacionais/Ministério da Aeronáutica. Relatório Mensal de Informações, n. 8, 31 de agosto de 1978. Síntese, p. 15-18.

Clube Palmares de Volta Redonda

Diante deste contexto e da exclusão de pessoas negras dos clubes associativos da CSN é que Maria da Glória de Oliveira (Dagó), João Estanislau Laureano e Nazário Ernesto Santos Dias tiveram a iniciativa de pensar na criação de um clube na localidade. O Clube Palmares de Volta Redonda surgiu em 31 de janeiro de 1965, quase um ano após a deflagração da Ditadura Militar no Brasil e teve o senhor Lúcio Andrade como primeiro presidente.

O Clube recebeu o nome Palmares por evocar a memória e ancestralidade do maior agrupamento negro de resistência à escravidão no Brasil. O Quilombo dos Palmares teve vida centenária e existiu no atual estado de Alagoas, agregando negros fugidos e livres, indígenas e brancos pobres, por isso mesmo, foi alternativa ao sistema colonialista português e à mentalidade judaico-cristã. Não por acaso, um dos maiores esforços militares do período colonial brasileiro foi direcionado a ele, visando seu fim. É dele que surgiu o nome simbólico que marca a data de 20 de novembro no Brasil (Dia da Consciência Negra), data de morte de Zumbi dos Palmares, líder negro que conseguiu resistir às várias investidas colonialistas (Freitas, 1984).

O Clube Palmares sempre teve atuação como espaço de entretenimento e formação, não era apenas um clube dançante. Exemplos são vários, mas gostaria de citar uma ação que localizamos na ata da Comissão de Festas¹⁴, pois revela o lado formador do Clube, desde seu início. Para as comemorações de 1969, do aniversário do Clube, houve uma reunião (14/12/1968) em que os diretores e diretoras traçaram planos. Entre as atividades listadas para ocorrerem entre os dias 25 e 30 de janeiro havia o “vôlei feminino”, “churrasco”, palestra sobre “a influência dos ritos africanos em nosso catolicismo”, “Noite da Juventude Palmarina” e no dia 31, aniversário do Clube, uma conferência especial com o “conferencista Abdias do Nascimento”.



Imagem 1 - *Membros da Diretoria, Conselho Deliberativo e Coral Palmares (anos 1960).*
Fonte: Acervo Fotográfico do Clube Palmares.

¹⁴ Livro Ata nº10, Comissão de Festas, p.10.

Abdias Nascimento (1914-2011) foi um intelectual de grande relevância. Homem negro, pensador e figura de destaque na cultura africana do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele criou o Teatro Experimental do Negro e o projeto do Museu de Arte Negra¹⁵. Pensamos que não foi para o convite do parágrafo anterior que Abdias se apresentou ao Palmares, pois um dia antes da reunião que planejou convidá-lo, a Ditadura decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e com o endurecimento do regime, Abdias se exilaria no exterior por 13 anos.

O caráter formador do Palmares foi mantido para as décadas subsequentes. Professora Adelaide, considerada palmarina da segunda geração, afirma que “o negro de Volta Redonda é um negro diferente”. Questionada sobre o porquê da população negra voltarredondense ser diferenciada, ela explica que “aqui em Volta Redonda, o negro teve acesso à educação”¹⁶ e isso mudou a sua visão de mundo, tirando a população negra do lugar de subalternização. Talvez por este caráter mais formativo e educador, o Clube tenha sido perseguido e nossa hipótese se viu verdadeira ao acharmos registros do Palmares nos acervos da polícia do período ditatorial. Encontramos no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) fichamento sobre o Clube Palmares feito pela polícia política.

Superar a Ditadura e atuar na sociedade civil voltarredondense e da região foi ação palmarina. Sendo assim, a combinação entre entretenimento e formação fez parte de seu histórico. Nos últimos anos, quando do ódio enquanto política (Solano, 2018) capitaneado por uma extrema-direita relevante no cenário eleitoral, tendo Jair Messias Bolsonaro por símbolo no Brasil, o Clube, mais uma vez, se apresentou como sujeito na luta contra a volta de um pensamento conservador, embalador do discurso de democracia racial no país (Tommaselli, 2020).

Para um clube que sustenta em seu nome uma homenagem a um dos maiores símbolos de resistência ao sistema colonial que existiu no Brasil (o Quilombo dos Palmares), ter o endereço no bairro Jardim Europa e se localizar entre as ruas Paris e Roma é feito até poético, sendo assim, diante de um cenário totalmente retrógrado e conservador, em meados de 2022 o Clube Palmares apresentou à sociedade seu “Curso Livre Antirracista”.

2) Educação como caminho para produção de agência negra

Como já citado anteriormente, o momento político e histórico em que a atual geração palmarina se construiu e conseqüentemente, os cursos de educação antirracista e letramento racial foram idealizados, era de extremos retrocessos em todas as dimensões sociais, sobretudo no âmbito dos direitos humanos e da educação. É nesse contexto que vimos emergir a partir das articulações internas do Clube Palmares ações com grande foco na educação, entre elas os cursos “Por uma educação antirracista” e o “Letramento Racial”, além de rodas de conversas, oficinas e eventos.

¹⁵ Abdias Nascimento. Personalidades, IPEAFRO. Disponível em <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acessado em 22 de setembro de 2024.

¹⁶ Adelaide Maria Afonso Máximo, ex associada do Clube Palmares, professora de história e uma das fundadoras do Movimento de Conscientização do Negro em Volta Redonda. Entrevista realizada por Gisele da Cruz Siqueira Costa e Leonardo Ângelo da Silva. Volta Redonda, 06 set. 2022. A entrevista compõe o acervo do projeto “Companhia Siderúrgica Nacional: violações de direitos e responsabilidades” (UFF/ CAAF-UNIFESP).

Poderíamos ler esse acontecimento como mero acaso, mas diversos autores do campo das relações raciais nos trazem a percepção de que a educação tem um papel protagonista nos processos de resistência e, para nós, desde sempre foi uma ferramenta/estratégia/ação política, quando se apresenta de forma emancipadora, como nos traz Nilma Lino Gomes (2021):

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2021, p. 24).

Porém, é importante considerarmos que em meio a esse cenário de retrocesso a educação formal e suas instituições se tornam alvo de disputa política e de narrativa, e neste contexto, por vezes, é instrumentalizada como ferramenta desmobilizadora e alienante. É neste caminho que a importância dos espaços não formais de educação, que se constroem a partir das demandas populares e com autonomia se evidencia enquanto potência política, como destaca Sueli Carneiro (2023):

Enquanto a escola oferece múltiplas formas de subordinação, assujeitamento e negação, é da força da autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos no interior das famílias e dos raros profissionais negros com quem conviveram na infância, adolescência e juventude, bem como da conquista da memória coletiva — é desses elementos que se extrai a seiva da resistência (Carneiro, 2023, p. 308).

Neste caminho a autora nos leva a refletir sobre a importância de pensarmos a educação para a comunidade negra de forma mais ampla do que apenas o que se produz nos espaços formais, já que esses espaços são estruturalmente racistas e com isso muito do que se propõe nas dimensões pedagógicas, de conteúdos e também relacionais refletem essa estrutura.

Para pensar então a educação como de fato emancipadora convidamos ao texto o pensamento de Molefi Asante e seu conceito de agência que segundo o autor trata da “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p.94), onde também afirma que um agente “é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (Asante, 2009, p.94) e segue afirmando que:

Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontram em desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo (Idem, p.94).

Neste caminho podemos pensar que uma educação que não nos considera agentes de nossa própria história, que desconsidera nossos valores civilizatórios, que nos coloca à margem da história do mundo nos coloca em desagência (Asante, 2009). Também a falta de acesso as dimensões de elaboração das políticas educacionais e aos espaços de gestão educacional produzem o mesmo resultado.

Logo, pensar espaços em que a educação se produza a partir de nossa agência, considerando nossas necessidades e complexidades pode ser um importante caminho para a construção de respostas estratégicas eficazes frente a desagência educacional intencional engendrada no campo da educação, que faz parte do projeto político Brasil desde o período colonial, como nos traz lamara da Silva em seu artigo “Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no sudeste escravista, notas de pesquisa”, onde trata da relação dos africanos escravizados e livres com a busca pelo acesso à leitura e escrita, trazendo evidências de que esta era uma questão de importância estratégica e política para os mesmo, o que justifica o medo e investimento em ações proibitivas de quem os subjugaram:

O domínio, portanto, das letras tornava viável o acesso à legislação – para além do ouvir no espaço privado da casa grande –, corroborando negociações possíveis, como observa-se na carta redigida pelos libertos de Paty de Alferes à Ruy Barbosa, ao solicitar-se o uso dos 5% do Fundo de Emancipação na educação dos filhos. O ensino e o acesso a ele, uma vez mais, surge como questão relevante para africanos, livres, libertos ou escravizados. Ambos os documentos – embora com temporalidades distintas –, auxiliam na compreensão dos possíveis significados da escrita, da leitura e dos letramentos, para africanos e seus descendentes (da Silva Viana, 2020, p. 401).

3) O Clube Palmares como quilombo, na prática

A partir do convite do presidente da instituição, um grupo se reuniu com o objetivo de auxiliar o Clube na participação em editais e na organização de eventos, formando a equipe de projetos, que foi chamada de 4ª geração devido ao seu impacto nas atividades. Os membros compartilharam experiências de outros contextos, resultando na criação do curso livre “Por uma educação antirracista”, que passou por um processo de elaboração e finalizou sua 3ª edição em 2024.

O movimento negro brasileiro tem a sua trajetória demarcada pela luta no campo educacional, seja questionando os espaços institucionais com suas práticas racistas, seja na produção de conhecimento sobre os diversos assuntos e sua veiculação para a população. Nos anos 90, o movimento percebe que será necessário mudar a forma como crianças são educadas nas escolas para que a diminuição do racismo na sociedade realmente se efetivasse no futuro.

No Brasil, a educação é um dos principais caminhos de transformação e ascensão social das camadas mais pobres, camadas estas que concentram grande parte dos pretos e pardos do país. Assim, depois de anos de luta do movimento negro é aprovada a lei 10.639/03 que alterou o artigo 26A¹⁷ da LDBEN¹⁸,

¹⁷ No ano de 2008, após a luta do movimento indígena, foi aprovada a lei 11645/08 que também alterou o referido artigo introduzindo a obrigatoriedade do ensino da história indígena e suas contribuições nos diversos campos da sociedade.

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, estabelece as diretrizes de funcionamento da educação no país, tanto no sistema público como privado.

introduzindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e do negro no Brasil. A lei se tornou um grande marco temporal da luta contra o racismo no país, pois o Estado assume a sua responsabilidade nas diferentes formas que tratou seu povo, contribuindo para o agravamento da situação das pessoas descendentes dos africanos trazidos forçadamente para o Brasil.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p.11-12).

Outro fator caro foi a escolha de professores não-brancos. Era preciso demonstrar que o protagonismo negro estaria presente em toda a construção e execução do projeto, que seria possível ver rostos negros em local de destaque apresentando toda a sua potencialidade para os seus pares negros e não-negros. Falar com os colegas de profissão que minimamente demonstravam o interesse na temática, já que o curso é livre e preocupados com a sua formação continuada, trazia o compromisso de fazê-los refletir sobre o seu papel como educador, estabelecendo pontos convergentes:

“A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Idem, 2004, p.14).

Esse fator poderia gerar resistência à proposta, já que o crescimento da extrema-direita, antes de 2022, impacta diretamente a educação. É nesse campo que o discurso da extrema-direita conquista adeptos preocupados em preservar um modelo social avesso à diversidade, especialmente em Volta Redonda, onde políticos municipais defendem pautas conservadoras e liberais para garantir mais votos. Além do prefeito eleito em 2020, 19 dos 21 vereadores são de partidos alinhados ao conservadorismo. Nas eleições presidenciais de 2022, que resultaram na vitória do ex-presidente Lula, 52,88%¹⁹ dos eleitores votaram em Jair Messias Bolsonaro no segundo turno.

¹⁹ Berlinck, Fernanda (2022, 30 de outubro). Bolsonaro vence em 72 das 92 cidades do estado do RJ; Lula ganha em 20, g1. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/eleicao-em-numeros/noticia/2022/10/30/bolsonaro-vence-em-72-das-92-cidades-do-estado-do-ri-lula-ganha-em-20.ghtml>. Acessado em 20 de setembro de 2024.



Imagem 2 - Atividade da 1edição do Curso Livre Antirracista - aula dialógica e dinâmica de corpo.
Fonte: Acervo Fotográfico do Clube Palmares.

Assumir, em sua constituição, que a atividade poderia trazer críticas às instituições hegemônicas cristãs ou mesmo ao governo que estava em curso em 2022, poderia trazer novos complicadores para o espaço. Mas, como o Clube possui um histórico de ações independentes, havia e há o respaldo para a execução do trabalho que foi proposto.

É sabido que não é papel exclusivo dos movimentos sociais a preocupação com a formação dos professores, cabe ao Estado brasileiro formular políticas sistemáticas de formação continuada dos professores para o trabalho dentro do campo da educação para as relações étnico-raciais, mas o que é visto são ações esporádicas, ligadas às datas e comemorações previstas:

Apontamos aqui para a necessidade de uma sólida formação Inicial e continuada, teórico-prática que permita aos professores reconhecerem que o racismo e as desigualdades sociais são produções estruturais políticas históricas, que contribuíram e contribuem para a exclusão da população negra, em condições de minoria política, dos bens construídos socialmente entre os quais a educação ocupa lugar de centralidade. Essa formação deve possibilitar a todos os professores a assumirem a responsabilidade com a educação de todos os alunos transformando as práticas pedagógicas excludentes em trabalho educativo antirracista no Brasil. (Barreto e Siss, 2012, p.58).

Assim, fazia-se necessário a organização de um curso que demarcasse o papel do Clube Palmares, como parte do movimento negro local que auxilia nas mudanças educacionais voltadas para as crianças negras e produzido por pesquisadores negros especializados, em sua maioria, nas temáticas raciais.

Da construção metodológica do curso

Para elaborar um curso livre que promova reflexão, era essencial ir além de aulas expositivas. O convite do curso era para uma problematização sobre a educação e os espaços escolares, onde não cabia a reprodução de um sistema academicista, com um robusto material de leitura e exigências de entrega de diversos textos/atividades. Seria necessário concatenar os temas com práticas e reflexões significativas para as pessoas envolvidas. A partir dessa certeza, foi importante buscar caminhos possíveis para este trabalho e não há como falar de formação docente nas discussões da ERER²⁰ sem acessar o legado da professora Azoilda Loretto da Trindade, referência na formação docente sobre relações étnico-raciais nos anos 90, 2000 e 2010. Azoilda, como mestra griot, deixou escritos importantes e coordenou o material “A cor da cultura”, desenvolvido em parceria entre o governo federal e empresas, que foi distribuído nas escolas do país. Esse material sistematizou conceitos que servem como referência para um trabalho pedagógico que valoriza a diversidade étnico-racial, enfatizando os valores civilizatórios afro-brasileiros:

“princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras.” (Trindade, 2005, p. 30-31).

Esses valores ressaltam aspectos filosóficos, culturais e históricos dos povos africanos se mantêm ou se ressignificam no contato com os povos indígenas também, assim temos: circularidade, ancestralidade, musicalidade, axé/energia vital, religiosidade, oralidade, corporeidade, ludicidade, memória e cooperação/comunitarismo.

Por conseguinte, após estudos, trocas entre os professores formadores envolvidos, optou-se pela escolha dos valores civilizatórios afro-brasileiros como o fio condutor e construtor das aulas. Adoção desses valores justifica-se por:

Ao pensarmos sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, criamos possibilidades de contar novas histórias, de inserir sujeitos e subjetividades, dentro deste ambiente escolar que pode, e deve ser acolhedor e respeitoso com todas e todos. Incentivar a construção de identidades é: dar visibilidade a intelectuais de diversos locais, etnias, religiões entre outros. É proporcionar uma diversidade cultural, um incentivo às leituras e debates fazendo parte de um conjunto de ações que podem e

²⁰ ERER significa Educação para as Relações Étnico-raciais que é um campo de pesquisa que visa produzir conhecimentos sobre ações educativas que discutam aspectos raciais e atendam às demandas dos povos negros e indígenas no cenário educacional.

devem ser utilizadas nas instituições de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e universidades) e nos movimentos sociais. (Silva, 2020, p.48).

No contexto político de 2022, não seria possível desenvolver um trabalho que não enfatizasse a humanização das relações e dos sujeitos. Logo, não se tratava apenas de exposições orais, mas de impactar os participantes de maneira significativa. O ambiente estava sempre organizado em círculo, placas com os nomes dos cursistas ficavam nas cadeiras para que os professores pudessem chamá-los pelos nomes. Cada professor buscou integrar pelo menos um valor que deveria ser vivenciado, não apenas explicado. Em edições posteriores, o formato foi aprimorado, e os docentes passaram por duas formações para entender melhor os pressupostos do curso. Assim, momentos de depoimentos dos mais velhos (ancestralidade), brincadeiras e dinâmicas de grupo (ludicidade), introdução de músicas (musicalidade) e atividades com movimentos corporais (corporeidade) passaram a fazer parte do cotidiano do curso.

A partir de 2023, foi introduzida uma atividade de vivência para todos os cursistas: uma aula-passeio no circuito da Herança Africana, na Pequena África do Rio de Janeiro, promovida pelo Instituto dos Pretos Novos. O circuito visava apresentar a história das pessoas escravizadas, humanizá-las e refletir sobre o descaso governamental e social com essa memória fundamental na construção do Brasil. Em 2024, com o retorno de um governo progressista, surgiram projetos e melhorias em um local que poderia ser esquecido sem a atuação de instituições e movimentos sociais.

As edições do curso

A primeira edição, em 2022, contou com 10 aulas de 1 hora e 15 minutos durante 5 sábados. A construção dos temas partiu da importância de se conceituar o racismo que permeia a sociedade e os espaços educacionais, por isso os temas elencados foram: racismo e antirracismo, raça e local, a construção da ideia de raça, raça e biologia, infâncias negras e temas voltados para a educação mais diretamente (ERER, práticas pedagógicas e valores civilizatórios afro-brasileiros). O curso era gratuito, exclusivo para profissionais da educação de diferentes áreas e a ficha de pré-inscrição contou com 55 preenchimentos, sendo que 24 cursistas confirmaram a sua participação. No final, 15 alunos entregaram o plano de aula que era o requisito parcial para a obtenção do certificado.

Após as análises das avaliações dos cursistas e dos professores, alterações foram propostas para a 2ª edição, que já contou com muitas mudanças. Duas turmas foram abertas: uma aos sábados e uma durante a semana. Novos assuntos foram inseridos após ficar perceptível em falas dos cursistas a falta de informação ou relação como branquitude e colorismo e, conseqüentemente, novos professores e o tempo de aula aumentou para 1h50. Outra mudança importante foi a inserção de uma aula-passeio que entrou como parte integrante da formação.

A segunda edição do curso ocorreu em 2023, com 55 inscritos, majoritariamente mulheres e pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas). A partir dessa edição, o curso foi aberto a profissionais de outras áreas, resultando em 56% de educadores e 34% de participantes de diversas carreiras, interessados no enfoque educacional. Nas inscrições, a maioria mencionou a palavra "aprender" e o desejo de se fortalecer em associações negras. Esse aspecto foi percebido nas duas primeiras edições: o grupo se tornou um refúgio,

onde crenças, ideias e valores ressoavam coletivamente, promovendo um fortalecimento emocional entre os participantes.

Nesta 3ª edição do curso, houve 62 inscritos em duas turmas, com 69% de pessoas autodeclaradas negras, mantendo 56% de profissionais da educação de diferentes segmentos, assim como na edição anterior. Com uma estrutura consolidada, a nova edição trouxe novos professores egressos, destacando o valor da circularidade: o movimento, a renovação e a troca que potencializam o trabalho desenvolvido. Isso demonstra que os participantes alternam entre as posições de ouvintes e falantes, promovendo um constante fortalecimento mútuo.

Conclusão

O Clube Palmares se destaca como um importante movimento negro, cuja ação educadora transcende a simples promoção de eventos e cursos. Ao longo das edições de seus diferentes cursos, o Clube tem se empenhado em fomentar a reflexão sobre questões étnico-raciais, oferecendo um espaço seguro onde indivíduos podem compartilhar experiências, fortalecer laços e resgatar os valores civilizatórios afro-brasileiros. Essa atuação não apenas enriquece o conhecimento dos participantes, mas também contribui para a formação de uma identidade coletiva que valoriza a diversidade e a história negra no Brasil.

A partir da experiência dos cursos, em especial o “Por uma educação antirracista” é possível considerarmos que a educação vem sendo uma ferramenta importante e eficaz na construção de agência e formação racial da comunidade voltarenondense, sobretudo dos profissionais da educação.

A abertura do curso e a grande procura do mesmo por um público mais amplo, incluindo profissionais de diversas áreas, demonstra o déficit teórico acerca dos debates raciais na formação de diferentes campos profissionais e também evidencia a existência da busca por formações que compensem essa falta e qualifique a prática desses profissionais.

A integração de novos professores a cada edição, bem como o movimento de transição de ex alunos para também educadores evidencia a eficácia dos valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia formadora não só de alunos ouvintes, mas de educadores multiplicadores, que tem estendido o alcance do que se produz neste espaço de formação para além dos seus limites territoriais, estimulando a circularidade do conhecimento num fluxo contínuo de troca de saberes.

Para além desses elementos, a busca por aprendizado e fortalecimento em associações negras revela um anseio por pertencimento e apoio mútuo, como é possível observar com a continuidade da presença dos ex alunos no espaço do Clube nas demais atividades ofertadas e nas redes de convivência que se constroem a partir dos grupos que interagem nos cursos.

As atividades realizadas, como a do circuito da Herança Africana e as aulas-passeio, ampliam a compreensão da história e da cultura negra, promovendo uma educação antirracista que se alinha às necessidades da comunidade e aos desafios contemporâneos, promovendo uma realocação psicológica dos participantes para centralidade dos eventos históricos que perpassam nosso território.

Assim, o Clube não apenas atua na formação de indivíduos mais conscientes de suas identidades e direitos, mas também se consolida como um espaço vital para a resistência e a valorização da cultura negra, essencial para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

É na diversidade de pensamentos e ações, de conceitos e concepções de atuação que o Palmares pautou e pauta sua existência. Contudo, ao trazer o contraditório para dentro de si e vê-lo em processo dialético e parte da metodologia do Clube, divergências sempre estiveram presentes. Como o fazer-se do Clube é pautado nas experiências e consciências de seus agentes, não podemos afirmar que a trajetória do Clube foi isenta de conflitos. Até mesmo porque o Clube sempre foi enegrecido, mas nem sempre afrocentrado. Dependendo de que geração ou de quem analisa, acertos e erros mudam de posição e isso faz parte do processo de ressignificação dos conflitos internos da instituição, contudo, acreditamos que erros do passado adubaram o presente e os de hoje potencialmente adubarão o amanhã. A ideia é sempre pensar na comunidade em primeiro plano, pois somos quem somos por sermos juntos, UBUNTU!

Referencias

- Asante, Molefi Kete (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In Nascimento, Elisa L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro.
- Araújo, F. S. (2015). A Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Políticas Sociais de Lazer para os Trabalhadores: Os Clubes Sociorrecreativos. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 18(3), 1–35.
- Baer, Werner (1996). *A Economia Brasileira*. São Paulo: Nobel.
- Barreto, Maria Aparecida Santos Côrrea; Siss, Ahyas (2012). Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. In Gonçalves, Maria Alice Rezende; Ribeiro, Ana Paula Alves (Org.). *Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Brasil. Ministério da Educação/Secad (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica*. Brasília.
- Carneiro, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Custodio, T. A. S. (2011). *Construindo o (auto) exílio: Trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981*. [Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia]. USP.
- Da Silva Viana, I. (2020). Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no sudeste escravista, notas de pesquisa. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 12(Ed. Especi), 392-409.
- De Souza, I. P., & TERUYA, T. K. (2021). Sobre negritude e reconhecimento: a importância do movimento negro na (re) construção identitária da população negra brasileira. *Revista Thêma et Scientia*, 11(1), 42–62.
- Dinius, O. (2004). *Work in Brazil's Steel City: A History of Industrial Relations in Volta Redonda, 1941–1968*. [PhD]. Harvard University.
- Ferreira, J. L., & de Castro Gomes, A. M. (2001). *O populismo e sua história: Debate e crítica*. Civilização Brasileira.
- Fico, Carlos (2016). *O grande irmão: da ditadura militar à era da internet*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Freitas, D. (1984). *Palmares: a guerra dos escravos*. São Paulo: Mercado Aberto.
- Gaspari, Elio (2002). *A Ditadura Envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, Nilma Lino (2017). *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes.
- Gonçalves, M. C. (2011). Educação, higiene e eugenia no estado novo: as palestras de savino gasparini transmitidas pela rádio tupi (1939-1940). *Cadernos de História da educação*, 10(1).
- Lopes, A. (2004). *A aventura da forma: Urbanismo e utopia em Volta Redonda*. E-Papers Serviços Editoriais.
- Martins, Carlos Estevão. *O Milagre Brasileiro: Desenvolvimento e Contradições*. São Paulo: Hucitec, 1984
- Mattos, H., & RIOS, A. L. (2005). *Memórias do cativo: Narrativa e identidade negra no antigo sudeste cafeeiro*. Civilização Brasileira.
- Mezzaroba, O. (1992). Produção Discente: Plano COHEN: a consolidação do anticomunismo no Brasil. *Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos*, 92-101.
- Morel, R. L. de M. (1989). *A Ferro e Fogo. Construção e Crise da Família Siderúrgica: O Caso de Volta Redonda (1941-1968)*, São Paulo [Tese de Doutorado.]. Universidade de São Paulo.

- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva SA.
- Rech, R. (2017). *(Bio) políticas educacionais e eugenia nos tempos do ministro Gustavo Capanema* [Mestrado em Educação]. UNISC.
- Oliveira, I. R. de. (2003). *Missão Cookie–Estado Novo e a implantação da CSN*. E-Papers Serviços Editoriais.
- Pedretti, L. (2018). *Bailes soul, ditadura e violência nos subúrbios cariocas na década de 1970* [Dissertação de Mestrado, PUC-Rio].
- Pires, T. R. de O. (2018). Estruturas intocadas: Racismo e ditadura no Rio de Janeiro. *Revista Direito e Práxis*, 9, 1054–1079.
- Rios, F., e Lima, M. (Orgs.). (2020). *Lélia Gonzalez. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar
- Savage, M. (2004). Classe e história do trabalho. In *Culturas de classe: Identidade e diversidade na formação do operariado* (p. 25–48). Campinas: Ed. Unicamp.
- Severo, D. O. (2020). Impactos da ascensão dos movimentos de extrema-direita sobre os Direitos Humanos no contexto do Brasil: uma proposta de matriz de análise. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, 4(1), 14-29.
- Silva, Gisele Rose da (2020). *Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros*. [Dissertação de mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca]. Rio de Janeiro.
- Silva, L. Â. da. (2022). *Uma Cidade em Preto e Branco: Relações Raciais, Trabalho e Desenvolvimentismo em Volta Redonda (1946-1988)*. Appris.
- Skidmore, Thomas E. (1988). *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Solano, E. (Ed.). (2018). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. Boitempo Editorial.
- Trindade, Azoilda Loretto da (2005). *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*, In: *Valores afro-brasileiros na educação. Salto para o Futuro*, Rio de Janeiro: TV Escola/MEC. Boletim 22, 2005.
- Tommaselli, G. C. G. (2020). Necropolítica, racismo e governo Bolsonaro. *Caderno Prudentino de Geografia*, 4(42), 179-199.
- Zweig, S. (1941). *Brasil: País del futuro*. Editora Guanabara.

[Índice](#)



DE-POLARISING STRATEGIES TO ADDRESS CONTROVERSIAL GENDER, RELIGIOUS, NATIONAL OR POLITICAL IDENTITIES ISSUES

Cécile Barbeito Thonon¹

Abstract

Addressing highly controversial topics in a way that calls into question the student's identity can be counterproductive. Indeed, if a person feels that his or her identity (gender, religious, left-right, etc.) may be threatened, it may lead the person to become entrenched in his or her convictions and not open to enriching or nuancing his or her point of view through dialogue.

The article starts by exploring theoretical contributions that examine the mechanisms through which dialogue can be made counterproductive. It then describes examples of activities that can support conversations about gender or other identity aspects, in a non-polarizing manner. Based on these activities, lessons will be identified on how to address controversial issues that affect identity in a way that it does not generate further polarization.

Keywords: *Dialogue; Controversial Issues; Polarisation; Gender; Identity.*

Justification

“In polarization we do not listen with our ears, we listen with our eyes. (...) We do not listen to what the other says, we first look at who he is, we look at which side he is from;

Hands and fingers, in polarization, are not hands and fingers that open, that extend, rather they are used (...) to blame someone;

The mouth and tongue are no longer sources of invitation, nor sources of tasting curiosity about our differences. No. They are sources of (...) demonizing the other” (Lederach, 2019).

¹ Escola de Cultura de Pau (School for a Culture of Peace) – Autonomous University of Barcelona. Trainer and Researcher, MRes.

In a context of increasing polarisation in almost every continent (Mc Coy et al., 2022), the rise of populisms and hate speech, efforts must be made in every sphere – reduce inequalities, promote understanding – to avoid levels that prevent a peaceful coexistence. One of the tools to depolarise is to train on citizenship or democratic education to promote the acceptance of disagreements as part of the democratic functioning, and that makes citizens responsible of getting to understand the Other.

In the framework of this monographic publication, democracy has been defined as a “set of dialogical processes that bring together people who think differently from each other and who question normativity, in order to ensure that each citizen and the wider communities (which include networks and social movements) can see their voice heard.” Debates and dialogues, indeed, seem essential strategies for democratic education. But while most educators take for granted that dialogic processes lead to a better understanding of people who think differently and clears the way for a more peaceful coexistence (García Yeste & García Carrión, 2022, Nomen, 2018), a reflection over dialogue practices argue it is not always the case, and some practices lead to better results than others (Froude & Zanchelli, 2017, analysing 105 dialogue projects over the world).

In a highly polarized setting, and/or when the students’ identity and their ingroup belonging is called into question, listening and understanding “the Other” is extremely challenging. How, then, can Democratic education address polarising issues in a way that prevents further polarization and effectively promotes a better understanding?

This article shares reflections and practices issued in teacher training programs that have been implemented in Nicaragua, Spain and Italy, addressing very different polarisations.

In Nicaragua, a country which faces very high polarisation between the Government supporters and the opposition², educational activities about depolarisation techniques, and the understanding of image of the enemy mechanisms were addressed with community leaders, nonformal educators and teachers in three occasions between 2021 and 2023. These trainings were part of a postgraduate program organised by the local organisation *Hermanamiento Zaragoza con León*, and gathered about 30 students in each of the three editions.

In Catalonia, Spain, more than twenty educational initiatives, were organized targeting more than 300 school teachers and community mediators. These started from 2017, when a pro/against independence of the Catalonia region conflict rise raised tensions between teachers, amidst harsh accusations for indoctrinating pupils. After that peak of tension, several other polarisations have been addressed, namely feminism and antifeminism, and some issues related to intercultural conflicts.

In Italy, one educational activity, lead by the Italian organisation Centro Study Sereno Regis gathered 30 youth leaders and youth educators from Italy, Spain and Ukraine to be trained on nonviolent dialogue. In that case, plenty controversial issues that worried participants were addressed, including the ongoing armed violence between Russia and Ukraine as a result of Russia’s occupation.

² See activity “superposing cleavages” for a less simplistic explanation of polarisation in Nicaragua.

In most of these trainings on how to address controversial issues through dialogue, trainees had to implement dialogical activities with their respective stakeholders in each of the three contexts.

These training and multiplying initiatives have allowed the discussion of dilemmas during the implementation and the identification of good practices that are the core of this article. As sources of information, the lesson plans of each of the trainings, the evaluation of the trainings and notes from the author on a “reflective practice note-book” have been used for this article. The practices that are described in this article are a tiny sample of those used in the different trainings described above. The overarching criteria used for the selection of these good practices corresponds to those activities that allow to address highly polarising issues through methods that polarise as little as possible.

Concretely, this article will start, in a first session, by explaining the theoretical body that warns that dialogical processes can sometimes be ineffective, or even counterproductive. The second section will describe practices that address very controversial issues, through non-polarising activities. This explanation of practices will be followed, in a final section, by some reflexions and recommendations on how to address polarising issues in a way that they really promote a peaceful coexistence.

Controversial issues are context sensitive. They can diverge from one territory to another and markedly differ over time. As identified by the Spanish teachers involved in the trainings, some controversies are strong but do not last long, while a consistent set of persistent controversial issues is related to gender and sexual orientation issues, even at early ages (generally speaking, starting from 8-9 years old) (Barbeito, 2023, p. 14 and 19). As identified by Nicaraguan educators that participated in the trainings, some controversial continual issues are the legitimisation or condemnation of the use of domestic violence, the support or opposition of the government, abortion, and, to a lesser extent, gender issues. This article will focus mainly on identity issues, such as gender, ideology and national and religious identity, and how to address them directly as a strategy to address polarizing issues in society.

What do we already know from academia: theoretical framework about dialogue on controversial issues

Dialogue has often been considered an effective tool to improve democracy in the political arena (Pruitt & Thomas, 2007). In the educational sphere, too, debates and dialogues are also considered as useful strategies to practice democratic competencies and to promote peaceful coexistence (García Yeste & García Carrión, 2022; Nomen, 2018). Dialogical processes, indeed, allow to promote skills such as analysing socio-political problems, arguing, listening to and understanding diverging opinions, taking group decisions, conflict transformation and attitudes such as understanding, comprehension, etc. which are key to become active citizens.

However, a corpus of research identify that dialogue does not always have the desired effect, and can be, in fact, counterproductive (Brandsma, 2020 p-70-85; Pruitt & Thomas, 2007, p. 71-72). In the field of social psychology, Pierre Moscovici and Marisa Zavalonni identified in 1969, the “group polarization effect”, which implies that when people are in a group, they tend to defend more extreme positions than what they would have

argued individually (Moscovici & Zavalloni, 1969). In that sense, dialogue would not necessarily lead to a shift of opinions that would get people closer.

From the neuroscience point of view, Stephen Porges' of Polyvagal Theory has described the physical consequences, that makes people react differently if they perceive threat (Porges, 2019). Under the perception of threat, something that can happen in polarized contexts, individuals' nervous system loses its capacity to be socially engaged with others: the feeling of unsafety makes it difficult for them to listen to the other person. Getting his feeling of security back would require that the counterpart would have reassuring voice tone, facial expression, smile or other reassuring expressions that would deactivate that feeling of threat. Without a feeling of safety and trust, the incapacity to listen sabotage the potential of dialogue. These psychological theories which caution against the assumption that dialogue promotes understanding. So, which are the proper conditions to facilitate dialogue on polarizing issues to actually promote peaceful coexistence and mutual understanding?

Purposes of dialogue

While in the first section "democracy" has been related to processes of dialogue, "dialogue" needs to be defined as well, and also, for practical reasons, which are its objectives. The purpose of dialogue for democratic education ranges significantly depending on the discipline of focus.

In the educational field, authors such as Freire, Habermas, Vygotsky, Bruner, Wells, Flecha, see dialogue as a gate to learn, thanks to the interaction with others (García Yeste & García Carrión, 2022). With a lens of promoting peaceful coexistence, some approaches in peace studies consider dialogue is a process that can contribute to clarify the underlying values under our own opinions and positions as well as opinions and positions of people we disagree with (Patfoort, 2011, Soliya, 2016) it can also open our own horizons with new insights in a way it can transform relationships with people who think differently (Nansen Fredssenter, 2020); (Lederach, 1996, p. 6). When dialogue is linked to a democratic or peacebuilding process, indeed, it is expected that dialogue lead to some kind of consensus, or at least some concrete outcomes and (Kratzer, 2019) to transfer changes on each participant respective community (Froude & Zanchelli, 2017).

Purpose of dialogue	Strategies
Learning (Freire, Habermas, Vygotsky, Bruner, Wells, Flecha)	Arguing, listening to the Other. Reflecting on what has been learned.
Clarifying values (Patfoort, Soliya)	Asking for the foundations (values, experiences, needs) that make people think what they think.
Transforming relationships (Nansen Fredssenter, Lederach)	Listening, identifying similarities and discrepancies, understanding the other's point of view, empathy. Identifying the changes of point of view. Promoting positive interdependence or cooperation between "sides".
Reaching consensus over an agenda of change (Kratzer)	Prioritising common needs by consensus. Defining a roadmap for change.
Changing respective communities (Froude & Zanchelli)	Defining by consensus a roadmap for change based on common needs. Implementing and monitoring changes on the ground.

Table 1. *Dialogue: purposes and strategies.*

Source: own. (more than one purpose and strategy can be put into practice at the same time).

Depending on the objective, then, dialogical processes can use very different strategies (see table 1). As opposed to debate, which often implies a will to convince the interlocutor, or make him change his or her mind, dialogue is more open, and should accept almost³ any point of view (Nansen Fredssenter, 2020, p. 15; Barbeito & Caireta, 2019, p. 8-9;).

Content: can we dialogue about everything?

Although many approaches to dialogue agree that its purpose is not to convince anyone and that there should not be an agenda behind what is correct or incorrect to believe, there can also be some limits if dialogues are set to promote a better understanding of people who do not think alike.

In a context of increasingly polarised societies where discourses get more and more extreme, and at the same time in education settings supposed to educate in values such as respect, cooperation and understanding (UNESCO, 2023), teachers are confronted with the Popper paradox: Do we need to be tolerant with intolerance? Or, framed more concretely, how should we proceed in a dialogue, if statements are made that can sabotage the relationships within the group? Even if the objective of dialogue does not have an agenda detailing what students or participants need to think, there are red lines that need to be set⁴, such as with hate speech.

Box 1. Nonjudgmental red lines

In a residential training in Italy including Italian, Spanish and Ukrainian youth being trained to become facilitators of “Nonviolent debates”, an initial activity was dedicated to define jointly the ground rules for the development of the training. One of the rules agreed on was that the language used would be nonviolent and respectful for other people. Participants spent a part of the training practicing nonjudgemental strategies to listen to the other person, by trying to identify the values, experiences and needs of the other.

But at the same time, three times over the training, Ukrainian participants – who had escaped from armed violence in their country, and more precisely in their region, Sumy, for one week and were obviously emotionally affected, – stated sentences such as “I wish all Russians were dead”. Some non-Ukrainian participants felt confronted and complained that such statements were contradicting the ground rules. Ukrainian participants, on their side, felt judged and considered participants were not empathetic enough with the situations they are facing.

Opening a discussion in plenary where some participants would have to justify why they wished other people would be dead was ruled out in that occasion (but ground rules were reminded in a nonjudgemental way, and some spaces for dialogue between participants out of the plenary did also take place).

³ See below in this article reflections on the Popper’s Paradox.

⁴ Setting red lines means educators should not be indifferent to any statement. But it does not necessarily mean that it should be blamed or stopped in a forceful way in front of the group. Finding the good balance between setting limits, but at the same time to be open to discussion to be able to transform those thoughts is challenging but possible.

In that sense, whereas every issue should be addressed, some subjects require more maturity, group trust, appreciation, definition of ground rules and contextual drivers that determine whether there are favourable conditions to address a controversial issue or not.

Asking the right question

For highly polarising issues, the Deutch depolarisation specialist Bart Brandsma recommends, as one of the four “game changers” he identifies, to “change the issue” in order to make sure the question does not promote the split of the group, but instead focusses on common needs or experiences (Brandsma, 2020, p. 84).

Box 2. Framing a non-polarising question

In the context of an independentist rise in 2017-2018 in Catalonia, Spain, some teachers (mostly independentist) were open to discuss the pro-independence rise with their students, arguing it was better to discuss it than to make it a taboo issue, while other teachers (mostly non-independentist) considered the topic was too politicized to be addressed in the classroom. So asking teachers in professional development sessions about their opinion on debating Catalanian independence in the classroom was a highly polarizing question. For this reason, after an online consultation with Bart Brandsma, a question that was discussed with teachers was rather “how can we, as teachers, continue teaching and promoting peaceful coexistence at school despite the external polarizing context?”, focusing on common needs of every teacher.

Apart from departing from common or diverging needs, the question to be discussed has also different results if requires yes/no closed answers than if they are open questions. A debate activity at the Autonomous University of Barcelona, in Spain, asking students “does feminism polarises?” resulted in a vivid thought-provoking exchange of views between university students used to discuss. In a different context, a much less polarising question should have been asked.

Degree of confrontation

Experience and research coincide that dialogues must take place in a political context and timeframe when there is a low degree of violence or tension, and a sufficient trust between participants. Although some experiences of dialogue have existed in the most confrontational scenarios amid open violence (i.e. Northern Ireland, Israel-Palestine, Colombia, etc.) dialogues are more effective in moments of conflict de-escalation (Brandsma, 2020, p. 50-63; Salomon, 2006). Similarly, in educational settings, if a subject to be discussed is very controversial and participants might have overly strong emotions regarding it, it might also be too early to address it in a way that ensures people can listen to each other with openness. Soliya’s approach recommends the promotion of an “uncomfortable but safe” space, where people can get out of their comfort zone with safety (Soliya, 2016). So when it comes to dialogue not anytime is the suitable moment, according to the context and to the group preparedness. As for the context, it is important to wait until the sociopolitical context is more favourable. About group preparedness, trust among the group is a crucial matter. Sincere listening and

understanding requires safety and trust. Indeed, trust within the group as an essential pre-requisite for addressing controversial issues (Boghossian & Lindsay, 2021; Barbeito & Caireta, 2019) in polarised contexts. For these reasons, some authors emphasize the need to carefully prepare the scene for a favourable context, by making participants aware of the expected competencies to be used in a dialogue (i.e. listening, empathy, flexibility in one's points of view, self-criticism, etc.) to promote prevention among members of the group (and particularly trust and appreciation), and agree on rules (Barbeito & Caireta, 2019, p. 25-29). "Prevention" (Cascón, 2001; Burton, 1990) is a group-building process to provide people with the competences to address conflict and dialogue in a safe climate, throughout activities to promote presentation; knowledge of the other; appreciation; confidence; communication (including active listening) and cooperation. Prevention group building processes are often coupled with deciding group ground rules.

Once a reasonably safe space has been created through prevention and ground rules, content activities regarding controversial issues can be addressed. Until these conditions have not been ensured within the group, it might not be a proper moment to dialogue.

With whom: those who want to dialogue or those who do not?

If dialogue needs to take place at the right time, it also needs to happen with the right people. Talking only among people who are already convinced about the need for dialogue is not as useful as it can be. But dialogue among people who are stuck in monologues (Brandsma, 2020, p. 39-41) also do not transform that much. To make sure a dialogical space is fruitful there is a challenging pre-requisite: conforming a group to the correct balance between people open to dialogue and those who are not.

In schools, groups are already formed so teachers cannot choose the quantity of people who might hold extreme views. In this case, though the teacher can and should – control the balance of flexible and non-flexible interventions through facilitation: making sure that the conversation is not overtaken by the few more polarized intervenors, but that any opinion including the "less passionate" is heard. Through the choice of methodology the facilitator can choose methods that regulate turn-taking (rounds, Phillips 66, etc.).

If fake news or conspiracy theories are involved in a contested subject, some authors recommend following different strategies according to the distinct profile of the debaters. As recommended by Farinelli, (2021, p. 19), highly educated people's beliefs can be addressed by arguing upon facts, inviting to access fact-checkers, ridiculing the source of the fake information or using logic-based arguments. Individuals that have a higher tendency to believe conspiracy theories need to be addressed through different strategies, such as avoiding ridiculing their arguments, and instead using arguments or messages used by trusted messengers (i.e. former extremists), showing empathy to their beliefs, and recognising their capacity of critical thinking. In this sense, it is relevant to identify if there are people directly affected in the classroom to choose a tone that will be adequate for the correct development of the exercise without anyone feeling attacked or too personally involved.

Box 3. When students are personally affected

A school in Barcelona (Spain) was planning to offer three training sessions about sexual education (sex and gender, sex and consent and pornography) with external trainers. Some students of different religious background said they did not want to participate in the sessions arguing that, from previous experiences on similar subjects, they felt that the contents were contradicting their own values and religion, and that trainers were not open to dialogue when they expressed their disagreement in some issues. Acknowledging the discomfort, the responsible teacher said that this content was included in the official curriculum, so that there was no way that students could skip those classes. The discussion escalated, leading to an increasing discomfort among dissenting students. Some of them skipped the classes and some attended reluctantly.

While affective and sexual education is included in the Spanish currículum and can therefore be addressed at school, the incident is an indicator that the methodology and the tone must really take into account the diversity in the classroom, making sure students can listen to those contents without feeling it contradicts completely their identity or values, by choosing carefully their words and the radicality of the statements, to be able to reach also those that are reluctant, not only the convinced ones (see also the activity “Identity trash bin” below).

Methodology

The choice of methodology and activity is probably the most essential decision to ensure that the activity is not reinforcing divisions.

Robert Stradling, Michael Noctor and Bridget Baines, specialised in how to address controversial issues, identified four strategies to apply when an issue is too controversial: These strategies are “distancing” (taking distance of a highly polarising issue by using analogies with examples from another country, historical period, etc. sometimes through story books, drama plays, etc.); “compensating” (introducing ideas that balance the statements of students when those are too positioned); “empathizing” (using activities which make participants step in the other one’s shoe), and “exploring” (inviting participants to research by themselves, in order to get more complex responses) (Stradling, Noctor & Baines quoted in Papamichael et al., 2015). These are useful methodological tips to regulate to polarising subjects.

To help using methodology as a tool to counterbalance the degree of polarization in a group, Marina Caireta and Cécile Barbeito have classified debate and dialogue methodologies and activities according to their “safety”:

	POLARISING STRATEGIES To get out of the comfort zone	DEPOLARISING STRATEGIES To promote safety
Dialogical Methodologies	Controversial issues Process work, co-resolve	Philosophy for children Non-Violent Communication Restaurative practices
Example of debate or dialogue Activities	Barometer of values Conscience alley Four Corners	Silent debate I-message Socratic circle

Table 2. *Polarising and depolarising methodologies and activities.*
Source: Based on Barbeito & Caireta, 2019, p. 38-44.

However, debates or dialogues may simply not be the most adequate strategy. Although any intervention should require communication exchanges, sometimes the starter activity can be a group dynamic, arts activity, etc., that then lead to a discussion.

The following section exemplifies other activities than debates or dialogues.

Examples of controversial issues addressed in a non-polarised way

This section displays examples of activities undertaken in highly polarised contexts (such as Nicaragua), or about controversial issues (in Spain and Italy). Those examples refer to depolarising strategies (see righthand column in Table 1), some of them addressing highly polarising issues such as gender and/or ethnicity-religion, some others discussing about the effect of polarisation itself.

Examples of activities addressing controversial issues about gender, ethnicity, religion and/or national identity

When gender is a polarising issue, it might be necessary to address it, not as a debate question (either closed or open), but as an activity which is not intellectual, but that departs from the own experience. The present section shows two examples on how to address polarizing issues such as gender or political ideology (in a polarized context) in a way it helps people to connect with each other:

Box 4. Activity: “Gender mandates”

To reflect on how people live under an imposed pattern determined by dominant gender roles, participants of different genders are asked to share two experiences: one in which they felt proud to be men or women and one in which they felt they failed to fulfil that male or female role. After a round of sharing those experiences in a plenary circle, a dialogue is promoted about the way in which participants have internalised or resisted gender mandates. The recognition of these “negative” experiences allow learning from them and transgressing to tight gender mandates.

For the debriefing, participants are then asked to discuss which experiences that have been mentioned in the exercise surprised them the most, and what things they consider the worst part of being of the opposite sex. Then participants are asked to find real data about that issues they have identified about the other sex. Source: Kevin Xabier Obregón, participant and facilitator of awareness raising activities from Nicaragua.

By sharing very personal experiences, the activities allow to discuss a highly polarising issue such as gender mandates without blaming anyone.

In a similar exercise, another activity invites to depart from⁵ common personal experiences to empathise with “the Other”, to acknowledge that extremely polarized positions have negative effects for everyone.

Box 5. Activity “Sticking polarisation”

In order to show that highly polarising issues (regarding political ideology in the case of this example) have had an impact on everyone, participants are invited to rate the extent to which polarization has affected them in several aspects such as their relationships with friends, family, neighbours, at church, in their leisure time, at work, in their city, in their country... In each case they have to rate with a sticker if polarization affected them almost nothing (green sticker), a little bit (yellow sticker, or a lot (red sticker). Once completed, participants compare and discuss the results of the activity.



The exercise, practiced in Managua, Nicaragua in May 2023, shows how family was a surrounding where quite a lot of bad experiences took place in relation to ideological polarisation in the country, whereas among friends this was not so much the case (Picture by Cécile Barbeito).

In a second part of the exercise, participants sit in a circle and choose one occasion they want to share with the group where polarisation of opposed political ideas has affected their life in a situation that involved strong emotions (affective polarisation). This second part does not need a debriefing, but participants can be invited to do a second round of comments if they feel like respectfully reacting to what other colleagues explained, highlighting similarities, etc.

Source - Inspired by Coleman, 2022.

⁵ In some contexts, it can make sense to start with this activity, to make people connect firstly with common experiences, and then move to think at a more cognitive level (i.e. with the exercise about cleavages). Sometimes sharing experiences of the harm due to polarisation can be so sensitive that it is better to start with a less positioning activity (then it would be preferable to start with the cleavages analysis, and then move to the emotional one). Every context can have a different reality, so it is highly recommended to check the adequacy of the order of the activities with other local people.

In both cases, activities depart from connecting with and sharing the own experience with Others, while at the same time, listening to the Other's experiences, regardless the issue that is dividing people.

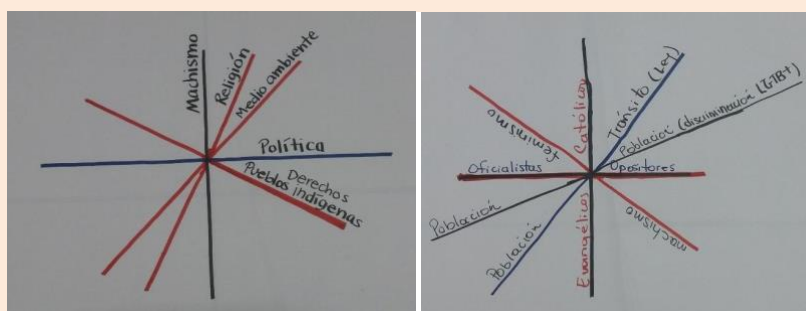
Activity examples to understand how different polarisations affects us

Polarisation can affect us in different manners. Understanding how polarisation works and applies to different issues is also a way to develop awareness of our own behaviour in such situations.

As for polarisation, authors as Miller (2020, p. 56-57), Almagro Holgado (2019, p. 41) and many others distinguish ideological polarisation (when ideas get increasingly extreme) from affective polarisation (when emotions are involved in polarisation, and it becomes more and more unlikely to have friends, love relationships etc. with people from "the other side").

Box 6. Activity "Superposing cleavages"

With the objective of making society's cleavages visible, participants are split into groups of 4-5 heterogeneous individuals. They are asked to identify the main issues that divide society into two.



In these exercises, undertaken in Managua in May 2023, participants identified issues such as politics, male chauvinism, religion, the environment and rights for indigenous peoples (picture on the left), or also politics (pro-government "officialists"/oppositors), religion (Catholics/ Evangelists), sex-gender (male chauvinists/feminists), etc. (Pictures by Cécile Barbeito).

Debriefing should lead to the reflection that having several cleavages in a society – when they do not overlap – is better than having overlapping cleavages that conform only two big groups.

Participants can then be invited to think where they would place themselves, and what do they have in common with people they believe are different. In a highly polarized context, though, it is better not to make participants share where do they stand, and to keep that information unexplicit to preserve participants from having to take sides.

Source - own.

Box 7. Activity “Identity trash bin”

The purpose of this activity is to experience how important it is to respect the core elements of people's identity. For this exercise, participants sitting in a circle take four pieces of paper and write on them four aspects of their own identity which are most relevant for them (i.e. a religion (i.e. “evangelical”); a gender or sexual orientation; an age; a family condition (i.e. “mum” or “grand-dad”); ideology; football supporter; or whatever aspect that they think defines themselves. One identity aspect per paper (it is important to say they will not be obliged to share what is written on their papers, so they can feel safe to write whatever is more important to them, regardless of it being socially accepted or not. They will be able to share only if they feel like.

Once they have their four papers, a trash bin is placed in the centre of the circle. Participants need to select one of those identity descriptors and throw it away in the trash bin. Once everyone is finished, participants are asked to do the same with a second piece of paper, and a third round. Meanwhile, the facilitator must be very attentive to all the expressions of discomfort and complains, to help the aftermath discussion.

In the debriefing, questions invite participants to discuss about how easy or difficult it has been to get rid of those identity descriptors and why. For some people the exercise can be easy, but for others it can be really painful. It is important to leave a space for those for whom it has been difficult, to relate the discussion with the importance for people to express their own identity in their own terms, without external judgements. Relate then this to some examples: do we allow, as society, cultural minorities to express their identity fully, or what kind of judgements and/or limitations do they have? Do we allow all gender identities (including straight CIS males) to express their identity without judgements? What shall we do when some social values seem to crash between them?

Source - unknown. Activity used both in Nicaragua and Spain.

In order to have conciliatory conversations, and – as educators – in order to facilitate nonjudgemental conversations that can promote a change of perception in the other (as well as in ourselves), it is useful to be self-aware of which issues or values are non-negotiable to ourselves.

Some aspects of our identity are often non-negotiable back-bone elements of ourselves. Threatening or questioning those will probably not allow further conversations.

Box 8. Activity “Un masking red lines”

This is a fine arts activity aimed at making participants more aware of their own values and red lines, and how do they react when those values are questioned. For this, participants must draw a mask. In one side, they have to write the values/issues that are more important for them, and are non-negotiable. In the other side of the mask, participants must show how do they react when, in a conversation, this issue is addressed in a way that it contradicts our own values. Masks must represent how this situation make them feel.

Masks representing how we feel when an issue which is very dear to us is being heavily questioned.



Picture by Cécile Barbeito in an exchange among Italian, Catalan-Spanish and Ukrainian participants about “Nonviolent Debate”.

The elaborated masks can be then displayed to open up the discussion about what values are non-negotiable to us (not forcing anyone to talk), and how do we usually react to those situations (shutting up, blaming the other, empathetic listening) and how we could improve our reactions to have more effective conversations.

Source - Activity adapted from a Sereno Regis training Course in Italy.

Conclusions

So far, we have shared examples of activities that allow very polarizing issues to be addressed through strategies that do not increase that polarization. Both from the contributions collected in the theoretical framework, and from the comparison of the activities described (see table 3), a set of criteria can be deduced to help develop activities that address polarizing issues effectively and contribute to the rapprochement between people.

Some of these criteria are:

- Existence of a climate of trust that favours empathetic listening to the other, a willingness to understand the person who expresses herself (because the fact of feeling listened to is healing), and in which the people who share their experience do not feel judged. This precondition is important not only so that during the activity people feel comfortable to generously share their personal stories and exercise gives good results, but also because as Porges (2019) points out from neuroscience they are conditions for people to move from fear or suspicion to states of greater security and confidence. Given that this climate of prior trust is so important, it should not be left to spontaneity, but rather have been favoured with previous activities with this objective of prevention (Cascón, 2001).
- Uses non-polarizing methodologies and activities so as not to deepen the divisions (Barbeito & Caireta, 2019), avoiding dichotomous questions, and instead focusing on topics that highlight common needs (Brandsma, 2020).
- Starts from (common) experiences: does not focus on cognitive activities (argumentation, data), but on sharing one's own experience. Activities often start by identifying how the addressed subject affected participants (self-empathy) and then how it affected others (empathy).
- Focuses on trying to understand, rather than blame, the Other and on the values that are behind what they are affirming.

We hope that this article will provide some clues on how to plan activities on controversial topics that polarize groups, and thus encourage teachers and other educators to foster dialogues that allow for greater mutual understanding.

References

- Almagro Holgado, M. (2019). (PDF) La polarización política: Polarización expresiva o en actitudes. *Revista de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España, No Extraordinario Congreso de Posgrado*, 41-44.
- Barbeito, C. (2023). *Educar en contextos polaritzats. Retrat i propostes des de l'educació per la Justícia Global*. Escola de Cultura de Pau.
- Barbeito, C., & Caireta, M. (2019). *Discrepancia bienvenida: Guía pedagógica para el diálogo controvertido en el aula*. (p. 74). Escola de Cultura de Pau. <https://ddd.uab.cat/record/222204>.
- Boghdossian, P., & Lindsay, J. (2021). *How to have impossible conversations. A very practical guide*. Hachette Books.
- Brandsma, B. (2020). *Polarización. Una mirada a la dinámica de pensamiento «nosotros versus ellos»* (Barcelona).
- Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto* (p. 35). Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Coleman, P. T. (2022). *The Way Out. How to overcome toxic polarization*. Columbia University Press.
- Farinelli, F. (2021). *Conspiracy theories and right-wing extremism – Insights and recommendations for P/CVE, 2021—European Commission* (p. 28). Radicalisation Awareness Network - European Commission. https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/publications/conspiracy-theories-and-right-wing-extremism-insights-and-recommendations-pcve-2021_en.
- Froude, J., & Zanchelli, M. (2017). *What works in facilitated dialogue projects* (407; Special Report). United States Institute of Peace.
- García Yeste, C., & García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Kratzer, S. (2019). Better together. Trends in dialogue and mediation. *Development Dialogue*, #64, 26-39.
- Lederach, J. P. (1996). *Mediación* (Documento no8; p. 18). Gernika Gogoratzuz. <https://www.gernikagogoratzuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-8-mediacion-lederach.pdf>.
- Mc Coy, J., Press, B., Somer, M., & Tuncel, O. (2022). *Reducing Pernicious Polarization: A Comparative Historical Analysis of Depolarization* (p. 45) [Working Papers]. Carnegie Endowment for International Peace. <https://carnegieendowment.org/research/2022/05/reducing-pernicious-polarization-a-comparative-historical-analysis-of-depolarization?lang=en>.
- Miller, L. (2020). Polarización en España: *Más divididos por ideología e identidad que por políticas públicas* (EsadeEcPol Insight #18; p. 14). Esade.
- Moscovici, S., & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(2), 125-135. <https://doi.org/10.1037/h0027568>.
- Nansen Fredssenter. (2020). *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos*.
- Nomen, J. (2018). El niño filósofo (2a). <https://arpaeditores.com/products/el-nino-filosofo>.
- Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., Garvín, R., Kerr, D., & Huddleston, T. (2015). *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers* (p. 69). Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806948b6>.
- Patfoort, P. (2011). *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*. Edizioni PLUS, Pisa University Press.
- Porges, S. (2019, agosto 15). Dr. Stephen Porges: The neuroscience of polarisation [Rebel Wisdom]. https://www.youtube.com/watch?v=vmkG5l7CaGw&list=PLCA7IL3lkxbl45Bq1_C1SNdErsaBrR3QN&index=3.
- Pruitt, B., & Thomas, P. (2007). *Democratic Dialogue – A Handbook for Practitioners* (p. 262). International IDEA-OAS-UNDP.

- Salomon, G. (2006). Does Peace Education Really Make a Difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- UNESCO. (2023). *Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* (42 C/40; p. 26). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>.
- Zur, fer, 1991. *The Love of Hating: The psychology of enmity*. *Hist. Eur. Ideas* 13, 345–369.

Índice



VIGILÂNCIA, DADOS E DESINFORMAÇÃO: O CLUBE DE LEITURA COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA

Cristina Domínguez-Iglesias¹

Resumo

Neste artigo, pretende-se evidenciar a atividade implementada como “Clube de Leitura: Distopia tecnológica e desinformação”, do projeto “Desconexão Digital no Ensino Superior”, dedicado a estudantes da Escola Superior de Educação do IPVC. Neste clube de leitura, trabalharam-se obras literárias de distopia tecnológica, através das quais pretendia-se estabelecer um paralelismo entre as situações vividas pelas personagens e temáticas descritas pelos autores destas obras, com a sociedade contemporânea. Para a concretização desta ideia, foram selecionadas obras literárias como “1984” de George Orwell, “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, assim como obras recentes, incluindo “Gosto, logo existo” da autora Isabel Meira. Em cada sessão, foram lidos excertos da obra selecionada por participantes voluntários, sendo que o texto os incentivava a fazer uma análise da temática convidativa ao pensamento crítico. O clube de leitura demonstrou a importância do pensamento crítico como uma ferramenta de cidadania, essencial para combater fundamentalismos políticos e preservar os direitos fundamentais em sociedades democráticas.

Palavras-chave: *Pensamento Crítico; Literatura Distópica; Literacia Mediática; Notícias Falsas; Redes Sociais; Capitalismo da Vigilância.*

Introdução

O projeto “Desconexão Digital no Ensino Superior” (DDES), promovido pela Biblioteca Prof.º Luís Mourão da ESE-IPVC, foi concebido como uma iniciativa dos profissionais deste serviço, com o objetivo de desenvolver um programa de extensão cultural que envolvesse a biblioteca num papel interventivo e educativo, alertando para os efeitos nocivos da utilização desinformada das redes sociais e dos media. Uma das atividades incluídas no programa do projeto é a referente ao clube de leitura: “Distopia tecnológica e desinformação”.

¹ Escola Superior de Educação – IPVC. cristinaiglesias@ese.ipvc.pt.

A ideia surge como consequência da temática central do projeto DDES: o “capitalismo da vigilância”, conceito formulado pela socióloga Shoshana Zuboff na sua obra homônima. Na referida obra, Zuboff discute a manipulação e vigilância a que os cidadãos estão a ser sujeitos atualmente, desde o aparecimento dos grandes gigantes tecnológicos “Google” e “Facebook”.

Outros autores, como o filósofo Byung-Chul Han, também escreveram ensaios sobre este fenómeno, para discutir a problemática da sociedade contemporânea. Han (2015) descreve um novo paradigma de controlo que difere das formas tradicionais de poder, baseadas na repressão aplicada por sistemas políticos repressivos. Neste novo sistema, o poder é exercido de forma subtil, através do “big data”, a manipulação psicológica, e a exploração da liberdade individual. “Através da transparência, do Big Data e da psicopolítica, o capitalismo de vigilância transforma o indivíduo em um produto previsível e manipulável, mantendo-o em um estado de alienação voluntária e conformidade passiva”.

Adicionalmente, Jonathan Crary no ensaio “Terra queimada”, aborda algumas das consequências diretas da devastação que este tipo de sistema económico está a provocar no meio ambiente: infraestruturas físicas para os centros de dados, e a destruição de ecossistemas; os recursos naturais para manter o nível de consumismo imediato oferecido por empresas de comércio digital como *Amazon*, ou os gigantes chineses: *Temu* e *Alibaba* (que a sua vez também usam métodos de vigilância para publicitar os seus produtos aos consumidores); e a gestão de resíduos eletrónicos, são problemáticas nunca tratadas pelas empresas tecnológicas, mas que Crary detalha na sua obra.

Face a estas preocupações, o clube de leitura incluiu duas sessões dedicadas à discussão da manipulação dos média para fins políticos e corporativos, e a imediata transmissão da informação na internet. Nessas sessões, o objetivo foi a melhor compreensão do conceito de literacia mediática como ferramenta para combater a desinformação e a manipulação dos meios de comunicação tradicionais e digitais.

A urgência destas temáticas levou-nos a desenhar um programa para o clube de leitura com novelas e ensaios, nos quais os participantes pudessem refletir sobre as temáticas tratadas pelos autores, realizando uma comparativa com a realidade dos próprios estudantes. A literatura é aqui utilizada como um instrumento para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os clubes de leitura proporcionam espaços de reflexão coletiva, onde os participantes têm a oportunidade de desenvolver uma “leitura crítica” das obras. Neste contexto, o principal objetivo do clube é fomentar a análise profunda e o debate em torno das questões contemporâneas.

Por último, a recente promoção dos clubes de leitura no Ensino Superior por parte do Plano Nacional de Leitura português (PNL2027), e o reconhecimento, por parte de profissionais de bibliotecas de Ensino Superior, da necessidade de fomentar este hábito entre os estudantes, levou à proliferação de clubes de leitura neste ambiente. Tendo em conta este contexto, a nossa instituição considerou evidente a criação desta atividade em detrimento de outras iniciativas de educação não formal que pudessem ter um impacto inferior.

Revisão da Literatura

A tese de mestrado de Gabriel Myrvang, intitulada “Facilitation of critical thinking and ethical awareness by reading dystopian literature” defendida na UIT: The Arctic University of Norway, constitui um contributo relevante para a exploração da literatura distópica como ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética. Myrvang foca-se nas obras 1984 e Fahrenheit 451, destacando o seu potencial para estimular a reflexão crítica sobre as problemáticas sociais nelas descritas. O autor também cita Martha Nussbaum e Wayne C. Booth, os quais nas suas investigações indicam que a literatura pode funcionar como catalisador emocional, como uma ferramenta poderosa para despertar a empatia, sendo que o livro se torna um amigo para o leitor, e dessa forma, durante o tempo “da amizade” entre o livro e o leitor, esta relação entre ambos pode transformar o sistema de crenças éticas e até modificar o sistema de valores do leitor.

A literatura distópica, de acordo com Myrvang, pode ser interpretada como uma “cautionary tale” (história preventiva), o que reforça o seu valor no contexto do clube de leitura, ao funcionar como uma advertência contra as consequências dos sistemas de vigilância e manipulação descritos.

Levi, S. (2022), explora a problemáticas das notícias falsas na sua obra “Fake news: não te deixes enganar”. Embora esta obra seja uma adaptação para o público juvenil da sua obra: “Fake you” (2019), são exploradas as temáticas relacionadas com a manipulação para fins políticos, ideológicos ou comerciais, através da publicação em redes sociais e meios de comunicação digitais. Nesta obra se tratam assuntos como os métodos de criação de notícias falsas, as motivações para a criação e divulgação destas, assim como os vieses cognitivos que facilitam o processo de acreditar neste tipo de informação falsa.

No que diz respeito aos clubes de leitura e à leitura partilhada, Daniels, H. (2002, p.18), destaca a importância da leitura partilhada em grupo para o desenvolvimento do pensamento crítico: *uma vez que a reflexão coletiva permite que os participantes identifiquem matizes que, por vezes, podem escapar durante a leitura individual. Esta prática de “leitura em comunidade” incentiva uma análise mais profunda e detalhada, reforçando competências críticas como a capacidade de identificar e questionar situações.*

Além disso, Álvarez-Álvarez, C. e Pascual Díez, J. (2024), realizaram uma revisão da literatura de 180 estudos pesquisados na Web of Science, sobre clubes de leitura no período de 2010-2022. Neste trabalho o pensamento crítico é visto como uma aportação dos clubes de leitura de educação primária, sendo que nos clubes de leitura de Ensino Superior destacam-se os seguintes benefícios: *Promoção do desenvolvimento académico e profissional; Desenvolvimento da empatia; Leitura de livros com valor literário; Leitura acessível para estudantes de primeiro ano de cursos de Ensino Superior; Ambiente propício de intercâmbio de ideias entre alunos e professores num ambiente não formal.*

Por fim, Brouckaert, M. (2017), no seu trabalho como mediador de leitura compartilhada, oferece uma perspetiva inovadora que difere dos clubes de leitura tradicionais. Nas sessões de leitura compartilhada, os participantes não sabem qual vai ser o texto a ser tratado na sessão, o qual implica que não exista uma preparação prévia dos participantes da sessão, de modo que o foco da sessão seja *unicamente o texto que está a ser partilhado nesse momento. Dessa forma, tal e como indicado pelo autor: “as interações dos estudantes são espontâneas e relacionadas com as suas próprias vivências: pensamentos, memórias, etc”.*

Em suma, são estas associações com o texto, que podem criar os momentos de pensamento crítico pretendidos.

Metodologia

Para a implementação das atividades coordenaram-se as seguintes questões:

- **Seleção das obras:** Como indicado na introdução, o clube de leitura forma parte do projeto “DDES”, com o qual se pretende criar conscientização das consequências do capitalismo de vigilância, assim como o abuso do uso dos dispositivos eletrônicos. Não obstante, para o clube de leitura a temática foi ampliada às consequências dos meios de comunicação digital, sendo que a desinformação é outra forma de manipulação dos cidadãos.
Portanto, no processo de planeamento do clube de leitura foram consideradas obras literárias de distopias tecnológicas, livros de literatura juvenil, e ensaios sobre jornalismo e comunicação mediática, para criar sessões que nos permitissem abordar as temáticas escolhidas.
- **Cartaz do clube de leitura:** Solicitou-se a colaboração de um docente da área de ilustração da ESE-IPVC, Hugo Maciel, para a criação de um cartaz capaz de captar a atenção dos alunos. Consideramos que era importante que a parte gráfica do mesmo não ficasse ofuscada pela sobrecarga de material visual que os alunos confrontam diariamente, tanto na instituição de Ensino, como nos seus próprios dispositivos móveis (Figuras 1 e 2).
- **Comunicação:** criou-se uma notícia por semestre no site institucional da ESE-IPVC com a informação das sessões do clube (título do livro, autor, data da sessão, local e horário). Por outro lado, publicaram-se notícias nas redes sociais da ESE-IPVC para cada uma das sessões, assim como histórias onde eram partilhadas o endereço direto de inscrição às sessões. E, por último, a docente coorganizadora do clube de leitura informou de forma oral após a conclusão das aulas.
- **Requerimento de inscrição prévia:** através da inscrição prévia era possível considerar o número de participantes na atividade para a organização da logística do evento.
- **Comunicação prévia das necessidades aos funcionários da ESE-IPVC:** desta forma os colaboradores do clube tinham a informação precisa para a montagem da sala na qual se organizavam as sessões.
- **Montagem da sala:** considerou-se importante que a sala tivesse um círculo de cadeiras no qual os participantes se sentissem confortáveis, criando um ambiente de igualdade entre todos os participantes do clube. Os lugares eram escolhidos de forma aleatória de forma que os participantes pudessem sentir que podiam partilhar as ideias de forma livre e sem hierarquias como as criadas em sala de aula. No centro do círculo foram posicionadas mesas para servir o lanche oferecido, livre de ser consumido durante a sessão.

- Periodicidade das sessões: As sessões foram organizadas de forma mensal, sempre no mesmo dia do mês, sendo que os alunos não tinham aulas na parte da tarde e facilitava a participação dos mesmos no evento.
- Escolha da dinamização: esta foi levada a cabo pelas organizadoras do clube de leitura (bibliotecária e docente organizadoras do clube).
- Metodologia de dinamização: foi aplicado um sistema misto entre a teoria dos grupos de leitura em voz alta e os clubes de leitura tradicionais, sendo que os participantes sabiam qual era a obra que ia ser trabalhada durante a sessão, mas não era assumido que a tivessem lido. Assim sendo, a bibliotecária organizadora por norma iniciava a sessão com uma breve apresentação do livro, autor e temática; de seguida era iniciada a leitura em voz alta dos excertos do livro (previamente selecionados pelas organizadoras do clube). A leitura podia ser interrompida de forma a dar início à discussão que, de forma geral, era iniciada pela docente organizadora, dessa forma os tópicos lidos não ficavam esquecidos na leitura do texto, dando lugar a sessões onde prevalecia o dinamismo. Finalmente, o livro era partilhado com um leitor voluntário, normalmente estudante, e a dinâmica anterior era retomada pela docente sendo que foi uma metodologia eficiente para o fomento do diálogo entre os participantes.

Estudo de Caso - Descrição das sessões

Primeira sessão do Clube de Leitura

Obra: Gosto, logo existo: redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news de Isabel Meira e Bernardo P. Carvalho. Planeta Tangerina, 2020;

Data: 29 de novembro de 2023;

Nº de participantes: 13 estudantes (dois não inscritos no formulário), 2 mediadoras e uma docente;

Duração da sessão: 180 minutos;

Assuntos abordados durante a sessão: Capitalismo da vigilância; redes sociais; uso de dados pessoais; genocídio da comunidade “rohingya”;

Descrição: Durante esta sessão, a prioridade foi introduzir a temática do capitalismo de vigilância, bem como esclarecer o funcionamento do negócio dos dados pessoais conduzido por redes sociais de empresas como a Meta e o TikTok, etc. A obra selecionada para explorar este tema foi escolhida pela sua linguagem acessível, a eficácia dos exemplos fornecidos pela autora, e a sua capacidade de explorar conceitos relevantes que foram abordados ao longo da sessão. Na página 142 do livro com a secção intitulada: "Tu és o produto", a autora descreve a realidade da nossa sociedade digital, na qual qualquer indivíduo pode divulgar conteúdo falso na internet Além disso, as campanhas de desinformação têm o potencial de alterar os resultados de eleições democráticas, e qualquer pessoa

com acesso a redes sociais pode ser influenciada pelo fenómeno da "bolha digital", que favorece a manipulação através dos algoritmos dessas plataformas. Nesta mesma secção é discutido o genocídio da comunidade "Rohingya" em Myanmar, o que foi especialmente impactante para os participantes da sessão. Este exemplo permitiu-lhes compreender que estas questões não são apenas pertinentes, mas absolutamente fundamentais para o exercício de uma cidadania crítica. Compreenderam que as redes sociais e as notícias falsas não se limitam ao espaço virtual, tendo repercussões significativas no mundo real.

Segunda sessão do Clube de Leitura

Obra: 1984 de George Orwell; D. Quixote, 2021;

Data: 13 de dezembro de 2023 (data alterada por motivo do fim das aulas);

Nº de participantes: 17 estudantes, 2 mediadoras e uma docente;

Assuntos abordados durante a sessão: Sistemas políticos autocráticos; vigilância; "telecrã"; "novilíngua"; liberdade;

Descrição: A obra 1984 foi o mote escolhido para uma sessão na qual o foi posto o foco nos conceitos de vigilância e ataque à liberdade. A sessão começou com uma pequena introdução biográfica sobre George Orwell, a sua experiência na luta contra o fascismo na Guerra Civil espanhola e as suas críticas ao sistema político comunista, no qual a o conceito de vigilância era uma realidade permanente na vida dos cidadãos desse tipo de regime político. Esta constante da obra de Orwell, serve como figura retórica que facilita o debate, criando símeis entre o telecrã e os nossos dispositivos móveis atuais; a informação recolhida pelos espias do partido e as atuais empresas digitais, que tal e como indica Cheney-Lippold, J. " *Uma simples pesquisa na web, até mesmo a partir dos smartphones mais básicos, gera um longo registo de novos dados. [...]. A esta lista, junta-se tudo o mais que fazes com esse telefone, tudo o que fazes no teu computador, e tudo o mais que possa ser registado sobre a tua vida por agentes de vigilância.*"

Esta parte da sessão, ajudou a reforçar a noção da vigilância tecnológica atual, e sublinhou o facto da ausência de literacia digital na nossa sociedade para ajudar a compreender o este paradigma. Por outro lado, considerou-se importante pelas organizadoras abordar a questão da "novilíngua", sendo que o autor utiliza esse conceito como uma ferramenta poderosa para abordar a questão da manipulação através da língua. Na obra de Orwell, com cada nova edição do dicionário, os linguistas do partido criavam termos a partir de vários conceitos, sendo que retiravam os conceitos anteriores, e eliminavam as palavras indicadas pelos ideólogos do partido como manipulação psicológica, tal e como indica o linguista na obra de Orwell: " *Queremos restringir o domínio do pensamento, percebes? Desse modo deixarão de existir crimes do pensamento, pois faltarão palavras para o perpetrar. [...] Sem o conceito de liberdade, que poderá significar uma expressão como <<liberdade é escravidão>>*". Após a leitura desta secção, os participantes da sessão concluíram que sem a correta aprendizagem da língua e hábitos de leitura, as pessoas são altamente manipuláveis sendo que não possuem o

vocabulário necessário para refletir de forma complexa, ou a capacidade de expressar as suas ideias. Quanto mais rico for o léxico, maiores serão as competências refletivas e dialéticas dos cidadãos.

Terceira sessão do Clube de Leitura

Obra: Fahrenheit 451 de Ray Bradbury;

Data: 28 de fevereiro de 2024;

Nº de participantes: 15 alunos, 2 mediadoras; 4 funcionários da ESE-IPVC; e uma docente;

Assuntos abordados durante a sessão: Meios de comunicação de massas; leitura; entretenimento; pensamento crítico;

Descrição: A obra-prima de Ray Bradbury não deixou indiferente a comunidade académica da ESE-IPVC, refletindo-se no elevado número de inscrições na sessão e o interessante debate que a sua leitura suscitou. Os excertos escolhidos centraram-se no monólogo do comandante Beatty, onde se estabelece um paralelismo entre a sociedade retratada na obra e a "sociedade do vazio", como descrita por Lipovetsky (1989) no seu ensaio homónimo. Na narrativa de Bradbury, é descrita uma sociedade futurista dominada pelos meios de comunicação, na qual o entretenimento não é apenas um aspeto mais desta sociedade, mas o conceito predominante. Nesta sociedade, os bombeiros queimam livros não como uma imposição governamental, como em 1984 de Orwell, mas como parte do espetáculo constante que os rodeia. O desaparecimento do interesse pela leitura surge, assim, da própria população, que rejeita os livros por iniciativa própria. Este cenário oferece uma analogia perfeita com as reflexões de Lipovetsky sobre a "espetacularização da vida social", onde os eventos se tornam banalizados pelos meios de comunicação e os indivíduos são motivados a viver em função da aparência e do reconhecimento social.

Durante a sessão, os participantes observaram que atualmente as pessoas são facilmente influenciadas pelos meios de comunicação, redes sociais, e o entretenimento como consequência do cansaço mental. Certamente, desde o início do dia, os indivíduos são submetidos a um fluxo contínuo de notícias, notificações, emails, mensagens e a uma navegação incessante nas redes sociais. Este fenómeno, aliado à autoimposição de produtividade, competitividade e autoexploração decorrente da conexão constante, contribui para um estado de exaustão mental, conforme descrito por Byung-Chul Han na sua obra "A Sociedade do Cansaço" (2014). Assim, houve consenso entre os participantes sobre a importância de promover o descanso e a desconexão, tanto em termos de autoexigência como de exploração laboral, e sobre a necessidade de libertar-se da pressão imposta à conexão constante aos dispositivos móveis. Estes passos são vistos como essenciais para dedicar tempo de qualidade à leitura e alcançar o estado mental propício ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Quarta sessão do Clube de Leitura

Obra: Admirável mundo novo de Aldous Huxley;

Data: 20 de março de 2024;

Nº de participantes: 7 alunos e 2 mediadoras;

Assuntos abordados durante a sessão: sociedade de castas; desumanização tecnológica; clonagem humana; totalitarismo político;

Descrição: esta sessão foi moderada por convite, pela funcionária responsável pela biblioteca, Sónia Silva, sendo que já conhecia a obra de Aldous Huxley. A sessão teve menos inscritos dado a coincidência com outro evento de educação não formal, o qual foi organizado na mesma instituição à mesma hora.

Durante a sessão aprofundou-se a temática de desumanização pela evolução tecnológica, sendo que os cidadãos do Admirável Mundo Novo são manipulados de forma psicológica e, também, através da tecnologia. Um dos aspetos falados pelos alunos, foi como a administração de drogas para manter calma a população poderia ser uma metáfora dos efeitos de dopamina das notificações dos telemóveis: “qualquer coisa que seja simultaneamente menos nociva e mais dispensadora de prazeres que o gin ou a heroína”, Huxley, A.

Por outro lado, as participantes ficaram surpreendidas com a frieza desta sociedade, especialmente quando o selvagem decide que deseja ver o corpo da sua mãe depois da sua morte e as pessoas do Admirável Mundo Novo não sabem como reagir perante esse pedido. Numa sociedade onde as emoções humanas estão quimicamente controladas, não há lugar para a improvisação ou o inesperado.

Em geral, nesta sessão, foi amplamente discutido como a tecnologia não pode tornar-se um fim em si mesmo, não pode ser uma ferramenta de um poder totalitarista para subjugação do livre-arbítrio, da curiosidade, do espírito crítico.

Quinta sessão do Clube de Leitura

Obra: Liberdade e informação de José Manuel Fernandes (2011); Fake news: não te deixes enganar de Simona Levi (2022); Porque está a falhar o liberalismo de Patrick J. Deneen (2019); Tecnologia versus humanidade de Gerd Leonhard (2017); Dez argumentos para apagar já as contas nas Redes Sociais de Jaron Lanier (2023);

Data: 23 de abril de 2023 (Sessão especial parte do programa da semana da leitura ESE-IPVC: “Livres para ler nos 50 anos do 25 de abril de 1974”);

Nº de participantes: 50 participantes;

Assuntos abordados durante a sessão: jornalismo e democracia, jornalismo independente como entidade indissolúvel da democracia; literacia mediática; notícias falsas, 50 anos do 25 de abril;

Descrição: esta sessão foi programada no âmbito da semana da leitura ESE-IPVC: “Livres para ler nos 50 anos do 25 de abril de 1974”. A sessão foi aberta, sem inscrição prévia, pelo que foi organizada numa secção mais ampla da biblioteca, para poder albergar lugares para mais estudantes. A temática da sessão teve o foco no jornalismo e na sua função dentro de um sistema político democrático, assim como a ameaça que as notícias falsas e a tecnologia podem supor aos estados democráticos. Dada a diversidade dos textos utilizados, o papel do moderador nesta sessão específica não foi o de guiar a discussão em torno de leituras previamente definidas, mas sim o de selecionar excertos que pudessem complementar a conversa que se desenvolvia de forma espontânea. Este formato permitiu uma maior liberdade de participação e facilitou a escolha de textos relevantes para os temas que surgiram ao longo do debate.

A sessão teve início com a leitura da introdução da obra “Liberdade e informação”, com o intuito de abordar o tema da imprensa livre nos sistemas políticos democráticos. O jornalismo foi discutido tanto como uma instituição fundamental para o exercício da cidadania livre, como uma possível ferramenta de manipulação ao serviço de poderes políticos ou financeiros. Outro excerto relevante foi o texto “Democracia mediática?”, no qual o autor explora conceitos fundamentais como liberdade de expressão, objetividade, “verdade jornalística” e a seleção de notícias com base no “interesse público”. Nesta fase do debate, os participantes concluíram unanimemente que a existência de uma imprensa livre, mesmo que imperfeita, é indicativa de um sistema político onde a repressão ideológica não impera e onde a liberdade de expressão é um direito fundamental. A criação de notícias através de inteligência artificial foi então abordada, e a moderadora optou por introduzir o texto “Convidamos a automatização a entrar” (página 97 da obra *Tecnologia versus Humanidade*, de Leonhard, G.). Este texto destaca como plataformas como “Google News” ou os “feeds” da Meta não são geridas por humanos, mas sim por algoritmos, que determinam as notícias consideradas relevantes para cada utilizador, criando “bolhas digitais”. Foi também assinalado que estas empresas não investem em capital humano, mas sim em engenheiros informáticos, com o intuito de expandir a manipulação que mantém os utilizadores ligados durante horas diariamente. De seguida, leu-se o texto: “Humanidade androide” retirado da obra “Porque está a falhar o liberalismo?” de Deneen, P.J. (2019), neste texto o autor cita a obra “Os superficiais”, de Carr, N. (2012), para descrever como a internet está a produzir alterações fisiológicas nos nossos cérebros, dada a plasticidade cerebral demonstrada em estudos científicos. Como indica Carr, “*estamos a ficar com perdas significativas de linguagem, memória e concentração. [...] A internet está a tonar-nos mais estúpidos*”. A eleição desse excerto não foi causal, mas uma oportunidade para debater como internet afeta a forma como pensamos e agimos, funcionando como um agente de manipulação ao serviço de terceiros. A sessão prosseguiu com a leitura do texto “Sabias que uma informação falsa faz estragos no cérebro?” do Manual de Literacia Mediática de Levi, S. (2002). Este texto foi utilizado para ilustrar como o cérebro processa a informação e os princípios básicos dos desvios cognitivos.

A sessão foi encerrada com a leitura do texto: “Isto é bom para a humanidade? Um teste básico”, Leonhard. G (2017), que serviu de reflexão sobre os limites da tecnologia, como esta deve ser aplicada de forma respeitosa para os direitos e ética dos seres humanos, ou se apenas é feita para fomentar o consumo em detrimento da saúde mental. Os participantes compreenderam, imediatamente, que a tecnologia não deve ser um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para o progresso humano, tal como tem sido ao longo da nossa história. Contudo, se uma ferramenta pode facilitar uma tarefa, um “smartphone” não é uma ferramenta inanimada, mas como diria Han, B.C. (2022) os “smartphones” são “não-coisas”: um objeto físico e digital, que demanda a nossa atenção através de notificações, que nos afasta da realidade física e nos atrai para o mundo digital com o objetivo de absorver a nossa atenção, e com ela os nossos dados comportamentais, considerados por inúmeros autores o “petróleo” da era do capitalista da vigilância.

Sexta sessão do Clube de Leitura

Obra: Reaccionário com dois cês de Ricardo Araújo Pereira;

Data: 29 de maio de 2024;

Nº de participantes: 3 estudantes, 2 mediadoras, um funcionário da ESE-IPVC e uma investigadora (Sessão coincidente com a organização do Dia da Criança, cuja data foi alterada uma semana antes do previsto);

Assuntos abordados durante a sessão: redes sociais; jornalismo;

Descrição: Esta sessão foi concebida para encerrar o clube de leitura com textos que abordassem a temática do clube, mas com um enfoque humorístico. Para isso, selecionamos a obra Reaccionário com dois cês de Ricardo Araújo Pereira. Esta foi uma sessão inusual, pelo limitado número de inscritos e pelas características das alunas presentes, finalistas da Licenciatura de Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas. O debate centrou-se no texto "Isto não é maneira de abominar jornalistas", um ensaio satírico que retrata uma sociedade onde o jornalismo se banaliza através de conteúdos de baixa qualidade, aproximando-se cada vez mais das redes sociais. A expressão "adaptar-se ou morrer" surge como a nova filosofia do jornalismo, que abandona progressivamente os jornais impressos, com os recursos a serem redirecionados para a publicação de conteúdos nas edições online. No entanto, as redes sociais, longe de oferecerem informação de qualidade, impulsionam uma imitação que leva os meios de comunicação tradicionais a perder a sua função primordial: informar o público de forma independente e imparcial. Esta perda contrasta com o aumento de bots nas redes sociais, cuja função é disseminar desinformação, subvertendo o papel dos media na formação de uma opinião pública informada.

Análise e Discussão

Duas semanas após o encerramento do clube de leitura, foi distribuído um inquérito de satisfação à comunidade académica da ESE-IPVC, no âmbito do projeto "DDES". Este inquérito visava avaliar a satisfação dos participantes em relação ao clube de leitura. Os resultados mostraram que 100% dos respondentes

consideraram que a atividade correspondeu às suas expectativas; 60% indicou que a frequência das sessões foi adequada, enquanto 40% sugeriu que estas deveriam ocorrer com maior frequência. Além disso, 100% dos inquiridos manifestaram a vontade de que a atividade tivesse continuidade no próximo ano letivo.

Este resultado positivo confirma a pertinência da temática escolhida, da metodologia aplicada na implementação do clube e da frequência das sessões. Contudo, foram identificadas algumas dificuldades ao nível da comunicação, uma vez que nem todos os estudantes consultam as redes sociais ou o site da instituição. Para o próximo ano letivo, serão consideradas alternativas de comunicação, como a utilização da newsletter da ESE-IPVC, a afixação de cartazes nas instalações da instituição, e a divulgação da informação através de grupos de mensagens instantâneas das turmas, com o apoio dos respetivos representantes.

Por fim, torna-se essencial a verificação do calendário académico para assegurar a reserva de datas que não interfiram com outras atividades, bem como agilizar o processo de requisição/reserva das obras literárias trabalhadas, de modo a permitir que os alunos possam usufruir das obras. Será também incentivado o recurso ao serviço de empréstimo interbibliotecas, para garantir o acesso às obras por parte dos estudantes interessados.

Conclusão

Este artigo foi uma análise da relevância do clube de leitura "Distopia Tecnológica e Desinformação", inserido no projeto "Desconexão Digital no Ensino Superior" (DDES) e do impacto que esta iniciativa teve na comunidade académica da ESE-IPVC. Ao longo das sessões, foi debatido o papel crescente das redes sociais e a manipulação exercida por grandes corporações tecnológicas, as quais recolhem e exploram dados pessoais para fins comerciais e políticos. A escolha desta temática revelou-se particularmente pertinente e urgente, face ao paradigma digital atual, no qual os estudantes são, frequentemente, expostos à desinformação e às consequências fisiológicas das plataformas digitais. O clube de leitura ofereceu, assim, um espaço com estrutura horizontal, seguro e aberto ao debate, para discutir a influência da tecnologia nas nossas vidas, e a crescente importância da literacia digital e mediática como ferramentas essenciais de resistência.

Os resultados confirmaram que o clube de leitura, além de proporcionar uma reflexão coletiva sobre os desafios da era digital, foi fundamental para promover o desenvolvimento do pensamento crítico. A leitura e a análise de obras distópicas, associadas a questões contemporâneas, ajudaram os participantes a compreender melhor as formas subtis de manipulação e vigilância a que estão sujeitos nas plataformas digitais. A literacia digital e mediática emergiu como um fator central no raciocínio dos estudantes, permitindo-lhes adotar uma postura mais consciente e crítica diante da informação e "feeds" que consomem diariamente.

Para o futuro, foi sugerida a ampliação do clube de leitura, com uma maior frequência de sessões, e a promoção do clube entre estudantes de diversas áreas de estudo. Poderá também ser vantajosa a introdução de novas metodologias, como debates interdisciplinares e convites a docentes e/ou especialistas na temática do livro (literatura, filosofia, sociologia, etc.).

A diversificação das estratégias de comunicação, dentro da instituição, será essencial para garantir uma maior visibilidade da atividade e, assim, alcançar um público ainda mais diversificado no próximo ano letivo.

Dada a urgência das temáticas abordadas, será crucial continuar a fomentar a literacia digital e mediática como competências essenciais para enfrentar os desafios da era digital e da manipulação tecnológica.



Figura 1 e 2 - Autor dos cartazes do clube de leitura: Hugo Maciel. <https://orcid.org/0000-0003-1938-115X>.

Referências

- Zuboff, S. (2020). A Era do capitalismo da vigilância: a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder. Relógio d'Água.
- Han, B. (2015). Psicopolítica. Relógio d'Água.
- Craig, J. (2023). Terra queimada: Da Era Digital ao Mundo Pós-Capitalista. Antígona.
- Myrvang, G. (2023). *Facilitation of critical thinking and ethical awareness by reading dystopian literature*. UIT: The Arctic University of Norway. <https://hdl.handle.net/10037/30216>.
- Daniels, H. (2023). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse Publishers. P. <https://doi.org/10.4324/9781032681504>.
- Cheney-Lippold, J. (2017). *We Are Data: Algorithms And The Making Of Our Digital Selves*. New York University Press.
- Lipovetsky, G. (1989). A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Relógio d'Água.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2024). Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, história, crítica*, 26(1). <https://doi.org/10.15446/lthc.v26n1.107317>.
- Brouckaert, Marijn (July 2017). 'Some Experiences with Shared Reading: Prisons, Schools, and Libraries'. In '20th European Conference on Literacy' and '6º Foro iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje'. 3-6 July 2017, Asociación Española de Lectura y Escritura AELE, Madrid, Spain. <https://rb.gy/lqiv7x>.
- Meira, I., & Carvalho, B.P. (2020). Gosto, logo existo: redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news. Planeta Tangerina.
- Orwell, G. (2021). 1984. D. Quixote
- Bradbury, R. [198-?]. Fahrenheit 451: a temperatura a que um livro se inflama e consome. Livros do Brasil.
- Huxley, A. [D.L. 1973]. Admirável Mundo novo. Editores Associados.
- Fernandes, J.M. (2011). Liberdade e informação. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Levi, S. (2022). Fake news: não te deixes enganar. Asa.
- Deneen, P. J. (2019). Porque está a falhar o liberalismo. Gradiva.
- Gerd, L. (2017). Tecnologia versus humanidade. Gradiva.
- Lanier, J. (2023). Dez argumentos para apagar já as contas nas Redes Sociais. Ideias de Ler.
- Pereira, R.A. (2017). Reaccionário com dois cês. Tinta-da-China.

[Índice](#)





O BAIRRO QUE SONHAMOS: VIVER A DEMOCRACIA A PARTIR DA ESCOLA

Carola Lanatà¹ & Graça Rojão²

Resumo

Este texto procura sistematizar a experiência do laboratório “o bairro que sonhamos”, uma iniciativa de dinamização da participação cívica de crianças realizada na Covilhã, com uma turma do quarto ano de escolaridade.

Na primeira parte apresentamos o processo de construção dos encontros deste laboratório, seguindo-se uma secção sobre o retorno dado pelas crianças. Em seguida fazemos uma leitura à luz de alguns conceitos que facilitam a análise desta prática e terminamos com uma reflexão sobre os espaços de participação.

Palavras-chave: *Democracia; Participação; Crianças, Educação.*

Abrindo a janela

Pensar a democracia nos territórios é um exercício complexo pois em cada local cruzam-se interesses diversos, por vezes contraditórios ou até opacos. O Estado central e os municípios estão frequentemente capturados por pretensões alheias aos princípios que norteiam a procura do bem-comum. A participação das pessoas, especialmente num momento em que crescem forças extremistas e não democráticas, pode ser fundamental para fazer face a essa fragilidade, para contribuir para repensar os locais que habitam e para criar maior transparência nas decisões. A ação coletiva, ao ser potenciada, amplia também a conexão entre «as pessoas e os lugares» (Lejano, 2023, p. 56), já que valoriza os seus anseios, visibiliza os interesses em

¹ Estudante de Antropologia e colaboradora no acolhimento e integração de estudantes sob proteção internacional na Universidade de Turim (Itália). É ativista pela justiça social.

² Doutorada em Sociologia e diretora executiva da Coolabora.

confronto e torna a construção de compromissos e de tomada de decisões mais transparentes (Vestergren et al., 2019).

Se as cidades e os seus bairros podem incorporar de forma negociada os anseios, interesses e necessidades das pessoas que os habitam, esses processos correm o risco de deixar de lado alguns grupos sociais, em função da idade, origem étnica, condição social, entre outros (Blaug, 2002). Em Portugal, os números da participação eleitoral relativos aos últimos anos revelam que a abstenção é, de um modo geral, elevada. Os dados da Pordata indicam que 40% das pessoas que poderiam votar não vão às urnas.³ No caso das crianças, a participação é ainda mais rarefeita, não só porque não têm possibilidades de votar, mas porque as suas perspetivas são escassamente ouvidas ou, quando o são, o respetivo impacto na tomada de decisão tem-se revelado reduzido (Seixas, 2022).

As escolas podem ser um local privilegiado para a aprendizagem e vivência da democracia. Foi no sentido de experimentar um processo de participação das crianças numa iniciativa que a CooLabora⁴ tem em curso na Covilhã que surgiu “o bairro que sonhamos”. O projeto no âmbito do qual se inscreve o laboratório educativo que aqui analisamos decorre em dois bairros periféricos da cidade da Covilhã, um concelho com vastas áreas que podem ser enquadradas no conceito de “desertos cívicos”⁵, dada a escassez de oportunidades de participação. Um dos bairros escolhidos é Santo António e é nele que se situa a escola onde teve lugar o laboratório objeto deste texto.

Esta atividade insere-se no projeto “Nós Vamos!” que visa aprofundar metodologias de participação cívica inclusivas, com base numa intervenção assente num território e numa comunidade, identificando as suas potencialidades e limites. Para isso, procura mobilizar a diversidade de vozes e interesses presentes, com especial destaque para os grupos sociais menos audíveis, através de estratégias participativas e de formas de expressão plurais, que não se limitam à verbalização em contexto de assembleia.

O laboratório teve como ponto de partida o olhar crítico das crianças sobre o bairro onde fica a sua escola. Procurou conhecer os seus interesses, anseios e projetos através de um exercício de mapeamento físico-emocional e social e da construção de propostas de mudança para que este pudesse ser “o bairro que sonhamos”.

1. Construção dos encontros / O Laboratório

O laboratório “o bairro que sonhamos” realizou-se entre maio e junho de 2024 e acolheu o desejo de algumas voluntárias da CooLabora em renovarem o seu compromisso e o seu ativismo social em torno da consolidação de uma vida mais democrática, baseada na escuta e no confronto de ideias e de participarem

³ <https://www.pordata.pt/pt/resumos/digest/cinco-decadas-de-democracia>.

⁴ A CooLabora é uma cooperativa de intervenção social, com sede na Covilhã. É a entidade promotora do projeto Nós Vamos, realizado em parceria com o Grupo Recreativo Vitória de Santo António, Liga dos Amigos do Bairro dos Penedos Altos, Município da Covilhã e Universidade da Beira Interior e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Mais informação em www.coolabora.pt.

⁵ Utilizamos aqui o conceito de “desertos cívicos” seguindo o estudo “Mapping Civic Deserts”, isto é, lugares onde há a perceção de escassas ou nenhuma oportunidades de participar ativamente e aprender sobre a vida cívica devido especialmente a dois fatores: nível de literacia da população e debilidade da estrutura física e organizacional necessária para a participação cívica (por ex. grupos informais, redes, instituições, centros comunitários, bibliotecas, museus, escolas, etc.). Mais informação em <https://mappingcivicdeserts.com/from-civic-deserts-to-civic-cohesion/>.

ativamente no quotidiano da cidade da Covilhã. Especificamente, o laboratório procurou intervir em espaços e comunidades mais afastadas dos processos de tomada de decisão por razões diversas como a fragilidade socioeconómica, o nível de literacia, entre outras, reconhecendo que há pessoas que, dia após dia, passam pelos espaços que habitam sem nunca se sentirem verdadeiramente protagonistas das suas histórias pessoais e comunitárias (Rossi & Vanolo, 2012).

Por estas razões e recusando distinções académicas clássicas e dicotómicas entre a teoria e a prática, decidimos escrever este artigo híbrido, precisamente com uma partilha concreta do percurso que nos levou, primeiro, a experimentar uma forma transformadora de democracia no contexto escolar e, depois, a refletir sobre ela com ferramentas teóricas. Estas experiências mostram que são numerosos os casos em que a prática e a teoria se imbricam tão profundamente que as fronteiras entre uma e outra se esbatem e as raízes que as sustentam mutuamente se tornam indistinguíveis. De facto, se em lugares de construção do conhecimento por excelência, como a universidade, por exemplo, as práticas, nas suas múltiplas identidades e atualizações, são por vezes vistas e consideradas como potenciais ameaças à teoria estática e hegemónica, o nosso objetivo com este texto é partilhar uma experiência que, na sua pequenez, evidencia que a própria teoria é, afinal, uma prática a par das outras (Stepney & Thompson, 2020). Como afirma Paulo Freire (1975b) a teoria separada da prática é puro verbalismo e a prática desvinculada da teoria é ativismo cego, concluindo que não há práxis autêntica fora da dialética entre ação-reflexão, prática-teoria.

Foi esta separação inefável que caracterizou desde o início as oficinas com alunos e alunas do quarto ano da escola básica de Santo António. De facto, a equipa promotora que se reuniu na CooLabora era diversa em experiências, idades e propostas. Entre as pessoas envolvidas estavam duas jovens finalistas do ensino secundário, que haviam participado num outro projeto de educação para a cidadania global, que lhes despertou o desejo de renovar o seu compromisso com a transformação social. Juntou-se ainda uma estudante de Serviço Social, na altura estagiária na CooLabora, uma estudante universitária italiana em Erasmus, voluntária na CooLabora e uma técnica de intervenção social sénior da equipa da CooLabora. As duas últimas são as co-autoras deste texto.



Fotografia 1 - Seleção pelas crianças da ideias consideradas prioritárias.

Reunimos, portanto, um conjunto de perspetivas plurais, partilhadas de forma horizontal, porque acreditamos que "o pessoal é político" e todas as nossas vozes contam. Para além da equipa, participaram no

laboratório 19 crianças da turma de quarto ano (10 meninas e 9 meninos), a professora e, ocasionalmente, a diretora da escola e uma professora de apoio.

A agência das crianças existe e deve ser reconhecida, o que geralmente não acontece (Mosé, 2013). Pensámos que era precisamente essa possibilidade de participação que queríamos promover através das oficinas, da observação do bairro à volta da escola, com um olhar livre e liberto das desigualdades sistémicas que podem silenciar a voz de identidades consideradas inadequadas ou inaptas para falar nos lugares de decisão (Blaug, 2002) e precisamente na "coisa pública" (res publica). Por isso, o desafio que decidimos lançar coletivamente e, ao mesmo tempo, partilhar com os meninos e meninas do bairro de Santo António foi o de pensar sobre as presenças e ausências - por vezes tão ausentes que se tornam visivelmente presentes - nas ruas e rotundas, e imaginar como seria o bairro dos seus sonhos.

A série de oficinas desenvolveu-se ao longo de quatro encontros, que permitiram ir trabalhando e afinando as ideias desenvolvidas através de atividades educacionais não formais. De facto, no encontro inicial foram lançadas as bases de todo o percurso que seguimos coletivamente. Começámos com uma apresentação interativa e dinâmica através de um jogo em que cada pessoa tinha de dizer o seu nome e identificar uma atividade que gostasse de fazer. Este momento representou já uma transformação na relação usual das crianças com as pessoas adultas pois permitiu-lhes terem um papel ativo, falarem de si próprias, definindo o quadro da sua própria identidade, como pessoas únicas e especiais, mesmo num contexto coletivo. Além disso, esse jogo permitiu-nos começar a apreender as suas personalidades e atitudes e a entrar nas dinâmicas enraizadas e naturalizadas no grupo. A atividade seguinte foi um passeio crítico pelo bairro com o objetivo de observarem o que mais gostavam e também o que gostariam de mudar, retirar ou acrescentar. Saímos da escola e as crianças, munidas de papel e lápis, espalharam-se pelas ruas e praças, ocupando espaços e reapropriando-se dos seus lugares quotidianos, começando logo a tirar notas e a registar ideias, sem ser necessário que alguém as viesse incentivar. No regresso deste passeio de mapeamento físico-emocional e social do bairro, as meninas e os meninos apresentaram as suas ideias. Seguidamente, escolheram e transcreveram as suas propostas prediletas para post-its coloridos, cujo conteúdo foi lido em voz alta. Após esta partilha, agrupámos os vários post-it em nuvens temáticas, diversificadas mas suficientemente amplas para poderem conter múltiplas sugestões. De seguida, pedimos às crianças que manifestassem a sua preferência quanto ao tema que gostariam de aprofundar e, a partir desta afinidade, formámos as equipas. Cada equipa discutiu e representou numa tela as ideias para o bairro dos seus sonhos.

O esboço dos trabalhos criativos e a sua concretização em telas exigiu um regresso cíclico à escola nas semanas seguintes, até à sua conclusão e à subsequente organização de uma exposição que teve lugar no pátio da escola, não apenas para apresentar os trabalhos, mas também e sobretudo para amplificar a voz e fazer ouvir - a quem habitualmente não ouve - as propostas cuidadosa e ponderadamente concebidas ao longo de várias semanas por estas crianças.

Um dos aspetos que mais nos impressionou durante o projeto foi o elevado interesse, curiosidade e participação dos alunos e alunas, eventualmente porque tínhamos também incorporado os estereótipos segundo os quais as crianças podem não ter uma opinião válida sobre questões sensíveis. O entusiasmo e empenhamento das crianças deveram-se possivelmente a esta oportunidade de diálogo horizontal, em que

todas as contribuições e todas as vozes tiveram valor. Por isso, o facto de, no final do processo, ter surgido também o interesse de órgãos de comunicação social e da Câmara Municipal da Covilhã que foram visitar a exposição e ouvir as crianças, tornou a experiência ainda mais significativa para as meninas e os meninos, já que constituiu um momento em que vivenciaram uma verdadeira cidadania ativa e uma efetiva participação democrática.



Fotografia 2 - Foto de grupo, no dia da visita da RTP e do Vereador do município à exposição dos trabalhos das crianças.

2. O retorno das crianças

No primeiro dia, quando saímos da sala de aula, as crianças começaram de imediato a tirar notas e mostraram-se muito compenetradas. Tivemos cerca de uma hora de passeio crítico, durante o qual também nos cruzámos com residentes e familiares das crianças. Nesta caminhada, pelas observações que fomos escutando, intuímos a diversidade presente neste grupo, nomeadamente em termos de contextos sociais de origem. Enquanto algumas crianças, maioritariamente residentes no bairro, evidenciaram provir de famílias relativamente mais modestas, outras apresentavam sinais de pertença a um estrato socioeconómico mais abastado.



Fotografia 3 e 4 - Passeio crítico das crianças pelo bairro de Santo António.

Quando regressámos à escola, todas as crianças traziam muitas ideias, que foram anotando durante o percurso e que apresentaram em pequenos grupos de 3 a 4 membros. Em seguida, como já referimos, pedimos a cada criança que, individualmente, escrevesse num ou em dois post-it as ideias que mais gostaria de ver implementadas no bairro. Os resultados foram muito interessantes, pela criatividade das propostas, pela sua relevância, e sobretudo por terem procurado responder ao interesse coletivo, como é possível ver no quadro seguinte.

Jogos lúdicos para dar um dia melhor a quem precisa	Fazer jardim	Mais passeios para prevenir acidentes	Haver mais bebedouros	Horta comunitária
Jogos na rua	Plantar árvores	Fazer passeios	Bebedouros	Fazer estradas de bicicletas ao lado das estradas
Jogos para animar o dia	Plantar mais árvores	Melhorar as casas	Tornar o bairro com muitas luzes diferentes	Haver parques de bicicletas
Fundar um clube de desporto	Plantar árvores	Arte urbana	Haver mais iluminação, como no Dubai	Ter transportes públicos como comboios e metros
Haver mais piscinas	Mais árvores	Haver menos grafittis	Haver menos cigarros no chão	Carros elétricos e não carros a gasóleo
Bancos ao pé da natureza, para se observar	Já que o bairro é alto, construir um miradouro	Desenhos urbanos nas paredes	Menos lixos	Criar postos elétricos e trotinetes elétricas para toda a gente e para quem não tem transporte poder deslocar-se
Bancos na rua para as pessoas relaxarem	Haver miradouros	Mais lagos	Destruir os quilómetros de painéis solares e colocá-los em cima das casas para poder plantar árvores	Construir instituições para ajudar as crianças sem casa

Quadro 1 – Ideias selecionadas pelas crianças e registadas nos post-ts.

Com lugar de destaque surgiram as propostas relativas à criação de espaços verdes e de lazer. A plantação de árvores e a criação de jardins foi assinalada por 6 crianças, num bairro onde não há um jardim público. Os bancos de jardim “para as pessoas relaxarem” tiveram 2 referências. Uma menina reforçou a ideia explicando que “também há crianças que se sentam nos passeios e aquilo está tudo sujo”.

A criação de miradouros teve 2 referências, a que não será alheio o facto de o bairro ficar a uma cota significativa e com amplas vistas para a Cova da Beira. Os espaços para jogar e brincar tiveram 4 referências, especialmente os jogos pintados no chão, por exemplo, a macaca, a risca branca (passadeira), entre outros. Uma menina concretizou que era preciso haver “jogos lúdicos para dar um dia melhor a quem precisa”, ou seja, para toda a gente e não apenas para pessoas de uma determinada idade. Um menino referiu que era bom haver um clube desportivo, tendo logo outras crianças adiantado que poderia ter vólei, futebol, basquetebol e

yoga. Para que pessoas e animais possam beber água na rua, surgiram ainda 2 propostas de criação de bebedouros porque, como afirmou uma menina, “assim todas as pessoas que lá passarem podem beber água, tal como alguns animais”. Uma piscina e um lago são também duas propostas refrescantes, apontadas pelas crianças.

Com relevo, surgiram sugestões relativas à melhoria das habitações e do espaço público. A necessidade de passeios foi apontada por 2 crianças. Melhorar as casas, arte urbana, desenhos nas paredes e menos graffiti fazem parte das propostas das crianças. Uma menina sublinhou que “os graffiti estragam a paisagem e a arte urbana não, porque ela inspira as pessoas”. Na zona mais antiga do bairro há habitações degradadas, algumas abandonadas há muitos anos, que preocupam as crianças.

A iluminação (como no Dubai) ou luzes com cores diferentes foram também propostas para o espaço público. As crianças mostraram ainda algum incómodo com o lixo fora dos contentores e com as pontas de cigarro no chão.

A mobilidade e os transportes foram assinalados com relevo, ainda que estas crianças cheguem à escola em automóvel privado ou, as que residem mais perto, a pé. Nenhuma delas usa transportes públicos. Entre as 5 propostas apresentadas neste âmbito surgiram a criação de ciclovias, parques coletivos de bicicletas, trotinetes elétricas e carros elétricos. Houve uma proposta de levar o comboio e o metro até ao bairro, defendida por uma criança fascinada com a passagem dos comboios, que vê ao longe, através da janela da sala de aula.

Uma criança defendeu com afinco que seria bom existir uma horta comunitária “para haver mais comida, mais alimentos para as pessoas que precisam. Nós também precisamos, mas há certas pessoas que precisam mais que nós e nós também podemos contribuir para isso”. Houve uma proposta de criação de uma instituição de apoio a crianças sem casa e ainda uma referência “aos quilómetros de painéis solares” que estão a ser instalados na região, sugerindo que estes sejam colocados na cobertura das casas, libertando espaço para árvores.

A alteração dos grupos de trabalho usuais na sala de aulas, já estes que foram formados de acordo com interesses temáticos, foi reportada como muito positiva, como refere esta criança: “o que eu mais gostei foi desenhar na tela com amigos com quem nunca tinha trabalhado em grupo”.



Fotografia 5 - Pormenor de um grupo de crianças a pintar na tela as propostas para o "bairro que sonhamos".

Depois da pintura das telas seguiu-se um focus group de avaliação da atividade, ainda antes da montagem da exposição final, na qual houve a oportunidade de as crianças apresentarem as suas ideias ao vereador da Câmara Municipal e à RTP, que fez a reportagem no local.

Quando perguntámos quais foram os aspetos de que mais gostaram e que mais solicitaram as suas reflexões críticas neste laboratório sobressaíram as questões que expomos em seguida.

A expressão da própria opinião e a possibilidade de contribuírem para um bairro melhor foi bastante sublinhada no focus group, como refere uma menina: “se nós queremos melhorar a nossa (...) vida temos que partilhar, temos que dar a nossa opinião sobre o que nós achamos no nosso bairro. Se nós queremos melhorar certa coisa, nós não podemos deixar ela ficar nesse estado, temos que fazer o maior possível”. Uma outra adianta “as crianças devem ser ouvidas porque devem ter uma opinião diferente das outras pessoas e porque as crianças também gostam de se exprimir, gostam de se explicar”.

Surpreendeu-nos que a maioria das crianças nunca tivesse pintado numa tela. Este suporte foi percecionado como valorizador do trabalho e das ideias e trouxe uma motivação adicional. No focus group foram expressas frases como “eu gosto muito de fazer trabalhos de expressão plástica”, ou “[o que mais gostei] foi pintar as telas porque eu nunca tinha pintado assim naquelas telas” e ainda uma outra criança “pintar nas telas até acabar de fazer tudo isto foi espetacular”.

A caminhada foi uma atividade que as crianças apreciaram de forma significativa. Uma delas refere no focus group: “o que eu gostei mais foi da caminhada que nós fizemos, foi muito fixe, com pessoas que nós tínhamos acabado de conhecer” e uma outra afirmou: “logo mesmo no primeiro dia, caminhar é uma coisa boa para nós, vemos as coisas que nós devemos melhorar no bairro”.

Uma das ideias fortes que resultou deste laboratório e que está presente na avaliação das crianças mas também de todas as pessoas adultas envolvidas é a importância da implementação de algumas das ideias que surgiram, algo que neste momento ainda não podemos avaliar, embora as nossas expectativas sejam positivas. Uma criança afirmou “na minha opinião, o que nós gostávamos que acontecesse a seguir, era que o bairro fosse melhorado, que fosse melhor do que já é” e uma outra corrobora esta ideia: “eu gostava que este bairro fosse mesmo melhorado e, se for possível, queria que isso acontecesse, ver as nossas ideias todas espalharem-se pelo bairro”.

Quando perguntamos às crianças os aspetos que menos apreciaram neste laboratório foram apontadas duas questões. A primeira diz respeito ao número de participantes na reportagem que iria ser feita pela RTP nos dias seguintes. A RTP tinha indicado que iria filmar toda a turma mas só entrevistaria até quatro crianças e não a totalidade, como algumas crianças gostariam. A segunda sugestão tem a ver com o momento mais adequado para a realização desta oficina. Uma menina explicou que “isto não devia ser feito no quarto ano porque para o ano já não estamos cá e não podemos ajudar a pôr as nossas ideias no bairro, por exemplo a pintar os jogos” e uma outra acrescentou “para o ano deviam fazer esta atividade na Pêro, para podermos continuar a dar ideias”. A Pêro é a escola “Pêro da Covilhã”, com o segundo ciclo, que fica situada numa outra zona da cidade. É nela que estas crianças preveem ingressar no ano letivo 2024/25. Estas considerações

sobre o momento ideal para uma participação das crianças fizeram-nos refletir sobre a possibilidade de no ano letivo 2024-25 repetir a experiência envolvendo crianças de outros anos de escolaridade.

3. Chaves de leitura

A ideia de “direito à cidade”, cunhada por Lefebvre em 1961 (Lefebvre, 2001) destaca a relação entre a participação cidadã e o aprofundamento da democracia. As iniciativas que envolvem cidadãos e cidadãs na gestão dos bens coletivos materializam e ampliam o direito à cidade, já que implicam a redistribuição de poderes. Consequentemente, decisões mais democráticas contribuem para reforçar a comunidade, nomeadamente o sentimento de pertença e as relações de vizinhança e criam ainda uma cultura cívica que empodera grupos e pessoas. Os cidadãos e as cidadãs em situação de maior vulnerabilidade têm níveis de participação política relativamente baixos (Mota, 2013). A desilusão face ao funcionamento da democracia e das suas instituições, a falta de transparência dos processos de decisão, a descrença na possibilidade de gerar mudanças, a proliferação de ideias que associam a política à corrupção e a escassez de espaços de participação na vida coletiva podem contribuir para afastar as pessoas da democracia (Falanga, 2019). Há, porém, grupos sociais cujas vozes ainda são menos audíveis, especialmente pessoas em situação de vulnerabilidade económico-social, com níveis de escolaridade baixos, pessoas imigrantes, pessoas cuja idade é desvalorizada de um ponto de vista político, sejam mais idosas, crianças ou adolescentes (Blaug 2002), e, dentro de cada um destes grupos, transversalmente há também uma menor participação das mulheres e raparigas, assente em processos de socialização e estereótipos de género que criam obstáculos ao seu envolvimento na vida política.

Nos processos de intervenção comunitária, a inexistência de uma ação positiva especificamente orientada para assegurar a participação dos grupos sociais menos audíveis pode levar a que sejam reproduzidas relações de poder e padrões de hierarquização: as mulheres, as pessoas idosas, as crianças, etc. continuam a ser representadas indiretamente, sobretudo pelos “chefes de família”. A escassa capacidade de agência destes grupos e também das suas comunidades, torna mais distante a possibilidade de verem os seus problemas e anseios considerados nos processos decisórios a nível local. O afastamento das decisões locais reforça o desinteresse pela política em geral e aumenta a desconfiança nas instituições.

As crianças são frequentemente consideradas cidadãs de amanhã, o que protela os seus direitos para o futuro, porém, elas também são cidadãs hoje e não apenas na idade adulta, como assinala a iniciativa “a cidade das crianças” lançada em 1996 por Francesco Tonucci (1996), que deu origem a uma rede internacional, hoje com mais de 300 cidades, e que em Portugal conta com experiências relevantes, nomeadamente na cidade de Valongo⁶. Para Tonucci a cidade moderna é hoje “uma cidade cujo espaço público não é cenário de encontro e entretenimento, mas sim uma realidade impregnada de graves problemas de trânsito, congestionamento, insegurança e poluição”⁷. As propostas de Tonucci passam por “ouvir as crianças, questionar seu ponto de vista, ouvir as suas ideias, protestos e propostas, para fazer com que as políticas públicas sejam imbuídas da singularidade e força do pensamento infantil”⁸. Também a UNICEF tem insistido na importância de as crianças

⁶ <https://brincarnacidadeeducadora.pt/projetos/cidade-das-crianas/>.

⁷ <https://www.francescotonucci.it/francesco/proposte-politiche>.

⁸ <https://www.francescotonucci.it/francesco/proposte-politiche>.

estarem representadas nos processos de tomada de decisão, defendendo que “uma Cidade Amiga das Crianças incorpora a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) ao nível local, o que na prática significa que os direitos dos cidadãos mais jovens estão refletidos nas políticas, programas e orçamentos do concelho”⁹. O programa Cidades Amigas das Crianças da UNICEF pretende “contribuir para a realização dos direitos da criança, mediante a adoção de políticas de âmbito local que promovam o bem-estar de todos os cidadãos e em particular das crianças, e o desenvolvimento das comunidades, tanto no presente como no futuro”¹⁰ (UNICEF, p. 6).

Quando falamos de participação, importa saber a que nos referimos. Utilizamos aqui o termo no sentido político, isto é, como processo de partilha de poder. Sherry Arnstein em 1969 apresentou a Escada da Participação Cidadã sobre a participação pública democrática e as suas propostas não perderam pertinência. Sublinham que a participação cidadã requer sempre a redistribuição de poder. Sem isso, pode ser instrumentalizada de forma a permitir que quem detém o poder possa alegar que teve em conta todas as partes, quando, na realidade, manteve o status quo. Arnstein (1969) sublinha que a participação cidadã é a redistribuição de poder que permite que as pessoas excluídas dos processos políticos e económicos sejam deliberadamente incluídas.

As propostas de Sherry Arnstein levaram à posterior adaptação da Escada da Participação às crianças e jovens por Roger Hart (1992).

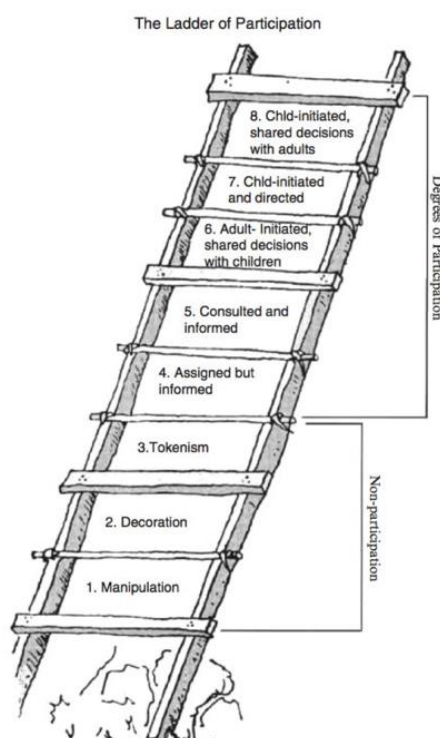


Imagem 1 - Escada da participação das crianças. Ilustração original de Roger Hart (1992).

⁹ <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>

¹⁰ <https://www.unicef.pt/media/3546/cac-guia-tecnico-2022.pdf>

No 1º degrau temos a manipulação, no 2º a decoração, no 3º o tokenismo. Estes três degraus não correspondem a formas de participação. No 4º degrau as pessoas adultas decidem e informam, no 5º as pessoas adultas consultam e informam, no 6º as pessoas adultas iniciam e partilham as decisões com criança ou jovens, no 7º as crianças ou jovens iniciam e dirigem e no 8º as crianças iniciam e partilham as decisões com as pessoas adultas.

No laboratório “o bairro que sonhamos” a participação das crianças foi efetiva, se a analisarmos à luz da escada da participação de Roger Hart. Podemos situá-la no 6º degrau, em que as pessoas adultas iniciam a atividade e partilham as decisões com as crianças. Ficam de fora os degraus 7º e 8º uma vez que a iniciativa partiu das pessoas adultas e foi dirigida por elas, ainda que muitas decisões tenham sido tomadas em conjunto com as crianças.

A escada não é um modelo fechado, é antes um ponto de partida que ajuda a pensar a participação em projetos e a problematizar a participação das crianças, no sentido da redistribuição de poder. Uma das limitações que lhe são apontadas reside no facto de a complexidade dos processos participativos tornar desadequada a ideia de hierarquização dos níveis que uma escada sugere. Em determinadas situações, poderá mesmo ser mais apropriado informar apenas os membros de uma comunidade sobre decisões tomadas e não envolver uma participação mais intensa. De qualquer modo, a metáfora da escada é muito forte e constitui um instrumento que facilita uma leitura mais complexa dos processos participativos.

São aqui oportunos os contributos de Paulo Freire (1975), nomeadamente as suas propostas de uma pedagogia capaz de estimular o sentido crítico e a reflexividade alicerçada na participação efetiva. Freire salienta que a realidade não corresponde apenas a dados ou factos mas também à percepção que os indivíduos têm deles, daí a importância de uma educação dialógica, que promova a problematização e a postura crítica face à realidade vivida.

Parece-nos de extrema relevância a noção freireano de «inédito viável», que o autor aborda primeiramente na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1975a). O “inédito viável” consiste em algo que ainda não é claramente conhecido mas, mais do que um sonho, é uma possibilidade. Anima-nos também neste laboratório a ideia de utopia concreta, como postulou Ernst Bloch (1977), que recusa o pessimismo paralisante mas também a utopia abstrata. A ideia de utopia concreta é transversal no laboratório “o bairro que sonhamos” porque, também aqui partimos da possibilidade de realizar as ideias das crianças, de provocar mudanças, de ousar esta experiência e batalhar no sentido de concretizar outros futuros.

A nossa abordagem pode ser enquadrada nos momentos pedagógicos propostos por Freire: a problematização, que nos leva a (re)conhecer a realidade, a tematização que nos ajuda a ganhar consciência sobre o vivido, e a aplicação do conhecimento, já que partimos da realidade vivida pelas crianças, através de uma caminhada pelo bairro, que permitiu olhá-lo criticamente, com base nas suas vivências, ou seja, na identificação do modo como elas vivem a sua própria realidade.

Neste processo tivemos em conta que as crianças são diversas e que importa ouvi-las diretamente. Numa abordagem que partisse de uma ideia universal e abstrata de “ser criança”, generalizando e uniformizando pela pertença ao mesmo grupo etário, bastaria ouvir uma criança, naturalizando-se a partir dessa suposta representante, as diferenças de género, de contexto social e culturais. Aqui ouvimos as crianças na sua diversidade e na sua singularidade, mas também enquanto turma e coletivo, o que permitiu criar um espaço de expressão mais livre.



Fotografia 6 - *Exposição das pinturas feitas pelas crianças com as propostas para o "bairro que sonhamos".*

A aprendizagem cívica que incentivámos não partiu de uma conceção de socialização como condição necessária para que as crianças desta escola se integrem mais facilmente no contexto sociopolítico futuro, antes pretendeu ser uma oportunidade de aprendizagem e realização cívica hoje. As crianças não são redutíveis aos “cidadãos do futuro” elas devem ser reconhecidas como cidadãs, no aqui e agora (Seixas, 2022).

Considerar as crianças como pessoas inteiras implica recusar a imagem de uma suposta criança ideal, num território também ele pensado como ideal, e reconhecer as diferentes formas de viver, as especificidades de cada contexto sociocultural e também os respetivos problemas sociais.

4. Reflexão sobre os espaços da educação

Este Laboratório partiu do reconhecimento de que as crianças têm conhecimentos e opiniões relevantes, que devem ser escutados e atendidos e que a sua capacidade de agência na defesa e concretização de propostas deve ser reconhecida (Gill, 2021). A iniciativa que aqui referimos ocorreu no momento de arranque do projeto e diz respeito às crianças do quarto ano de escolaridade da escola do bairro e visou promover a inclusão da diversidade dos seus interesses no debate sobre a vida no bairro, incorporando em igualdade política as suas propostas e proporcionando-lhes oportunidades para adquirirem por via desta experiência

competências e capacidades democráticas. Pretendeu-se que a participação das crianças constituísse uma experiência positiva e também ela demonstrativa da sua capacidade de agência.

Ao propormos uma experiência deste tipo, quisemos também treinar a capacidade de imaginar o território de vivência, o que ficou bem ilustrado pelas anotações e comentários das crianças sobre a falta de espaços verdes, a necessidade de criar jogos lúdicos ou de pensar o bem-estar da comunidade.

Este exercício é também um estímulo à reflexão sobre os espaços que habitamos. Para quem são concebidas as cidades em que vivemos? Para quem são as ruas, as paisagens urbanas, os passeios e as paragens de autocarro que encontramos nos percursos que percorremos todos os dias, frequentemente sem sequer prestar atenção? Podemos tentar visualizar conscientemente a resposta a estas perguntas através de um exercício de imaginação.

Este exercício ajuda a constatar que muitas das vozes que dão vida às ruas, aos bairros, às cidades que povoamos, podem não ser ouvidas. São vozes e palavras que podem estar silenciadas, marginalizadas, oprimidas e esmagadas no anonimato pela massa de cidadãos e cidadãs cujas identidades e desejos não são tidos em conta (Blaug, 2002).

É evidente que há propostas que aspiram a ser dominantes e hegemónicas: de onde vêm? Como escreve Leslie Kern, referindo-se a uma revista de antigos estudantes da Universidade de Toronto dedicada à geografia urbana, "todos os artigos eram escritos por um homem branco de meia-idade" (Kern, 2021, p. 17)¹¹. O sujeito desta última frase poderia ser substituído por qualquer outro substantivo gramatical ou projeto político-cultural e muito provavelmente o significado conotativo permaneceria o mesmo. Partilhando o sentimento de resignação expresso por Kern no seu livro, nenhuma destas frases utilizadas como exemplos é surpreendente. Segundo a escritora e académica Sara Ahmed, que Kern também menciona, "quando falamos de «homens brancos» estamos a descrever uma instituição. Os «homens brancos» são uma instituição. (...) Uma instituição refere-se tipicamente a uma estrutura persistente ou a um mecanismo de ordenação social que governa o comportamento de um conjunto de indivíduos numa dada comunidade" (Feministkilljoys, 2014)¹². E assim, esse corpo coletivo, que se tornou hegemónico nas dimensões sociais, culturais, políticos e económicos, e que se consolidou como uma instituição fossilizada nos seus próprios labirintos de significado, passou a excluir outras formas de subjetividade que não se conformam e aderem às suas expectativas.

Estas incluem pessoas migrantes tipicamente oriundas de países do Sul global e frequentemente caracterizadas por diferentes traços fisionómicos, cor da pele e contas bancárias. Mas diferentes de quê? Mais uma vez, diferente da norma colonial branca, caucasiana e europeia que reivindica e auto-atribui um estatuto superior devido a características físicas ou herança monetária de um determinado tipo.

¹¹ Kern, L. (2021). *La città femminista. La lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*. Treccani.

¹² Feministkilljoys, V. a. P. B. (2014, November 7). *White men*. Feministkilljoys. <https://feministkilljoys.com/2014/11/04/white-men/>.

O laboratório “o bairro que sonhamos” estimulou uma observação crítica do bairro, proporcionando às crianças a oportunidade de se interrogarem e se sentirem protagonistas da idealização de um espaço capaz de responder às suas necessidades e desejos.

Uma intelectual de referência neste domínio é bell hooks (2020). Entre as palavras que fluem nas memórias da sua juventude, cita Paulo Freire e o monge budista Thích Nhất Hạnh apresentando-os como grandes guias e fontes de influência no seu trabalho como professora, orientada para uma revolução amorosa dos estilos pedagógicos hierárquicos estabelecidos. Ao fazê-lo, ela convida-nos, onde quer que nos encontremos no percurso educativo, pessoal e profissional, não só a posicionarmo-nos, mas a posicionarmo-nos com "consciência crítica e compromisso" (hooks, 2020, p. 68)¹³.

Este posicionamento situado é precisamente o que temos procurado através das oficinas “o bairro que sonhamos”, de forma adequada às nossas personalidades e aos interesses das crianças que lá encontramos, porque as metodologias nunca são únicas, nem estáticas, mas estão constantemente a enfrentar mudanças, de acordo com aqueles e aquelas que envolvem, de forma a serem estimulantes e a reconhecerem as peculiaridades das pessoas - igualmente importantes mas com experiências e vidas sempre diferentes - com que nos confrontamos.

Por isso, tendo presente que "é difícil para qualquer pessoa mudar de paradigma, e que o ambiente deve permitir que as pessoas expressem os seus medos, falem sobre o que estão a fazer, como o estão a fazer e porquê" (hooks, 2020, p. 70), é necessário pensar a escola como um espaço caracterizado por dinâmicas que são mutáveis, por isso, como a casa "do êxtase: tanto prazeroso como perigoso" e como um "lugar político", subvertendo as interpretações que fizeram dela um lugar para "aprender a obediência à autoridade" (hooks, 2020, pp. 33-34).

5. Conclusão

As crianças, apesar de hoje haver esforços significativos no sentido da promoção da sua participação, ainda não são suficientemente ouvidas no planeamento do espaço público o que não se deve ao seu desinteresse mas sim à escassez ou mesmo ausência de mecanismos adequados para poderem participar. Seixas sublinha que “tanto a promoção de iniciativas que envolvam a consulta infantil no âmbito do desenvolvimento de lugares saudáveis, como o atendimento às suas necessidades e particularidades em contexto urbano ainda não são suficientemente relevantes do ponto de vista académico e político” (Seixas, 2022, p. 4).

A oportunidade de expressão proporcionada por este laboratório constituiu um momento de reflexão e de aprendizagem para todas as pessoas que participaram. Teve impacto nas crianças, na equipa da Coolabora que promoveu a iniciativa e teve também impacto na escola, já que as professoras acompanharam de perto a iniciativa, sobretudo como observadoras, mas também apoiando a equipa com grande interesse.

¹³ hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis.

As propostas das crianças irão mais tarde juntar-se às propostas de outros grupos sociais que estão a participar no projeto de que esta atividade faz parte. Apesar da dispersão causada pelo final do ano letivo, com as crianças a integrarem outras escolas fora do bairro, já que terminam o 1º ciclo do ensino básico, o facto de terem sido criados trabalhos plásticos e textos, permite que a exposição venha a ser apresentada nos debates previstos com a comunidade local, e, desta forma, que as suas ideias possam estar presentes.

Estamos cientes do risco de enfrentarmos um nível de implementação destas propostas baixo. No que diz respeito ao impacto da participação de crianças e jovens, Kirby & Bryson (2002), citados por Seixas (2022, p. 37) referem que em 27 projetos analisados o impacto das crianças na tomada de decisão foi reduzido. As ações participativas não conseguiram traduzir-se no processo de tomada de decisão. A falta de concretização das ideias das crianças poderá levar a que as expectativas criadas sejam defraudadas e assim contribuir para as afastar dos processos de cidadania, havendo o risco de causar impactos no futuro. O envolvimento neste projeto de entidades parceiras como a Câmara Municipal e o interesse já expresso em aprofundar conhecimentos sobre metodologias de promoção da participação cívica, bem como da Universidade da Beira Interior e das duas coletividades de cultura e recreio, uma de cada bairro, permite que tenhamos expectativas de conseguir, como diria Freire, concretizar “inéditos viáveis”, porque, mais do que um sonho, as propostas das crianças são uma possibilidade.

Referências

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Blaug, R. (2002). Engineering democracy. *Political studies*, 50 (1), 102-116.
- Bloch, E. (1977). *El principio esperanza I-II-III*. Editorial Aguilar.
- Caetano, L., Crespo, J. L., & Paraizo, R. C. (2020). Os movimentos cívicos como impulsionadores da democracia de proximidade. 135-142. In *Atas da Conferência Internacional “Comunidades e Redes para a Inovação Territorial”* https://ria.ua.pt/bitstream/10773/31470/1/CeNTER_Conferencia-de-Encerramento_Livro-de-Atas.pdf.
- De Marco, G. (2024). La città come comunità educante: riflessioni socio-pedagogiche e nuove prospettive empiriche per uno sguardo interdisciplinare sullo spazio urbano. *Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane*, 17, 195-214. <https://www.mimesisedizioni.it/libro/9791222313153>.
- Lefebvre, H. (2001). *Droit à la ville*. Anthropos.
- Lejano, R. P. (2023). *Caring, Empathy, and the Commons: A Relational Theory of Collective Action*. Cambridge University Press.
- Falanga, R. (2019). Processos Participativos nas Políticas Públicas em Portugal. *Inteligência Territorial-Governança, Sustentabilidade e Transparência*, 441-459.
- Feministkilljoys, V. a. P. B. (2014, November 7). *White men*. Feministkilljoys. <https://feministkilljoys.com/2014/11/04/white-men/>.
- Freire, P. (1975a). *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento.
- Freire, P. (1975b). *Educação política e conscientização*. Sá da Costa.
- Gill, T. (2021, July 2). ‘Urban Playground’ makes the case for child-friendly cities. *Child in the City*. <https://www.childinthecity.org/2021/07/02/urban-playground-makes-the-case-for-child-friendly-cities-tim-gill/?qdpr=deny>.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays, n.4. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism_To-Citizenship
- Holliday, O. J. (2007). Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos. *CIDAC*. https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis.
- Kern, L. (2020). *Feminist City: Claiming space in a Man-Made world*. Verso Books. https://openlibrary.org/books/OL28317827M/Feminist_City.
- Lucchi, C. (2024, July 27). *Senza casa, tossici, migranti: Parigi “fa pulizia” in vista delle Olimpiadi*. La Città Invisibile | per Unaltracittà | Firenze. <https://www.perunaltracitta.org/homepage/2024/07/27/senza-casa-tossici-migranti-parigi-fa-pulizia-in-vista-delle-olimpiadi/>.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Editora José Olympio.
- Mota, J. C. (2013). *Planeamento do Território: Metodologias, Actores e Participação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Rossi, U., & Vanolo, A. (2012). *Urban Political Geographies: A Global Perspective*. SAGE.
- Seixas, D. (2022). *A participação das crianças no planeamento do território: O projeto à procura do meu lugar* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro). <https://ria.ua.pt/handle/10773/35623>.
- Slavkova, L., Petrova, D., Sichtermann, L., & Moshelova, M. (2022). *From ‘civic deserts’ to civic cohesion*. <https://mappingcivicdeserts.com/from-civic-deserts-to-civic-cohesion/>.

- Stephan, J. (2024, July 22). «Phase finale du nettoyage social» avant Paris 2024: comment les autorités multiplient les évacuations pour leur «Paris carte postale». *L'Humanité*. <https://www.humanite.fr/societe/jeux-olympiques-paris-2024/phase-finale-du-nettoyage-social-avant-paris-2024-comment-les-autorites-multiplient-les-evacuations-pour-leur-paris-carte-postale>.
- Stepney, P., & Thompson, N. (2020). Isn't It Time to Start "Theorising Practice" Rather than Trying to "Apply Theory to Practice"? Reconsidering our Approach to the Relationship between Theory and Practice. *Practice*, 33(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/09503153.2020.1773420>.
- UNICEF. (2016). Guia para a construção de Cidades Amigas das Crianças. *Comité Português para a UNICEF. Lisboa*. <https://www.unicef.pt/media/3546/cac-quia-tecnico-2022.pdf>.
- Vestergren, S., Drury, J., & Chiriac, E. H. (2019). How participation in collective action changes relationships, behaviours, and beliefs: An interview study of the role of inter- and intragroup processes. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(1), 76–99. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i1.903>.

[Índice](#)



IF THE PRESENT IS BROKEN, HOW DO WE FIX THE FUTURE TOGETHER?

Mark Langdon¹ & Mário Montez²

Abstract

In some countries, the existence of democracy seems taken for granted, like clean water flowing from a tap. This perspective obscures the reality that democracy, like clean water, is an endangered and crucial resource. As educators based in different countries, we share a mutual concern that both democracy and nature require transformative action to protect and regenerate the social and natural world. This need for urgent transformative change is wilfully ignored by the most powerful in our societies. Here we share part of our ongoing dialogue on how we create praxis between ourselves and our students in service of transformative change. We welcome your thoughts.

Keywords: *Democracy; Praxis; Transformation; Education; Development; Pedagogy.*

Introductions

We met in 2017, in Glasgow, and since then have entered an ongoing dialogue around our common interests relating to community education and development, informed by our previous involvement in participatory pedagogical processes, in Scotland and Portugal. We agreed that the need to enhance shared understanding of critical education towards a more sustainable and democratic society existed in both our practice contexts. We both felt that knowledge and practice relating to Development Education could be supported by connecting our students' life and learning experience. This belief led us to hold a joint class online involving each other's students, in 2023.

Portugal and Scotland share colonial pasts that underpin many areas of both countries' social, cultural and political heritage, and, therefore, most of the population's perspectives on Development issues, in relation to communities both local and global in nature.³ We are both products of this culture, as well, and we are aware of the privileges we

¹ Lecturer/ Researcher in Community Education - School of Education and Social Sciences - University of the West of Scotland.

² Escola Superior de Educação/ Politécnico de Coimbra (Coimbra School of Education/ Polytechnic University of Coimbra).

³ We understand 'Development' as a set of processes that empower groups within societies towards a positive transformation, in the attempt to achieve a desirable reality in which needs and potentialities inherent to social, cultural, educational, economic, spiritual and environmental phenomena are harmonized (Amaro,2017), as a result of collective action, solidarity and sustainable human actions anchored in shared

enjoy as white men raised in Europe and working in academia. In our hearts and minds we seek to be part of a better society, and we work as part of the global struggle to fight the current injustices; to fix the future together. Nevertheless, our views and our words will never be entirely free of our sociocultural condition; the fact we write in English is an example of it.

In the 21st century there is a more positive link that can be made between the two countries, one which lies in a common desire to resist systems of oppression and champion the role of Education as a vital tool for emancipation and hope. Yet we wondered how strong is this desire and can it withstand the authoritarian forces that grow and threaten notions of democratic renewal and progress?

Conscientização, or in English “critical consciousness”, provides a strong contemporary link between educational practitioners in our countries (Freire, 1970). This link feels more important than ever in a time when ideologies of racism, patriarchy and militarisation are growing stronger across Europe due to the growing popularity of extreme right populist political parties (Transnational Institute, 2017).

The strain on democratic structures to effectively represent the views of the majority are evident in a range of settings. The people of Scotland, despite voting overwhelmingly to remain within the European Union, were required to leave because of the outcome of the UK Referendum. Despite the difficulties that democratic systems can present, there seem no viable alternative form of collective governance that offers support for the progressive realisation of human rights. In 2024, Portugal celebrated 50 years since the Carnation Revolution (BBC, 2024b) which ended a five-decade period of dictatorship. Despite this recent legacy, the far-right conservative parties associated with a turn to ‘illiberal democracy’ of the kind seen in Hungary and Austria are gaining support in certain areas of the country (Almedia & Roderiquez-Pose, 2024).

One of the greatest threats to democracy, but one often ignored, is the disengagement of the electorate. In both Portugal and Scotland (and commonly in Europe), it is the youngest and the poorest voters who disengage from mainstream politics, disillusioned by what they see as a dysfunctional system of governance. Ironically, opposite political sides call for “social change”, expecting different solutions and desiring different outcomes (Keane et al., 2016).

As educators committed to social and ecological justice, we seek to bring our diverse experience of democracy within Portugal and Scotland into our learning settings. In this process we also seek to engage with the experiences of our students and their communities. What does democracy mean to them, if anything? Do the ideas of critical global citizenship help to stimulate a dialectic relationship with democratic systems of life? If the present is broken, how do we fix the future together?

By sharing teaching materials and sources, and developing online links between our classes, we are creating spaces of democratic educational dialogue (Ledwith, 2019) that allow the voices of learners to link across boundaries and foster greater intercultural understanding.

knowledge and learning. Among the various understandings and concepts of ‘Development’, we highlight the importance of Sustainable Development and Human Development, as conceptualized by Mahbub ul Haq in “Reflections on Human Development” (1995). We also underline the importance of Development Education, in a plurality of ways.

Our article will lay out the motivations and theoretical frameworks underpinning our work and our plans for developing shared practice and linking with established networks such as Bridge 47 and Networking European Civic Education (NECE) (NECE, 2024) to build on ideas such as Democratic Well Being (Carnegie UK, 2022). Finally, we aim to contribute to answering the question: What role does community 'Development' Education offer in animating and nurturing new generations who are willing to continue the fight for democracy against the forces of oppression, and engage in sustainable democracies?

Diverse realities of democracy – A one-to-one dialogue on Portugal and Scotland's past and present democratic issues

There is a large 'open wide' public library in Glasgow, where books, newspapers, people, coffee and food merge together. Somehow in this scenario, where it is hard to find someone, especially if you never saw that person before, Mário found Mark, and Mark found Mário. It was as if they previously met in another universe. The motive that took a common friend to arrange our meeting is the same motivation that keeps us together: Community Education and Development and dreams of better worlds.

Along came a quick tour to a local neighbourhood. Then, a step on an ancient Roman wall, which, as many other walls, was built to divide. On to a community climate action and a visit to a contemporary art centre home, to a cafe named after the Portuguese winner of the Nobel Prize for Literature, José Saramago. Then, follows a dialogue about Coimbra and the Epistemologies of the South with a young Italian curator. And so on, since 2017. It is easy to bring people together when they are moved by common utopias; to realise that "I am not alone", as someone once said in an international youth training event.

In our discussions we also identified what seemed to be significant historical and political links and differences. Mário explained Portugal's links to England⁴ and the story behind the period of military dictatorship in the 20th century. Mark suggested that the United Kingdom didn't have a dictatorship because it didn't need it, because the elite was not at risk. In fact, the elite maintains their status-quo through political mechanisms of power, such as the House of Lords, a second unelected chamber of the Parliament that plays a crucial role in examining bills, questioning government action and investigating public policy. This chamber is composed of 'hereditary peers', those born into positions of wealth and power and people with successful careers in business, culture, science, and public service, amongst other areas, but also often those who have contributed generously to political party funds. A further example of this consolidation of power can also be seen in the fact that Scotland has one of the unequal levels of land ownership in Europe, with this situation seeing little improvement despite the ongoing rhetoric of the Scottish Parliament.

We believe that, in the 21st century, there are more positive links that can be made between the two countries and its people. Links which lie in a common desire to resist systems of oppression and champion the role of Education as a vital tool for emancipation and hope. Yet we ask ourselves how strong is this desire, and can it withstand the authoritarian forces that grow and threaten notions of democratic progress?

⁴ The Anglo-Portuguese Alliance, or Aliança Luso-Inglesa was established in 1386, and it is still in force. The alliance has served both countries throughout History, leading to a military and economic interdependence until nowadays. https://en.wikipedia.org/wiki/Anglo-Portuguese_Alliance.

The Portuguese elections of 2024 had a high level of voter turnout with 66.2% of the electorate participating. The election was called due to the dissolution of the Parliament by the President of the Republic, after a series of awkward situations affecting the government. At stake for the left and centre democratic voters was the potential increase of electoral support for the far-right party. For the far right and many conservative voters was the opportunity to strengthen their representation in Parliament. The result was, indeed, an increase in votes for the far-right party, but also a near tie between the two major democratic parties. At the same time, left parties lost significant numbers of members in Parliament.

On the other side, the same year elections in the United Kingdom suffered the lowest voter turnout in a General Election since universal suffrage (IPPR, 2024). The low turnout, however, only tells half the story once you study the breakdown of who voted and who did not; the picture is even more worrying. In the words of the researchers, “Put simply, the ‘haves’ speak much louder than the ‘have-nots’ in British democracy. Those who stand to benefit most from democratic policymaking are those with the weakest voices in the room.” (IPPR, 2024, p. 5). Unfortunately, even amongst those concerned by these figures, the ‘solutions’ offered are often technocratic and seldom discuss the wider drivers of voter ‘apathy’. There is an argument to be made that disengagement from a broken electoral system is a rational, rather than an apathetic, reaction. Whatever the cause, the threat to functioning democracy is clear.

The European Parliamentary elections of 2024 had one of their highest turnouts, yet even this was only 50.74%. So, across Europe, it is clear democracy needs a significant health check before radical surgery becomes required (European Parliament, 2024). One final toxic ingredient in the mix is attitudes to so-called ‘illiberal democracies’, in countries such as Hungary and Belarus. The state of democracy research, published in December 2023, found that “47% of EU citizens surveyed reply being ‘very satisfied’ or ‘somewhat satisfied’ with the way democracy works in their country (against 31% ‘not very satisfied’ and 20% ‘not at all satisfied’). But at the country level, the proportion being satisfied ranges from 26% in Bulgaria to 79% in Denmark.” (European Parliament, 2023).

As educators committed to developing social, ecological justice and human rights, it is clear that current approaches to political literacy and democratic wellbeing are failing to keep pace with the negative impacts of dis- and misinformation fed by social media and other media outlets controlled by wealthy elites (UNEP, 2024).

Framework underpinning a pluriverse of ideas we wish to set up in the real world.

The framework that underpins our dialogues is a mass composed of readings from diverse ranges of literature. Frequently, we share integral texts and articles from academic journals, or fragments of our readings, online newspapers or websites, or recorded interviews. Some of these contributions were taken as inductors and stimuli for our dialogues. Here we share some of them.

Democracy as the milkman (or milk person)

One of the kick-offs for the present text was a quote from Robert Escarpit (French academic and journalist of the 20th century), by Manuel Castells, a Catalan sociologist, in an interview by Ana Sousa Dias, on the Portuguese national television broadcast, RTP: “Democracia es cuando llaman a la puerta a las cinco de la mañana, y piensas que es el lechero.” (Castells, 2004). Meaning: Democracy is when someone knocks at your door at five in the morning, and you think it's the milkman.

This amazing literary image, created by someone who lived through World War II, gives us an idea that peace is one of the most important factors of democracy. However, we know that, in many cases, the appeal or the demand for democracy can be the starting point of war. Nevertheless, the idea of the milkman, in opposition to a soldier or a police officer coming to arrest us in the middle of the night, leads to the notion of democracy as a time of peace. But it also leads us to the reflection that we often take democracy, and peace, for granted. On the other hand, as the reality of milkmen (or maid or person) has become rare for younger generations, Democracy is at risk of being perceived as something idyllic, taken for granted, while at the same time disdained, as it is the person of a 'milkman'. (Vegan protests aside, as our milk person is delivering oat milk). It doesn't make a difference, once we have UHT or coconut milk that lasts for days, and supermarkets present us loads of different kinds and brands to choose from.

Portuguese students were questioned about this image. Many commented that it is hard to understand why the milkman would drop by so early, and all of them said that they had never seen one. However, a significant number of them live in rural areas, and said that they still get the bread at the door when they wake up, in a cloth bag that their parents or carers hang the night before going to bed. It would be an interesting challenge to ask students to imagine a day when they wake up and the bread is not there, nor in any other house in their neighbourhood. What do they think might have happened? Do the young students, in higher education, imagine a day when the sun rises without democracy and, for some pertinent reason, there is no bread in the morning hanging at their door?

We believe that Development Education in our contexts is a privileged position of learning where people can participate in experiences created by imagined situations, and potentially reflect and debate about them, looking at possible answers. Awareness of this fact is a key element of critical consciousness.

Democracy as water

People often use the expression that something is like water, when they refer to something essential for life on the planet, especially for human life. Indeed, humans need water to survive, and we are made of 75% water, according to specialists. In this sense it can also be said that, for the survival of social justice and human rights, democracy is as vital as water. Curiously, Mark found news about a Portuguese book written by two famous writers for youngsters, Ana Maria Magalhães and Isabel Alçada, in a Portuguese international book festival, where one of the authors said that "for young people today, democracy is as natural as turning on the tap and water coming out." (Vlachou, 2023, p. 1).

Our reflection on this sentence has gone in several directions. From one side, it is clear (as water) that the writer was insinuating that, as we mentioned above, young people, or most people, in Portugal and Scotland take democracy for granted. On the other hand even though water is vital for our lives, millions of people are struggling every day for more than a drop of it. This means that, although democracy is vital and is related to notions of freedom and human rights, it can be scarce. And if it is scarce, there is a need to manage it. Which leads us to questioning: Who manages it? In a democratic sense, democracy is managed by every citizen, in different ways. However, when resources run out and become scarce, how can people who are disengaged from the processes and power be enabled to manage its conservation?

Water is the liquid state of H₂O gas. We compared this image of democracy, so natural as water for youngsters, with Zigmunt Bauman's idea of "liquid modernity" (2000). For Bauman, liquid modernity is the result of fleeting

relationships, fragile commitments, consumption over everything. We came up with an image that democracy now is liquid because of the same liquid relationships, liquid political commitments, an evaporating sense of public trust. Water in any state is not easy to carry from one place to another, or to pass it on from hand to hand without it dripping or evaporating; it needs a vessel in which to be held safely. Without this it loses its mass, its quantity and quality, and may become unclean and infected. We live in an era of fast liquid wills, liquid aspirations, letting democracy drip and evaporate. Are we living in an era of democratic drought? If so, where are the democratic rainmakers of the future?

This is an interesting way to introduce students to a Development Education approach, giving them a chance to express their views and fears on the scarcity of democracy along with the scarcity of water that they often refer to in statements on climate change. It is a challenge to run during this school year, letting students explore topics such as this, using their daily tools such as smartphones and its incorporated cameras to express their ideas by registering images that they came across. All the while we know that each smart phone requires 13 tonnes of water to produce. Just like the threat to democracy, the reality of the scarcity and the value of water is something we choose to ignore because we can (Blue Green Tomorrow, 2024).

Bring students together – A Zoom joint class experience to open new windows for the future

In 2023, we ran a joint session for a dialogue around issues addressing Community Development Education. In November, we invited both our student's groups for a joint class online, where Portuguese students of Socioeducative Animation (similar to Community Learning and Development) of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra worked along with Scottish honours students of the BA in Community Education at the University of the West of Scotland. In a plenary part of the session, we introduced both groups and the main goals of the activity, and shared Portuguese and Scottish idiomatic expressions as an ice-breaking dynamic. In the second part, we distributed the big group into separate break-out rooms composed of students from each class. Students communicated in English, which restricted the range of expression of some of the Portuguese students, as well as other foreign students of the UWS class. The experience brought a focus to the issue of language as a factor of social exclusion, and raised the question: How and why were the groups by and large more familiar with English language than the Portuguese?

During the time they were in smaller groups, they were asked to take a card out of a pile of cards of the Earth4All Card Game (Earth4All, 2023)⁵, previously prepared (see Figure 1). Each card would raise a question or thought on some of the diverse issues that concern our life on the planet as a society and challenged participants to think of possible causes and solutions. Students from the different countries highlighted the same issues, such as poverty, climate change, lack of opportunities for young people, or unequal opportunities for women and ethnic minorities, crime, etc.

In the weeks and months after the session, conversations returned to this experience, signalling its potential for transformative learning to take place when educators create conditions of difference. The intercultural exchange experienced by the Portuguese students animated their learning process in the class of Social Analysis of Education.

⁵ Earth4All Printable Card Game is a product of Earth4All collective <https://earth4all.life/who-we-are/>. The Card Game and the Earth4All Card Game – Guide for Facilitators are available online: <https://earth4all.life/wp-content/uploads/2023/07/printable-card-game.pdf>. <https://earth4all.life/wp-content/uploads/2024/02/card-game-facilitation-guide.pdf>.

A similar impact was observed amongst a number of the students in the Community Development specialism class of honours students at the BA in Community Education at UWS.



Figure 1: Card game Earth4All.

As educators we know 'the path is made by walking'. The question then arises: If we do not provide opportunities for intercultural conversations, how can we know what can be made possible through intercultural dialogues? And so, to imagine the steps to be taken to facilitate the next conversations for transformation.

This year, class schedules create a barrier, but we are looking at the use of shared video and texts to keep the conversation flowing (like water). We will learn to swim or float or find boats of inspiration in which we can sail to new shores of knowledge, waving at the dolphins of inspiration and the jellyfish of doubt along the way.

Mark's Activism in Communities class creates videos for their assessments which, with the student's permission, will be viewed (with Portuguese subtitles) by Mário's students. Mário has students in evening classes who can share their perspectives with Mark's students across a range of subjects. Always underpinning the discussions is the powerful current of democracy and democratic practice, which enables the flow of dialogue in the service of peace, love and understanding to continue to endure.

Questioning... and icebergs

The world's largest iceberg, known as A23a, was in August 2024 unexpectedly captured by the Antarctic Circumpolar Current (ACC), a wind-driven surface oceanic current encircling Antarctica and flowing from west to east, which moves a hundred times as much water around the world as all the Earth's rivers combined, and is spinning on top of a huge rotating cylinder of water (BBC, 2024a). This is a phenomenon that oceanographers call a Taylor Column, and reminds us that, while we make plans, nature has its own agenda. In a world caught in the grip

of a 'polycrisis', a new foresight report from the United Nations Environmental Panel (UNEP) offers useful perspectives on the need for “**Unlearning**: The process of letting go of outdated or inaccurate information, beliefs or behaviours in order to make room for new learning and growth” and “**Exnovation**: This concept refers to the process of actively discarding outdated, inefficient or harmful technologies, practices and norms, and that goes hand-in-hand with actively unlearning ingrained beliefs, attitudes or behaviours that may have underestimated transformative potential to advance sustainability.” (UNEP, 2023, p. iii).

As 'Community' Development Educators, we have the critical consciousness and the responsibility to encourage the knowledge of *unlearning* and *exnovation*, and the need to imagine and know the world as 'otherwise'. It is clear that knowledge is not the saviour or life raft we might dream it to be. The more we have understood the threat and the cause of climate breakdown, the more 'we'⁶ have accelerated the destruction of our environment and the frequency of our wars and the size of our weapon arsenals, enrolling the lives of communities in slow violence (Nixon, 2011). The threat of nuclear oblivion has never truly receded and, despite the truly transformative work of bodies, such as the International Campaign to Abolish Nuclear Weapons (ICAN), the stark reality is that global spending on nuclear weapons is estimated to have increased by 13% to a record \$91.4bn, during 2023 (ICAN, 2023).

One contributory factor to this 'wilful blindness' (Bovensiepen & Pelkmans, 2020; Heffernan, 2011) by international governments and corporations, and the public 'acceptance' of the end of the world as unavoidable and inevitable, is the concept of habituation. In short, the notion of habituation means that human beings can be conditioned to accept conditions injurious to their health and wellbeing, to accept being lied to by politicians and billionaires if it happens often enough. By increments, the erosion of democracy and rights have been taken away where they existed and continued to be denied in many countries across the world (Brown, 2019).

As part of our journey together, Mário and Mark, Mark and Mário will continue to listen to the words of the late great Rosa Luxemburg (1871-1919): “The most revolutionary thing one can do is always proclaim loudly what is happening.” This is the least we owe to ourselves, our students and to future generations. It does not fix the broken present, but it can sustain our hope in the heart of the struggle. Watch this space.



⁶ Recognition here is needed that the 'we' is not universal. The cause of climate breakdown begins and is perpetuated by the richest and most powerful countries, corporations and individuals in the world, according to [Climate Equality: A planet for the 99% | Oxfam International](#).

References

- Almedia, J. and Rodriguez-Pose, A. (2024). The geography of discontent and the rise of far-right politics in Portugal. London School of Economics: Euroblog March 16th. <https://blogs.lse.ac.uk/europpblog/2024/03/26/the-geography-of-discontent-and-the-rise-of-far-right-politics-in-portugal/>.
- Amaro, R. R. (2017). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay!. *Cadernos de Estudos Africanos: Desenvolvimento e a Coerência das Políticas*, Nº34 dezembro 2017, 75-111.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Blue Green Tomorrow. (2024). Report: single smartphone requires 13 tonnes of water to produce. <https://blueandgreentomorrow.com/environment/report-single-smartphone-requires-13-tonnes-of-water-to-produce/>.
- Bovensiepen, J. and Pelkmans, M. (2020), Dynamics of wilful blindness: An Introduction, *Critique of Anthropology* 2020 40:4, 387-402.
- Brown, W. (2019). *In the ruins of neoliberalism. The rise of antidemocratic politics in the west*. Columbia University Press.
- BBC. (2024a). On this day April 25th 1974. http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/april/25/newsid_4754000/4754581.stm.
- BBC. (2024b). World's biggest iceberg spins in ocean trap. <https://www.bbc.co.uk/news/articles/cd168081wxvo>.
- Carnegie UK. (2022) A spotlight on democratic wellbeing. Retrieved from: <https://carnegieuktrust.org.uk/publications/gdwe-a-spotlight-on-democratic-wellbeing/>.
- Castells, M. (2004). POR OUTRO LADO IV [Entrevista de Ana Sousa Dias; 01-03-20024; 23:25 min]. RTP 2. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/manuel-castells/>.
- Earth 4 All (2023). Earth for All Card Game Facilitation Guide. <https://earth4all.life/wp-content/uploads/2024/02/card-game-facilitation-guide.pdf>.
- European Parliament. (2023). Democracy - December 2023 - - Eurobarometer survey (europa.eu).
- European Parliament. (2024). Turnout | 2024 European election results | European Parliament (europa.eu).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Haq, M. U. (1995). *Reflexions on Human Development*. Oxford University Press.
- Heffernan, M. (2011). *Wilful Blindness: Why We Ignore the Obvious*. New York: Bloomsbury.
- Institute for Public Policy Research (IPPR). (2024). Half of Us: Turnout Patterns at the 2024 General Election. <https://www.ippr.org/articles/half-of-us>.
- International Campaign to Abolish Nuclear Weapons (ICAN). (2023). Global Nuclear Weapons Spending 2023. https://www.icanw.org/surge_2023_global_nuclear_weapons_spending?utm_campaign=press_release_spending_2023&utm_medium=email&utm_source=ican.
- Keane, J., Milne, C., Webb, A., Bang, H., Loxton, J., Muller, J.W., Whitehead, L., Chou, M., Rowley, N., and Coleman, S. (2016). <https://theconversation.com/we-the-people-the-charms-and-contradictions-of-populism-63769>.
- Ledwith, M. (2020). *Community Development: A critical and radical approach*. Policy Press.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.
- Oxfam International. (2023). [Climate Equality: A planet for the 99% | Oxfam International](https://www.oxfam.org/en/press-room/2023-09-14-climate-equality-a-planet-for-the-99).
- Transnational Institute. (2017). *Understanding and confronting authoritarianism MEETING REPORT Amsterdam, 8–11 June 2017* 2. retrieved from [Understanding and challenging authoritarianism | Transnational Institute \(tni.org\)](https://www.tni.org/en/publication/understanding-and-challenging-authoritarianism).

- United Nations Environment Programme, & International Science Council (UNEP). (2024). Navigating New Horizons: A global foresight report on planetary health and human wellbeing. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/45890>.
- Vlachou, M. (2023). Fit for Democracy. As natural as water. Musings on Culture.
- <https://musingonculture-en.blogspot.com/2023/11/fit-for-democracy-as-natural-as-water.html>.
- Wikipedia. (2024) Anglo- Portuguese Alliance. [https://en.wikipedia.org/wiki/Anglo-Portuguese Alliance](https://en.wikipedia.org/wiki/Anglo-Portuguese_Alliance).

Índice



DEMOCRACIA Y EMANCIPACIÓN EN EL AULA

Miguel Escobar-Guerrero¹ & Mayra Silva Estrada²

Resumen

Compartimos en este texto la importancia de ocupar espacios para la emancipación y democracia en el aula universitaria. Desde 1978, comenzamos la reinención de la pedagogía de Paulo Freire dentro de estas cuatro paredes, la que se enriqueció con el ¡ya basta! del movimiento zapatista y sus diversas expresiones culturales y literarias. Y con la participación estudiantil que hizo posible llegar a los Seminarios Freirianos-Zapatistas donde los estudiantes emergen como sujetas y sujetos autónomos.

Palabras clave: *Emancipación; Reinención Freiriana; Zapatismo; Literatura; Compartir; Empatía; Democracia: Mandar Obedeciendo.*

Introducción

En 1985 Paulo Freire estuvo en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, donde además de dar una conferencia en el Auditorio Che Guevara, dialogó con las y los estudiantes que hacían parte de una asignatura en pedagogía y con quienes estudiábamos y pensábamos como centro la participación estudiantil.

En este proceso educativo estudiantes y profesor buscábamos conocer la praxis freiriana comenzando con la *Pedagogía del oprimido* (1970) y estudiando el significado profundo del concepto de concientización desvelándolo y tomando distancia para pensar nuestra práctica pedagógica y para transformarla.

Paulo Freire decía: “Nadie concientiza a nadie, nos concientizamos juntos mediatizados por el mundo” pero ¿a qué mundo se refería? Al de las relaciones de opresión, el del desprecio a las y los oprimidos a quienes se discrimina, pensando que carecen de cultura pues al ser analfabetas son como eternos estudiantes a quien debe enseñarse todo. Reduciéndolos con esta frase a una única condición de posibilidad: oprimidos, oprimidas - analfabetas en la que no se les reconoce “su comprensión del mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte” todo ello, muestra de sus saberes y formas de hacer

¹ Dr. En Estudios del Desarrollo, Profesor de Tiempo Completo en la ffyl de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

² Revisora y correctora de estilo. Escritora, Maestra en Pedagogía y Doctorante en Estudios Latinoamericanos, por la UNAM.

cultura, de ahí la falacia de que no la tienen. La concientización propuesta por Freire en la *Pedagogía del oprimido* es indispensable en cualquier espacio educativo de emancipación. Pero ¿qué preguntas por responder quedaron pendientes desde aquel encuentro con Paulo Freire?, ¿qué nos dejó en su paso por México?

De 1978 al 2024, a 39 años de distancia, el trabajo conjunto profesor - estudiantes se ha desarrollado, principalmente, en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, FFYL de la UNAM.

En la década de los 80 nuestra propuesta comenzaba con ese ímpetu que tienen los inicios, de pensar juntos, hacer crecer proyectos, poner manos al arte de la pedagogía, aún cuando el trayecto pudiera percibirse desesperanzador frente a la posibilidad de una educación como camino de emancipación con estudiantes. Para esa tarea nos preguntábamos ¿de qué democracia podíamos hablar en el salón de clases en nuestro espacio? México en ese momento estaba bajo el dominio de un partido político único, de derecha y antidemocrático que años antes, había sido responsable del crimen de Estado de 1968 en contra de las y los estudiantes quienes se habían levantado organizadamente para exigir democracia y en contra del autoritarismo. Estudiantes que fueron reprimidos o asesinados o desaparecidos por haber participado con el movimiento estudiantil tanto de la UNAM como del Instituto Politécnico Nacional, IPN. Lo ocurrido el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas de TATELOLCO, se volvió imborrable en la memoria del pueblo mexicano, en la juventud que lloró a sus compañeros y compañeras, en los padres y madres de jóvenes que nunca volvieron, pero sobre todo en el raudal de posteriores generaciones de estudiantes que llevamos el eco de esa herida aún abierta, pendiente, aún por sanar. Junto con esa fecha que se volvió histórica surgió la consigna inconmensurable de: ¡2 DE OCTUBRE NO SE OLVIDA!

Recientemente y años después de aquel suceso, un nuevo acto filicida en el mes de septiembre del 2014 abrió otra herida, resonante entre bancas, pizarrones, cuadernos y aulas; siendo ahora cuarenta y tres estudiantes en formación para ser profesores de la Escuela Normal Rural de AYOTZINAPA que, fueron desaparecidos; en fechas en que se organizaban para asistir a la marcha conmemorativa del 2 DE OCTUBRE. Pero luego de estos acontecimientos ¿quiénes fuimos estudiantes y docentes?, ¿desde dónde y cómo hacer educación sabiéndonos parte de esta memoria?, ¿cómo volver a un aula dónde alguien falta?

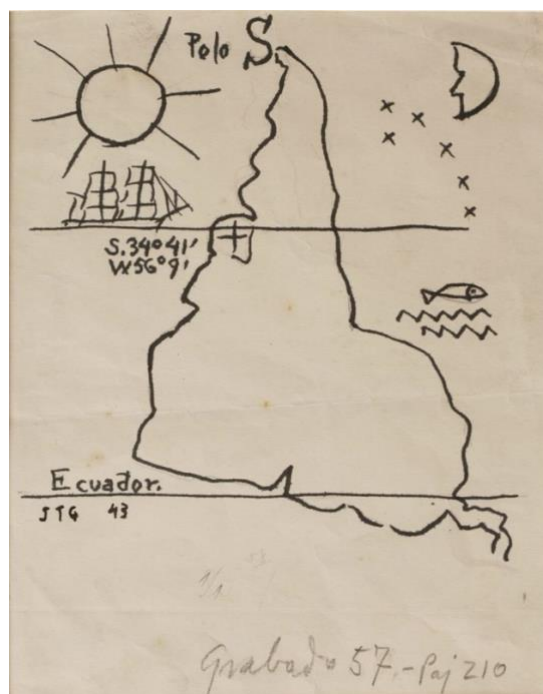
Este trabajo consta de cinco apartados. El primero, impunidad y crueldad: filicidio y el fratricidio. El segundo, la epistemología de una propuesta emancipadora. Tercero, MANDAR OBEDECIENDO como praxis democrática. Cuarto, los relatos literarios estimulan el pensamiento crítico y A manera de conclusión.

Impunidad, crueldad: filicidio y fratricidio

¿Existirán palabras, conceptos, nombres que al escucharlos lleguen a nuestro corazón, cuerpo y reaviven dolores o tristezas? Por ejemplo, palabras como: Palestina, inocentes, feminicidios, transfemicidios, guerra contra: comunidades zapatistas, pueblos originarios y campesinos, o la naturaleza. ¿Podrá la pedagogía enseñar-aprendiendo la empatía para comprender esto?, ¿podrá la poesía nombrar de otras formas lo que duele? Diría el cantautor de la isla: “¿qué debiera decir que fronteras debo respetar?”.

Para el Subcomandante Insurgente Marcos, vocero zapatista (en esa época), un tiempo Sub Galeano, hoy Capitán Marcos; estas palabras hacen parte de la carta de presentación de los políticos en el poder. De la misma forma que el genocidio del gobierno de Israel contra el pueblo palestino es una de las máscaras de la globalización neoliberal. Vivimos en una época en que las expresiones de violencia se asemejan a actos que bien podríamos equiparar con la de cualquier monstruo salido de un cuento literario y en respuesta, no es casualidad que haya en las personas una sensación de extravío en un mapa sin coordenadas, sin rosa de los vientos, sin un sur, porque como decía el uruguayo Joaquín Torres García y otros estudiosos de Latinoamérica:

“en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte”.



Y aunque este mapa ilustra bien la idea del autor, no podemos decir que el sur es sólo un sur Latinoamericano, pues como decía en uno de sus textos el Capitán Marcos, hay otros sures, en Centro América, el Caribe, México, Asia, África y también en Oceanía.

Pensamos que sin este sur - faro, difícilmente podremos encontrar las rutas a esa parte más esencial y humana que es estar con las y los otros, compartir la vida, sumar experiencias, fuera de las opciones que nos deja la cultura del capitalismo: una realidad más virtual que presencial frente a la que preguntamos: ¿sabremos en qué ha convertido nuestra existencia la tecnología?, ¿somos cifras que consumen tal o cual cosa? o peor aún, estamos a expensas de algunos que ya no podemos identificar con precisión; quiénes son o qué controlan y qué se llevan de nuestras vidas si no les colaboramos ¿a qué? y ¿para qué? Con estas y otras preguntas tendríamos que dialogar para no paralizarnos y por el contrario buscar alternativas.

Por otro lado, nos preguntamos ¿qué es el salón de clases y por qué estamos encerradas y encerrados en él?, ¿es posible desde ahí, la democracia y emancipación?, ¿podríamos pensar, dialogar, tomar acción y concientizarnos en el aula? Sólo una respuesta se nos presentaba, *estar en el aula, ¿pero al mismo tiempo salir de ella? ¿cómo hacerlo?, ¿por dónde comenzar?*

En 2024, o sea, a 39 años de distancia del encuentro con Freire, no solamente continúan muros y desesperanzas, sino que ahora nos dormimos frente a las computadoras mientras el monstruo de la realidad virtual nos atrapa al consumo; mientras son otros y pocos los que viven fuera de las pantallas. Al despertar de la pandemia de CORONAVIRUS SARS-COV-2 (COVID-19) el sueño de salir del aula se impuso, pero al revés. Fue mucho tiempo dos años, 24 meses, sin clases presenciales que comenzamos a extrañar las cuatro paredes pero de las aulas. Abrimos puertas y ventanas para leer lo que estábamos viviendo. Así que al reunirnos de nuevo con estudiantes les propusimos un estudio para conocer la relación entre la realidad virtual y la realidad presencial en nuestro proceso educativo. Lo logramos, pero ¿hasta dónde fue posible llegar? ¿Cuál nuestra autocrítica?

Epistemología de una propuesta emancipadora

En la relación gnoseológica entre el sujeto que conoce, la realidad que se quiere conocer y la metodología para desarrollar este proceso, para fines pedagógicos comparamos e identificamos dos perspectivas diferentes, pero no excluyentes: la relación entre concepto – práctica – concepto y la relación entre práctica – concepto – práctica.

En nuestra propuesta metodológica, al definir la problemática a estudiar, el centro del proceso de conocimiento está en el estudio de ella que, desarrolla el grupo de estudiantes: a quienes invitamos a ponerse de acuerdo en equipos para compartir las vivencias de la problemática propuesta y hacer un video con la duración de un cortometraje, para luego analizarlo y decodificarlo. O sea, se parte de la práctica de estudiantes, los conceptos que hacen parte de los ejes teóricos definidos como praxis freiriana y praxis zapatista principalmente, se presentan y estudian teóricamente ya sea con las tres pedagogías freirianas -*Del oprimido – de la Esperanza – la de la Autonomía*. Y para abordar la praxis zapatista en especial con la “*crónica zapatista*” – sus tres Declaraciones desde la Selva Lacandona. Además, los encuentros y comunicados de *Las mujeres que luchan – el viaje por la vida – la celebración de los 30 años del EZLN* principalmente.

¿Cómo ha sido ese proceso epistemológico? Sabemos los límites de los espacios educativos en las universidades, o sea, que, como acabamos de mencionarlo tienen aún la herencia de una educación tradicional, bancaria, en términos freirianos, pero donde el conductismo y el cognoscitismo son la marca de esos procesos que favorecen la realidad del neoliberalismo donde, sin importar que sean gobiernos populistas de derecha, centro e izquierda. La fuerza de ese modelo se ha impuesto en casi todos los países del mundo donde el extractivismo lleva al despojo de pueblos, tierras y territorios.

En 1992 Paulo Freire nos daba una respuesta con su segunda pedagogía: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire 1992). Dos años más tarde surgió el ¡YA BASTA! zapatista que nos ayudó a mejor entenderlo con la lucha de organización y resistencia de las comunidades zapatistas. Así, comenzaron a tener vida los Seminarios Freirianos donde las y los estudiantes empezaban a organizarlos, coordinaban y eran los ponentes, el profesor tan solo un apoyo logístico, teniendo claro que gracias a las y los estudiantes comenzamos a consolidar la reinención freiriana en el salón de clases universitario. Actualmente se llaman Seminarios Freirianos-Zapatistas (este año del 2024 tuvo lugar el xv Seminario) y hacen parte del espacio académico para que las y los estudiantes emerjan como sujetos críticos transformadores de su práctica educativa. ¿Cómo se fue desarrollando ese proceso? y, ¿qué entender por sujetos críticos en el salón de clases?, ¿qué hemos logrado?

En los inicios del proceso en 2010 apareció un libro, mitad novela, mitad ensayo, mitad crónica, *Descifrar tu mirada de Caledonia a Playa Careyes* (Escobar, Silva, Vieyra y Jiménez), escrito entre tres estudiantes y el profesor. Hasta la fecha ha sido la lectura principal para los nuevos grupos que se inscriben en nuestra asignatura de Problemas Contemporáneos de la Educación. Es una historia de amor entre el personaje de Lisa, una luchadora social quien sufre un abuso y agresión sexual como escarmiento a las mujeres que participaron en defensa de las tierras de San Salvador Atenco, para evitar la construcción de un aeropuerto cerca de la Ciudad de México.

Dos años después de *Descifrar tu mirada*, apareció, en 2012, nuestra propuesta pedagógica y metodológica. Surgió la *Pedagogía Erótica. Freire y el EZLN* (Escobar 2012) y se consolidó la Metodología para de lo Cotidiano y de la Teoría en el aula, MRCYT. Su epistemología tiene dos ejes: uno el RESCATE DE LO COTIDIANO y el otro el RESCATE DE LA TEORÍA. Este trabajo conduce a los SEMINARIOS FREIRIANOS-ZAPATISTAS. Seminarios donde las y los estudiantes presenta sus procesos y resultados obtenidos en la MRCYT. Son ellas y ellos quienes, como ya lo dijimos, organizan los Seminarios los coordinan y son los ponentes.

Esta realidad siempre la hemos tenido presente, pero se ha logrado la participación de estudiantes en lo esencial que son los SEMINARIOS FREIRIANOS-ZAPATISTAS a nivel nacional e internacional. Ha sido, por lo tanto, un desafío educativo que hemos afrontado en el proceso de emancipación y democracia de nuestra propuesta. En este punto Freire y el EZLN son esenciales, en especial con el MANDAR OBEDECIENDO que es la propuesta democrática de las comunidades zapatistas.

La democracia real que siguen construyendo los pueblos zapatistas con su MANDAR OBEDECIENDO ha sido “ignorada” por el gobierno y los medios de comunicación y nuestra tarea es hacerlos conocer, en especial las raíces de la resistencia y de la lucha de los pueblos originarios desde la invasión-colonización por los españoles en 1942. El ¡YA BASTA! zapatista es un referente concreto para que el grupo de estudiantes estudien ese proceso de emancipación.

MANDAR OBEDECIENDO como praxis democrática

El mandar obedeciendo en los pueblos originarios ha sido su forma de gobernar a través de los tiempos ya que estos hacen parte de las comunidades mayenses de Chiapas que existen actualmente. Algunos y algunas estudiantes pudieron convivir con las comunidades zapatistas cuando se abrían las puertas de las comunidades, por ejemplo, con la *escuelita zapatista* y con la invitación de *las mujeres que luchan a sus comunidades*. Además de distintas invitaciones del EZLN, a nivel nacional e internacional para participar en los diferentes encuentros que se realizaron en el Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de Las Casas AC-Universidad de la Tierra Chiapas (CIDECI-UNITIERRA CHIAPAS) donde hemos estado presentes.

Nuestro compromiso con estudiantes, como todo proceso educativo, no ha sido neutro. El acto de conocimiento es, al mismo tiempo, un acto político, esto exige preguntarnos qué conocer, en favor de qué y de quien, lo que nos lleva a saber que nuestra lucha es en contra del neoliberalismo, su perversión como decía Freire, la “Hidra Capitalista” llamada por el zapatismo que tenemos que destruir y de eso se trata la *Pedagogía del oprimido*. O sea; la educación es directiva, no es nunca neutra.

Traer las luchas sociales al salón de clases es, esencialmente, un compromiso con las y los oprimidos, con los NADIES, los SIN ROSTRO. Para nosotros, la esperanza en la lucha y nunca en la pura espera, a lo largo de más de 30 años desde la aparición del EZLN, es un referente que nos invita a luchar por la emancipación y autonomía en el MANDAR OBEDECIENDO, que nos han enseñado.

Fueron distintos acercamientos con el zapatismo donde aprendimos a leer su praxis con distintos ensayos y libros literarios escritos por el SubComandante Marcos con cuentos y comunicados. Han aparecido bellísimos cuentos como los de *don Durito de la Lacandona*, *el viejo Antonio*, *Sombra*, *el guerrero*, *Defensa Zapatista* sin olvidar nunca la sencillez y profundidad en los escritos del Subcomandante Insurgente Moisés, hoy jefe militar y vocero zapatista y los múltiples relatos que aparecen en la página oficial zapatista. Lo más importante era y es, a partir del aula, no descansar para que las y los estudiantes puedan emerger como sujetas y sujetos autónomos de su libertad, con su palabra y acción, su participación para entender que este proceso emancipador exige un proceso democrático.

En la propuesta pedagógica que venimos trabajando ha sido necesario cuestionar nuestra propuesta pedagógica, en el libro: “Pedagogía erótica Freire y el EZLN” decidimos mejor hablar de “Pedagogía con Eros” (Escobar, 2023).

¿Fracasamos en este intento o qué hemos logrado?

El acercamiento a las comunidades zapatistas y a los diferentes diálogos organizados por el EZLN en el CIDECI-UNITIERRA, fueron un referente concreto donde las y los estudiantes con quienes trabajábamos pudieran familiarizarse. Señalamos este punto porque el EZLN (2022) tuvo que suspender desde principios del 2022 los encuentros que venía realizando en el CIDECI-UNITIERRA, debido a la violencia generalizada

impuesta por los paramilitares, el crimen organizado cuidado por el ejército mexicano y la marina. Todo con la intención de controlar a las comunidades zapatistas y al EZLN. Pero la semilla plantada por ellos y ellas, comenzó a dar frutos para lo que era fundamental: pensar la práctica y así lo siguen haciendo. Problemática en la que insistía Freire, “Práctica sin teoría es activismo y teoría sin práctica es verbalismo” de ahí que resalte que debe ser praxis. Una de las iniciativas más importante de las comunidades zapatistas y el EZLN envió una delegación para compartir la semilla sembrada con el viaje por la vida (500 años después 2021). Aquí en México, esa semilla sigue dando fruto ante la guerra capitalista contra los pueblos y sus territorios. Denunciarán saqueo del agua y guerra contra los pueblos en la Quinta Asamblea Nacional por el Agua y la Vida (2024) y, tenemos que recordar lo que nos dijeron, antes del inicio de la guerra el EZLN (1992). Chiapas: el sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía:

LA TORMENTA...

...la que está

Nacerá del choque de estos dos vientos, llega ya su tiempo, se atiza ya el horno de la historia. Reina ahora el viento de arriba, ya viene el viento de abajo, ya la tormenta viene... así será...

LA PROFECÍA...

...la que está

Cuando amaine la tormenta, cuando la lluvia y fuego dejen en paz otra vez la tierra, el mundo ya no será el mundo, sino algo mejor.

Las nuevas generaciones de estudiantes con las que trabajamos actualmente, 2024, son ajenas por su juventud, alrededor de 20 años, al alzamiento zapatista del 1° de enero de 1994. O sea, es muy difícil que en sus familias tengan una memoria histórica de ese proceso revolucionario o si la tienen es totalmente distorsionada.

El salón de clases es un termómetro social ¿pero es cierto que hemos perdido la empatía hacia el dolor del hermano, la hermana, el hermane? Pensamos que no, son cada vez más los jóvenes y generaciones de estudiantes que nos muestran la solidaridad, la voz frente a lo injusto, la defensa del compañero, compañera, compañere y con el más vulnerable. Si bien es cierto que no ha habido un levantamiento de la juventud sabiendo que se dan entre 10 y 12 feminicidios *diarios* y que vivamos en un país donde la violencia del narco tráfico y la impunidad tiene permiso para matar en un país con más de 100 mil desaparecidos. No podemos pasar de largo frente a movimientos como las marchas del 8M, los posicionamientos de “la policía no me cuida, me cuidan mis amigas”, protestas como el acto artístico de danza y coreografía de “Las tesis” que comenzó en Chile y se fue luego a todo el mundo, pasando también por el zócalo de Ciudad de México; cuya recepción hizo que se mapearan a nivel mundial, los sitios en donde las mujeres habían salido a bailarlas, mujeres de los cinco continentes, incluyendo mujeres de la religión musulmana. También es necesario anotar que en México, cada 8 de marzo desde hace ya unos años las mujeres decidimos dejar de callar y apostamos por tomar las

calles para visibilizar nuestros dolores, miedos y tristezas. En una marcha que se ha vuelto (aunque itinerante) un espacio de contención de escucharnos, abrazarnos, consolarnos y empoderarnos juntas entre todas.

Lo que a nivel internacional es también increíble con las guerras, por ejemplo, Rusia contra Ucrania y el genocidio en contra del pueblo palestino por el invasor de Israel; nos hace pensar que vivimos una época marcada por la violencia y la impunidad ¿pero es todo lo que hay, es todo guerra?

Sin embargo, tenemos que ser optimistas para no dejar de enseñar aprendiendo a luchar por nuestras hermanas, hermanas y hermanas, CONSCIENTIZÁNDONOS desde nuestra trinchera del salón de clases donde seguimos haciendo posible los Seminarios Freirianos-Zapatistas que es la mejor forma de enseñar a quienes se inscriben en nuestras asignaturas el significado de un proceso de emancipación y democracia, sin dejarnos intimidar tanto por estudiantes inconformes con nuestra forma de ser y de enseñar, como de ciertas autoridades que no dejan de criticar nuestros procesos. A la vez que es más que urgente amistar con quienes podemos hacer equipo, grupo de apoyo, sororidades, compartires. Pero, ya no estamos solas y solos, tenemos conciencia de nuestra posición pedagógica, a favor y en contra de qué en el conocimiento y es esto lo que nos da fuerza para seguir hacia adelante sin importar caídas porque caer no es naufragar.

Podemos afirmar, que la semilla de la DIGNA RABIA (2008) que nos enseñó el zapatismo, nos enseñó a mirar cómo las comunidades hacían de su enojo, la alquimia de la dignidad, convertida en organización, cooperativas de apoyo mutuo, asambleas entre pueblos originarios para tomar acuerdos, y que elegimos aprender de estos procesos junto con la teoría de autores de otras geografías. En el salón de clases abrimos ese espacio siempre invitando a quienes se quieran unir a un proceso emancipador de una educación bancaria, para tomar conciencia y desarrollar el pensamiento crítico y transformador que es nuestra propuesta.

El espacio del aula no ha sido nada fácil, pero por pequeño que sea seguiremos reinventando una pedagogía más empática. En el libro: “La cuarta guerra mundial” SubGaleano (2003) y la tormenta anunciada desde el 2015 por el SubMarcos desenmascaró la perversión del sistema capitalista con el silencio cómplice de los malos gobiernos. En nuestro país con la mentira del gobierno actual y su desprecio tanto de las comunidades zapatistas y de los pueblos originarios como de la dignidad de las madres y padres de los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.

La primera conclusión que nos ha permitido, caer y levantarnos, es que nuestra propuesta no ha buscado otro reconocimiento más allá de sensibilizar con la empatía hacia el dolor de nuestros hermanos y hermanas: nunca dejaremos solos/as, es a ellas y ellos que nos debemos a ese concepto *tik* de la NOSTROTRIDAD del CORAZONAR que aprendimos de los tojolabales. Seguiremos adelante hacia la organización del XVI Seminario a realizarse en 2025. Posiblemente la problemática principal podría ser la empatía, la PEDAGOGIA DE LA EMPATÍA, por la que tenemos que seguir luchando sin olvidar los movimientos feministas en nuestra Facultad y fuera de ella.

Tener conciencia crítica de que nuestra propuesta EMANCIPADORA es abrir las posibilidades de entender de otra forma la democracia en el salón de clases como se analiza en el libro bilingüe español-francés, *¿Es posible la lucha social en el salón de clases?* (Escobar 2018). Para ello, nuestra alternativa se centra en traer desde la literatura, la teoría, y las experiencias de vida, las luchas y movimientos sociales al aula y de proponer su estudio al grupo de estudiantes que se inscriben en la asignatura de Problemas Contemporáneos de la Educación. Ellos son invitados a trabajar nuestra propuesta pedagógica y metodológica. Sin olvidar y sí compartir que la razón epistemológica no puede estar separada de la razón poética.

Los relatos literarios estimulan el pensamiento crítico

Durante los dos años de pandemia en México, 2020 a 2022, las clases presenciales se suspendieron en todo el país. En mi Facultad no era posible proponer nuestra metodología así que era necesario imaginar y crear un proceso distinto al que habíamos propuesto y surgió la propuesta de traer la literatura al salón de clases. La novela, el cuento y la poesía habían hecho parte de nuestro proyecto. Sabíamos de la importancia de ir más allá de los conceptos, de romperlos para no quedarnos en una especie de delirio lógico. Una cosa son los conceptos y otra la realidad que con ellos buscamos tomar distancia de la realidad para volver a ella y transformarla. Surgió el cuento, libro teórico relacionado fundamentalmente con el estudio de la violencia patriarcal y el machismo impuesto como forma de vida a los hombres. Apareció *El hombre sin cabeza y la Pedagogía Erótica* (Escobar 2022) e invitamos a las y los estudiantes a llevar a la literatura, los cuentos principalmente, la forma como podrían escribir y compartir, individualmente o en equipos, la relación entre la ficción y la realidad.

“La literatura, el cuento y la poesía estimulan la imaginación, tan imprescindible en las aulas pero en nuestras vidas; pues es este elemento lo que nos permite la capacidad de pensar que otro mundo es posible, que otras formas de pensar cuentan, otras formas de nombrar son válidas, que hay lenguajes, alfabetos y palabras que podemos conocer o no, pero existen, están ahí para recordarnos que hay cosmovisiones, no una sola visión y que nos hablan de cosmovivencias, no sólo de una única forma de convivir, y de cosmoaudiciones, no sólo una forma de escuchar. Que hay conceptos que nos abren posibilidades como palabras para decir que alguien “resolvió un problema durante el sueño”, palabras que expresan “la sensación de los marineros cuando se despiden en los puertos”, palabras para “decir la sensación de un atardecer”, “de cuando te enamoras de alguien inteligente”, “del nosotros que nos une con todo lo vivo”, o cómo nombrar las relaciones interpersonales como la gran lista de palabras que inventaron los chilenos: los andantes, el acompañante, los pololos, los novios. Saber que si necesitamos palabras para nombrar lo inédito, también es posible inventarlas y que se vuelvan comunes, o bien si aún no podemos pronunciar algo, al menos podamos dar claves para intentar balbucearlas como decía el filósofo Nietzsche (Silva, 2024).

Y si bien, las sociedades de control absoluto exigen que rompamos los límites de los conceptos, del pensamiento único y nos preparemos para dejar entrar en el salón de clases la creatividad, la fuerza y la claridad del pensamiento de las comunidades zapatistas, el compromiso y la belleza de la escritura del hoy Capitán Marcos.

A manera de conclusión

Varias décadas han pasado sin cansarnos de proponer estos espacios a estudiantes, de buscar, de traer personajes, novelas, cuentos, historias reales y ficticias, poemas y canciones capaces de romper el encierro de la “soledad” delirante de la palabra-imagen vacía, impuesta a través de todo tipo de pantallas: celulares, computadoras, tabletas, televisores que hemos convertido en relatos que estorban, impiden, tergiversan conceptos ya silenciados, donde el dolor se presenta diluido en males necesarios para el avance de la sociedad del espectáculo, hoy la sociedad robot, la sociedad de la imagen de la caverna descrita por Platón. Donde parece que ya no existe la realidad real, solo sombras en la era DEL BIG DATA, de la hegemonía de las cifras con tecnologías diseñadas, con algoritmos haciendo la venia a la inteligencia artificial y ejerciendo en la mente y en especial en el cerebro daño casis irreparables que rompen la armonía entre cuerpo y corazón, emoción y razón, dolor y sufrimiento, sentir y pensar. Convivimos en una realidad en la que vamos sorteando diferentes violencias, desde las que llegan de dispositivos, informaciones tergiversadas u opresiones sociales sin aceptar que nos concierne.

Es por esto que elegimos un aula a puerta y ventanas abiertas para dejar entrar a personajes que nos han permitido “admirar”, es decir, volver a pasar la vista por historias y situaciones distintas a las nuestras, pues en la suerte de esta diferencia también hemos podido hallar posibilidades muy otras y multicolores de estar, sentir, pensar y convivir con el mundo. Personajes como *Lisa, Maya, Ymar, Marcos, don Durito, el viejo Antonio, Sombra-el guerrero y Defensa Zapatista*, el SubMoisés, el SubMarcos hoy Capitán Marcos, entre otros; han sido puente para sentirnos más cerca de sus “paisajes interiores” como: milpas con siembras y plantas colectivas, tejidos cuyos hilos de colores se juntan para formar símbolos, caminos que aún antes de recorrer ya sentimos nuestros, historias que queremos que acaben bien, amigos que comparten así nomás por compartir, enamorados que aman compañeramente y hacen ver el amor al alcance de una mano extendida, posible y fácil como siempre puede ser, sombras que se juntan bajo estrellas y alrededor de fogatas (sin pijamas) porque dice Freire que los oprimidos no las llevan, de los que sueñan un sueño muy otro al de arriba; un sueño más buen vivir, más ven a casa y compartimos, más te escucho y me escuchas, más parecido al arte con que nos sanamos y sentimos la libertad que vivifica.

Nombramos a estos personajes, con el propósito de llegar a éste xv Seminario, siempre trayéndolo fuera del salón de clases, agrietando sus muros para dar vida, de otra forma, a personajes reales, de carne y hueso, como lo son las y los estudiantes a quienes debemos este espacio educativo rebelde, soñador y vibrante, en ocasiones mancillado por la mentira que se filtra para buscar inmovilizar luchas posibles y necesarias en los espacios universitarios.

Los Seminarios Freirianos–Zapatistas son freirianos porque Paulo Freire sigue siendo cercano, sigue arrojándonos preguntas desde la memoria colectiva latinoamericana, aunque mundial, de quienes levantaron la voz en círculos de cultura, en grupos de alfabetización, en charlas bajo árboles de mango, en discusiones en aulas sin muros o salones y auditorios repletos de gente, preguntas de quienes recién sabiendo leer y escribir nombraban su mundo, pescadores, campesinos, amas de casa, jornaleros, sembradores de arroz, luchadores sociales, profesores y profesoras, incluso indígenas y estudiantes.

Freire, nos invita a concientizarnos, a profundizar en la *Pedagogía de la oprimida*, la *Pedagogía del oprimido*, hoy *el oprimido*, invitando a sensibilizarnos con el dolor junto a las y los que sufren las agresiones de quienes son poder político y lo reducen a cifras. Y así en la abstracción de las cifras que nos alejan de la realidad y nos lanzan a delirios lógicos - en tanto son abstracciones que pueden abrir las puertas a la psicosis negando la opresión, el despojo y el olvido, los feminicidios y desaparecidas y desaparecidos.

Y, estos Seminarios son al mismo tiempo zapatistas porque nos permiten traer su grito guerrero: ¡YA BASTA!, que invita a la organización a la resistencia en contra de malos gobiernos y procesos educativos tradicionales, bancarios, inmovilizadores y silenciosos. El zapatismo nos convoca al movimiento de bancas y pizarras, a la inquietud de ideas, la alegre rebeldía del aula, a vernos educadores, educadoras - estudiantes con mirada pasamontaña, a favor de quienes se abren al diálogo, a la asamblea de la palabra verdadera, a los compartires y las comparticiones, al *ala - kabi- ala kabi*, en tojolabal: yo hablo tu escuchas - tu hablas yo escucho, al conocimiento que se pone en común, a la crítica que piensa, al arte en clave caracol en los procesos educativos, a la tolerancia que es siempre respeto a la otredad, al compañerismo contra la competencia y espacios para enamorarnos del saber o de quien se sienta en la banca de al lado. Espacios de ¡YA BASTA! que buscan sembrar semillas de la DIGNA RABIA y quizás, amistad que acompaña.

Y es freiriano - zapatista porque, aunque imperceptible, a mirada de quien sabe corazonar existe un puente de la selva amazónica a la selva lacandona, un brazo de río que junta las Cascadas de Agua azul con el río de las Cascadas de Iguazú, un nudo de contador de historias que es similar entre la barba de Freire que la del Viejo Antonio, y es la mirada pasamontañas, de horizonte que se reinventa, que es un poco la misma mirada de las gafas de Paulo o de cualquiera que lleva gafas. Pero sobre todo, hallamos entre ambos una urgencia doble y compartida: la de la libertad de los NADIES que en clave zapatista podemos llamar: choles, pero tzotziles, tojolabales, pero tzeltales, pero otros, otras, otras. Y una segunda urgencia por hallar respuesta a las preguntas espejo, la de los caracoles zapatistas “¿y tú qué?”... Frente a la del libro “100 voces y una carta para Paulo Freire” que suscribe el educador Nicolás Arata “¿y después de Freire, ¿qué?”

Estos espacios permiten dar vida a versos callados, en la peor pandemia a la que estamos sometidos/as, enmascarando silencios, dolores, miedos, insensibilidad ante asesinatos, despojos, la impunidad y la mentira. No queremos aceptar lo que sabemos: que sin las y los jóvenes estamos condenados cual Sísifo, Edipo, Cenicienta, Bella durmiente, la Bella y la Bestia, a difundir que estamos determinados, condenados a callar, a no nombrar a los asesinos hechos gobiernos, al bunker del aula para no dejar que salgan ideas, escritos, resistencias a voz levantada o “voz viva” como decía Juana Inés de Asbaje, de lucha en contra de la amiga violentada, del hermano asesinado, del defensor de la *madre tierra* desaparecido, del trans golpeado o del hoy doliente e irreparable genocidio contra el pueblo palestino. No alcanzarían los minutos de silencio para honrar lo que duele. Como si fuera sólo una película de terror. *Compremos palomitas y coca cola para disfrutar las matanzas. Buen provecho nos dice lxs niñxs palestinos, las madres buscadoras.*

Son las y los estudiantes que podrán hacer de su alegre rebeldía, espacios donde la empatía no sea un concepto vacío de contenidos que rayan con el delirio psicótico. Seguiremos, y seguiremos aquí, proponiendo, reinventando y dando vida a estos espacios, símbolo del compromiso para agrietar los muros del aula y permitir

nombrar el ¡YA BASTA! impedir que se cosifiquen para llenar los basureros de la letra muerta y la vasija vacía y se rescriban los cuadernos de la memoria histórica.

¡Educación, liberación y rebeldía – educación, liberación y rebeldía, en lucha, en lucha, estudiantes de pedagogía! Y viva el EZLN, las comunidades zapatistas, el CNI. Aquí unos podemos encontrar la fuerza para luchar sin olvidar que la verdadera lucha está fuera del aula. Estos espacios del Seminario son, han sido y seguirán siendo una pequeña grieta para salir del aula donde las y los estudiantes lo organizan, lo hacen suyo, lo coordinan, son lxs ponentes. Es una pequeña utopía, pero sin embargo una utopía. Sin erotismo no es posible la utopía. Hagamos lo posible de hoy para realizar lo imposible del mañana que ya existe en las comunidades zapatistas.

Finalmente, la energía de esperanza en la lucha la encontramos en la creatividad, fuerza y claridad en los avances de las comunidades zapatista. En la página zapatista se encuentran 20 relatos del su camino de autonomía y se sierra estos bellos mensajes por la belleza de la prosa del hoy Capitán Marcos (2023). Pero el Subcomandante Insurgente Moisés nos dice (2023).

Referencias

- Comisión Sexta del EZLN. (2015). *Nuestra mirada hacia adentro*. En el Seminario: El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista. Enlace zapatista: México. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/07/13/indice-volumen-uno-participaciones-de-la-comision-sexta-del-ezln-en-el-seminario-el-pensamiento-critico-frente-a-la-hidra-capitalista/>.
- Desinformémonos. (2024). *Denunciarán saqueo del agua y guerra contra los pueblos en la Quinta Asamblea Nacional por el Agua y la Vida*. México. <https://desinformemonos.org/denunciaran-saqueo-del-agua-y-guerra-contra-los-pueblos-en-la-quinta-asamblea-nacional-por-el-agua-y-la-vida/>.
- Desinformémonos. (2024). *Los viajes de la Montaña. Arte, política y simbolismos de la lucha Zapatista*. <https://desinformemonos.org/los-viajes-de-la-montana-arte-politica-y-simbolismos-de-la-lucha-zapatista/>.
- Enlace zapatista. (2019). *Palabras de las mujeres zapatistas en la inauguración del segundo encuentro internacional de mujeres que luchan*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/12/27/palabras-de-las-mujeres-zapatistas-en-la-inauguracion-del-segundo-encuentro-internacional-de-mujeres-que-luchan/>.
- Escobar Guerrero, Miguel, la página de mi propuesta pedagógica y metodológica actualizada: <https://sites.google.com/filos.unam.mx/realidad>.
- Escobar Guerrero, Miguel. (2015). *¿Es posible la lucha social en el salón de clases? La lutte sociale est-elle possible dans la salle de cours?* M. Escobar editor: México. <https://drive.google.com/file/d/1tp9UI517xeJR9bitMfZau7l8wHfHh2e/view>.
- Escobar Guerrero, Miguel. (2021). *El hombre sin cabeza y la Pedagogía Erótica* FFYL – UNAM. <https://drive.google.com/file/d/1GXpTl5RYm6De5ICGSPC7UBNT2NeAad-S/view>.
- Escobar Guerrero, Miguel. (2023). *Pedagogía con Eros. ¿Cómo nació y cuál es su epistemología?* <https://drive.google.com/file/d/1VCw0z0X-sj5IU2ob6ayWm7Lj0VvlqmT/view>.
- Escobar, Miguel; Silva, Mayra; Vieyra, Merary y Jiménez Cora. (2010). *Descifrar tu mirada. De Caledonia a Playa Careyes*. Ediciones la burbuja: Valencia. <https://drive.google.com/file/d/19ztCQU0yHfswKf2--WzHxSgYWdqVmr8g/view>.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores: México.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo xxi Editores: México.
- Gaillard, Raphaël. (2024). *L'homme augmenté. Futures de nos cerveaux*. Editorial Grasset: Paris. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2022/03/14/alto-a-las-guerras-ecos-del-domingo-13/>.
- Mar Dugain et Christophe Labbe. (2016). *L'homme NU. La dictature invisible du numérique. (El hombre desnudo. La dictadura invisible de lo digital)*. Édition Plon et Édition Robert Laffont: France.
- Martínez Salazar, F. (2001). *El Subcomandante Marcos y la Percepción de la realidad*. Repositorio FFYL: México. <https://drive.google.com/file/d/15DbXvULyIOPV4UN1tMknvSRGQom7lSmg/view>.
- Monclús, Carles. (2024). *Cultura, gestión y animación cultural*. E-book: Valencia. <https://www.lulu.com/shop/carles-monclus-garriga/cultura-animaci%C3%B3n-y-gesti%C3%B3n-cultural/ebook/product-186jyqv8.html?page=1&pageSize=4>.
- Movimiento zapatista. (2008). *La DIGNA RABIA nace como propuesta de resistencia y de lucha organizada; es colectiva, amorosa y creativa frente a la destrucción y la violencia; es juntar la fuerza de la rebeldía, de la rabia y de a Indignación en el mandar obedeciendo* El Festival de la Digna Rabia fue organizado por las comunidades zapatistas y el EZLN. Las actividades, tanto en la ciudad de México como en Oventic y en San Cristóbal de las Casas (Chiapas), en la sede del CIDECI. En enlace zapatista: México. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/10/27/festival-de-la-digna-rabia/>.
- Movimiento zapatista. (2014). *Palabras de la Comandancia General del ezln, en voz del Subcomandante Insurgente Moisés, al terminar el acto con la caravana de familiares de desaparecidos y estudiantes de Ayotzinapa, en el caracol de Oventik*. En enlace zapatista: México. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/11/15/palabras-de-la-comandancia-general-del-ezln-en-voz-del-subcomandante-insurgente-mois-es-al-terminar-el-acto-con-la-caravana-de-familiares-de-desaparecidos-y-estudiantes-de-ayotzinapa-en-el-caracol-d/>.
- Movimiento zapatista. (2022). *Alto a las guerras*. En enlace zapatista: México.

- Movimiento zapatista. (2023). *El Capitán*. En enlace zapatista: México. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>.
- Subcomandante Insurgente Galeano. (2003). *¿Cuáles son las características fundamentales de la IV Guerra Mundial?* <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/02/01/cuales-son-las-caracteristicas-fundamentales-de-la-iv-guerra-mundial/>.
- Subcomandante Insurgente Galeano. (2015). *La Visión de los Vencidos*, CIDECI-UNITIERRA: México. <https://www.youtube.com/watch?v=WfQA8AM9m-U>.

Índice



TALES OF WANI - EXPLORING THE THREE DIMENSIONS OF VOLUNTOURISM

Mia Dancey¹, Barbara Iglér¹ & Mariajosé Amaral¹

Abstract

This short story explores the ethics and problematics of voluntourism given that it claims to address global inequality but can inadvertently reinforce global power dynamics. Voluntourism involves some combination of volunteering and touristic activities, though typically with a larger focus on the latter. Current forms of voluntourism often involve a sending organisation, usually based in the Global North, placing volunteers in host organisations usually in the Global South. This short story explores the tensions at play between volunteers, hosts, and the representatives of sending organisations. It follows the narratives of three women working in a Mozambican voluntourism group called Wani (a fictional organisation). The interactions between the three women and their internal narratives reveal the complicated negotiations involved in voluntourism. The short story is grounded in academic literature. However, the narrative is also rich in symbolism and metaphor, beyond its academic grounding.

Keywords: *Voluntourism; Narrative; Global South; Intercultural Communication; Development Education.*

Introduction

This short story seeks to explore the ethics and problematics of voluntourism, a form of development cooperation. Voluntourism involves some combination of volunteering and touristic activities, with international volunteering placing more focus on the volunteer elements and voluntourism emphasising the touristic aspects (McGehee, 2014). Current forms of voluntourism often involve a sending organisation, usually based in the Global North, that will identify and place volunteers in various host organisations across the world – mostly in the Global South (Raymond, 2012). These organisations can be non-profits or for-profit, and vary in size. Different organisations have different forms and levels of cooperation, which will be examined within the story.

This short story explores the tensions at play between volunteers, hosts, and the representatives of sending organisations. It follows the narratives of three women working in a Mozambican voluntourism group called Wani (the group is inspired by a real volunteering organisation in Vilankulo, but the depiction of Wani in this

¹ European Interdisciplinary Master African Studies (EIMAS).

narrative is purely fictional). The interactions between the three women and their internal narratives reveal the complicated negotiations involved in voluntourism. The short story is grounded in academic literature and references relevant and reliable sources on the topics. However, the narrative is also rich in symbolism and metaphor, beyond its academic grounding. We encourage the reader to ponder the layers of meaning held within this story, and examine how the characters reflect one another, and personalities one may have encountered in real life.

Chapter 1 - Luisa

When I waved my family goodbye at the airport in Munich, I was prepared for an incredible time. Four weeks in the beautiful village of Vilankulo, Mozambique. I couldn't be happier for my gap year to finally start. Imagining myself in the clear blue Indian Ocean washing the dust and dirt away after a lovely day of building schools as a volunteer. I could already see myself together with my new friends from across the world catching the waves².

"Flight Number QTR7538 to Doha is ready for boarding." The mechanical voice of the boarding crew member brought me back to the airport from my daydream. The trip to Vilankulo was going to take forever. I couldn't stop thinking about everything that was waiting for me. I have heard so much about the positives of spending some time in Africa, especially when you spend some time volunteering. Volunteering in a country you have never been before, on a continent you have never visited before, where the people speak languages you can't even imagine³. I was so ready for my adventurous and life changing gap year.

The trip to Vilankulo took forever, but I spent most of the time sleeping on my first flight from Munich to Doha. On the flight from Doha to Maputo it was a bit different. The atmosphere in the plane was nothing like the calm and relaxing vibe I experienced on the first flight. A lot of black men in suits stared and hammered on the keyboards of their laptops, some young African women wearing the most colourful dresses I have ever seen, who didn't care that their numerous children were constantly annoying other passengers by running through the narrow hallway or waiting in line for the bathroom for the fifth time in three hours, talked and shouted at each other and it really felt like they just came straight up from their local market. I was not surprised by this, I guessed this is what you get on a flight to Africa⁴. Because I couldn't sleep anyway, I started reading into the folders, flyers and colourful little booklets with all these cute little African children on it, that I received from my volunteering agency.

For my last flight, I took a very small plane from Maputo to Vilankulo. I was lucky to get a window seat and decided to stare out of the window for my whole flight to see as much as possible from this beautiful country. After the bumpiest take-off I have ever experienced, I could feel someone's eyes on me. I turned my head and looked into the eyes of a young man who was probably the same age as me. "Hey, I am João, it looks like you have never been on a plane like this", he said teasingly. Before I could answer, he started talking again. "I'm

² Sin (2009) sees fun, adventure, and getting in touch with people from all over the world as important motivation for people to join volunteer programmes.

³ The decision to participate in a volunteer programme is often driven by the desire to experience adventurous and "authentic encounters" (Benson & Seibert, 2009; Sin, 2009).

⁴ This scene demonstrates that (negative) stereotypes and a generalisation of the African continent and people are also reproduced by people who are most likely to be thought of as non-racist and shows how deeply rooted othering is in European societies without identifying it as racism as explained by Markom (2014).

sorry, I didn't mean to be rude." "It's all right" I replied as kindly as I could, "I'm Luisa and this is my first time in Africa, I'm coming as a volunteer and I'm going to build schools in Vilankulo." João's eyebrows twitched in surprise, curtly he asked about the organisation I would be here with. I excitedly told him about Wani and showed him the small booklets with the smiling children on it. He seemed to be thinking about what to answer and an awkward silence spread between us. All at once he smiled again and asked with interest, "How did you come up with the idea of flying to Vilankulo?" That was exactly the right question. "Oh, you know, I don't even know where to start. I've always wanted to go away on my own for a long time. I was always at home with my family and now I've finished school and I just want to see what I'm capable of⁵. I want to find my strengths and grow beyond myself⁶, get to know new things, see and experience how people live here. I'm interested in the culture and I also want to try the food. I want to live life like you do⁷." I noticed myself getting faster and faster. João interrupted me, "But then why don't you just take a backpack and travel around the country?" His question made me wonder. I hesitated for a moment, I had to think. "Well, I have it so good at home and now I want to help others to have a better life. It's important that children can go to school, and I want to contribute to that. I want to make a positive difference and do something good⁸."

After disembarking, I lost sight of João, but our conversation remained in my head until my big black suitcase appeared on the squeaky conveyor belt. *Du hast ihm nicht die ganze Wahrheit gesagt, Luisa*⁹, said a voice in my head. The voice was right. My thirst for adventure and my urge to help were not the only reasons. I wanted the volunteer programme to make me stand out a bit from the others at my age. When my future employer holds my CV in his hands, they would be thrilled by my commitment. It would illustrate my ability to work in a team and show that I am willing to lend a hand.¹⁰ I grabbed my incredibly heavy suitcase and headed for the exit. A woman named Maria would be waiting for me, I was told.

Chapter 2 – Gen

As I stepped out of the large Toyota, the wall of hot, humid Mozambican air hit my face. It was thirty-two degrees and what felt like one thousand percent humidity, under the thick tropical canopy. Wiping the sweat from my eyes, I took a look around the humble encampment of the Wani volunteer centre. The camp was composed of a few roughly constructed wooden cabins bordering a smattering of dirt tracks.

⁵ During her interviews Sin (2009) found out that it is very common that volunteers' motivation comes from their desire to prove themselves and show that they are capable of doing something adventurous and "exotic".

⁶ As described by Benson and Seibert (2009), personal growth is one of the push factors for volunteer tourists. Volunteer work is seen as a possibility to develop one's confidence as well as to train different skills and find out what someone wants to do later in life (Alexander, 2012).

⁷ This refers to the motivation of travelling. By doing volunteer work the participants believe to get much more insights and see the "real" culture and people's lives than by being a "normal" tourist (Sin, 2009).

⁸ Contributing to make the world a better place is a very altruistic motivation which is found with most participants. The decision for doing volunteer work is led by the idea of helping the community to live in a better place and develop themselves (Benson & Seibert 2009; Boluk et al., 2016; Sin, 2009).

⁹ "You didn't tell the whole truth, Luisa."

¹⁰ Another reason for participating in volunteering is to show interest in civic engagement and the positive attributions of someone's character which come with this kind of engagement. It is thought to be outstanding when it comes to applying for jobs (McGloin & Georgeou, 2015).

“Mrs Liebenburg! Welcome.” A large, dark woman in a brown t-shirt with the orange logo of the organisation bustled forward. She smiled warmly and proffered her hand, “Welcome, Mrs Liebenburg, to Wani. We are very happy to have you.”

“Maria!” I shook the woman’s hand in both of my own. “How pleased I am to finally meet you. We have heard such good things. But please, call me Gen, all my friends do.”

“Thank you, Mrs... Thank you, Gen.” Maria corrected herself. “It is a pleasure to finally meet in person¹¹ and have you visit Vilankulo. Do you need help with your bags, madam?”

“Oh no, I left all my belongings back at the hotel¹².”

“Are you not staying with us, madam?” Maria’s brow furrowed.

“No, I’m afraid not.” I replied, putting on a pout of disappointment. “I couldn’t bear to come here without aircon. My, I’m sweating through my clothes at this point!” I laughed and flapped my blazer about myself. “And anyways, I’m only here for the day I’m afraid.”

A look of surprise crossed Maria’s face. “Just for the day?” She asked, a note of surprise in her Portuguese-accented English.

“Sadly, yes,” I shook my head in feigned sadness. *As if I could stand this rural village for any longer*, I thought to myself.

“But madam, Miss Gen, what about the meeting? And who are these other men you brought with you? I thought you were just coming to survey the volunteer site?” The questions poured from Maria as she gestured to the team that had slipped out of the Toyota and was already unpacking expensive camera equipment.

“This is the camera crew!” I waved to the men and called over the Portuguese director, Renaldo. “There’s been a change of plan, Maria. Corporate doesn’t just want a review of the volunteer site. We’re looking to boost our image¹³ – get the company back out there after the damage from Covid¹⁴. So, I hired Renaldo here to shoot some pieces of footage for us.”

¹¹ Raymond (2012) recommends that the most effective and ethical sending volunteer organisations, like the one Gen works for, should have a strong relationship with the host organisation. Though Raymond recommends that the sending and the host organisations should have regular, open, honest communication from the start, this scene explores how problems may arise when sending and host organisations are not in effective communication.

¹² This piece of dialogue reflects some of the criticisms against voluntourism made by Levy in her 2020 New Yorker article, *A Missionary on Trial*. Levy criticises volunteers in Africa for having much more money than the people alongside whom they work. Volunteers often stay in nicer, more comfortable housing than the people on whose behalf they are volunteering. In this scene, Gen shows her disdain for Maria and the other Mozambican workers by refusing their offer of housing and staying in a fancy hotel with ‘aircon’.

¹³ Smith and Font (2014) argue that voluntourism organisations often employ greenwashing in their marketing strategies. Their marketing strategies focus heavily on the touristic elements of voluntourism, with little description of the ways in which the volunteers are meant to help the local community. Gen displays a disregard of the reality in Mozambique in favour of a constructed reality that supports her marketing goals.

¹⁴ The UK’s National Council for Voluntary Organisations (NCVO) reported, in 2021, that 36% of volunteer organisations saw a decline in volunteering participants as a result of the pandemic, and that participants were reducing their number of volunteering hours.

Maria's response was cut short as Renaldo proffered his hand, and Maria shook it, the pair exchanging some quick words in Portuguese. I smiled uncomfortably at the sudden change of language¹⁵, before turning back to Maria, "Renaldo and the team will just go around taking some photos and shooting some video for us!"

Maria shuffled uncomfortably, "Miss Gen, I had hoped we could speak in private. We have some concerns we've been meaning to raise with the head office."

"Not to worry," I waved away Maria's comment. "We can walk and talk, can't we?" I started towards the volunteer camp, where a variety of twenty-something European boys and girls could be seen chatting and milling about.

Maria hastened to follow me – a rather easy task given the way my high heels were slowly sinking into the camp's sandy dirt track. "Miss Gen," the woman continued, "I was hoping to speak with you about the volunteers you're sending to Wani."

"Yes, such lovely, hard-working kids!" I beamed at the faces that greeted us from the cabins. Renaldo and his crew were already moving through the camp, filming and photographing the volunteers. "Smile, everyone! This is for our website." I called.

"But Miss Gen, they are very nice young people, but they're not what we need. They have no training or skill background, they don't speak Portuguese, and very few have an experience working in education¹⁶. We just..."

"Come now, Maria." I interrupted placatingly, turning to the frazzled Mozambican. "They are educated, are they not? All the volunteers are over 18 and all have likely finished high school – in Europe, no less¹⁷. They would have lots to impart to the kiddies here."

"But the language barrier, madam." Maria insisted, "The volunteers do not speak Portuguese, let alone Xitswa. And the children here don't speak any English."

"Well, that's why they will learn. Please, Maria, this isn't such a big deal. We can make a plan; every little bit goes a long way¹⁸!" I turned away to direct Renaldo and his team, but a determined Maria followed me.

¹⁵ Thiong'o (1986) writes about the hegemony of the English language and how native African languages have become deferent to the predominance of English. In this scene, Gen shows her discomfort at being excluded from a conversation; she is accustomed to everyone speaking English and cuts across the conversation to return to her *lingua franca*.

¹⁶ Raymond (2012) advises that sending organisations should be very selective with their choice of volunteers. They should be sure that volunteers are proficient in the local language and reasonably skilled for the volunteer tasks they undertake.

¹⁷ In this dialogue, Gen reveals another pitfall identified by Raymond (2012): when the volunteer is perceived as the expert. Raymond advises that volunteers should behave with humility and acknowledge the expertise of beneficiaries. McGehee (2014) also warns against over-valuing European education, an unfortunately common occurrence in voluntourism.

¹⁸ Once again, Gen is perpetuating her neoliberal outlook. Gascón (2012) speaks about the 'pro-poor tourism' which, according to Sin (2009), is a strong ideological motivator behind voluntourism. Pro-poor tourism, based on trickle-down neoliberal economics, can be detrimental to the poor (Gascón, 2012). In voluntourism, this ideology has perpetuated the notion that help, targeted or not, is beneficial.

“Please, Miss Gen, if we could just allocate some funds for teaching staff, there are excellent members of the community who want educational training and who could really help fill these schools. We just need the funds from head-office.”

I had to refrain myself from rolling my eyes, *Always about the money*. “You know our budget constraints, Maria.” I plastered on a conciliatory smile, “This is why we work with *volunteers*.” I stressed the word.

I saw frustration flash across Maria’s face, and I decided on a different track. “Look, Maria, you have a nice set-up here – better than most of the places I visit!” I moved to touch her arm. “And look what you’ve done; you’ve built a beautiful school for the local children, and they will always be grateful to you¹⁹.”

Maria nodded, looking resigned. “Thank you, Miss Gen.”

“And we will help you with whatever you need!” I smiled, patting Maria on the shoulder. “Meanwhile, let’s get some lovely shots of this magical jungle village²⁰.” I said, turning back to the volunteers who were posing for Renaldo.

Why didn’t we just shoot this in the studio back home? I asked myself as I brushed another trickle of sweat out my eyes. *We need the money-shot. Someone young, and pretty, with the locals – just to show how much we care²¹.*

“Maria,” I snapped my fingers at the woman who had been conversing with one of Renaldo’s crewmen off to the side²². “Don’t you want to take us to the school so we can get some good shots of the volunteers hard at work! And maybe a few with those darling little African children they’re here to help²³.”

Maria’s smile looked rather forced when she replied, “Of course, Miss Gen. Follow me.”

The counsellor called to the volunteers to lead us to the school building site close by. The buildings, still under construction, were little more than bare concrete walls. But on our arrival, a group of excited African children burst through the brush to join the rush of activity around the volunteers. Cheers and laughter erupted from the children as they congregated around a pretty blond girl who smiled and twirled her loose skirt for the children’s delight.

¹⁹ McGehee and Andereck (2012) raise the troubling notion that volunteers want to be thanked for their efforts, which creates a power imbalance and raises a sense of dependence.

²⁰ White saviours are at risk of romanticising the communities in which they work, as seen in the article by Levy (2020).

²¹ Sin and He (2019) mention the “aesthetics of poverty” in describing how voluntourists take photos of local people they encounter while volunteering. These aesthetics often trivialise poverty and reproduce images of dependency between volunteers and beneficiaries.

²² Once again, Gen reveals her discomfort at others’ use of languages she does not know, revealing the colonial dimensions of language in which the predominance and presumed superiority of English erases African linguistic diversity (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

²³ Voluntourists often describe local, particularly African, children as ‘happy’ and ‘smiling’ (Sin & He, 2019). These representations are influenced by internalised dominant narratives that reveal voluntourists’ expectations of the location in which they work. This supports Levy’s (2020) work examining how white saviours romanticise the people they are meant to help.

*This is what it's all about! Giving back to the underprivileged*²⁴, I thought. I loved seeing the children's cheerful faces light up as the girl, in a light German accent, began teasing them and calling them by name. *These children have no idea of the opportunity they have here*²⁵, I thought as I smiled sympathetically at their worn clothing, covered in dust and faded from the sun.

"Just like that!" Renaldo called, squatting with his camera to get a better shot of volunteer amidst the children. *I wonder if we can get some props, something to show the educational value of the program*, I thought.

I wandered away from the action towards one of the almost-finished buildings in which stood a pile of boxes marked 'Donations'²⁶. Inside I found stacks of textbooks, still wrapped in plastic. I grasped one and turned it over. 2023. The book was a recent publication. Unopened.

Anger boiled up inside me. *They've had these textbooks all this time and they haven't used them? And Maria has the audacity to ask me for funding for teachers!*

I stalked over to Maria. "Maria, please tell me why these textbooks are unused? Why have you not opened them?" I thrust out the book towards her.

Breathing deeply, Maria took the book from my hands, looking it over. "These are English textbooks, madam."

"So?"

"So, the children cannot read them. They speak Portuguese."

"But they should be learning *English*." I insisted. "This program is meant to teach students basic English and mathematics. Normal primary school stuff!" I threw up my hands in exasperation. By now, the crowd gathered around the camera crew had fallen silent.

"Yes, madam. But English is not required at the primary school level in Mozambique. Students are required to learn Portuguese first²⁷."

"But English is important! These children deserve to learn a relevant language that can be used anywhere. And they know Portuguese anyway."

"Most students don't speak Portuguese at home." Maria explained, patiently.

²⁴ Promotional photographs on voluntourism websites reveal the visual economy that support voluntourism (Grimm & Needham, 2012). 'Shallow' voluntourism projects rely especially heavily on 'positive' promotional material in order to advertise themselves as good experiences for potential volunteers (Smith & Font, 2014).

²⁵ Once again, Gen shows her view that beneficiaries of volunteer activities should find themselves grateful for what they receive (McGehee & Andereck, 2012).

²⁶ Zell and Thierry (2015) present a comprehensive review of the market for book donations, noting that most relate to educational material and that African libraries are severely under-resourced. However, the market has created a dependency and is not regulated enough to meet current needs.

²⁷ Zell and Thierry (2015) note that there is a growing determination for donations to contain only new books. However, there remains the issue that many of these books are divorced from the African context and are donated without actual demand.

“But these were donations.” I insisted. “They cannot go to waste! You should be grateful to have these brand-new textbooks.”

“And what do you expect us to do with them, *madam?*” An edge of frustration entered Maria’s voice.

“Use them for...” I grasped for an appropriate idea, “something!” I finished, exasperatedly. “Whatever. The point is, you cannot let donations sit away in some half-built hut when they could be put to use.”

“This *hut*,” Maria stressed the word, “is going to be the main hall of our new school. And we have perfectly adequate supplies from our government as soon as we can attest to the functionality of the school. We plan to re-donate these textbooks to the English high school in Inhambane, where they will be put to better use.”

“Fine then.” I stood up straighter and snatched the book from Maria’s hands. “But for now, we’ll use this one in our promotional footage.” I retreated back to German girl and the children who had fallen silent at our discussion.

I plastered on a smile, feeling the sweat sticking down the creases of my face, “Come on, kids! Who wants to take some nice photos?”

Chapter 3 - Luisa

I could sense that Maria has had a tough day because of this lady called Gen who had been around her constantly throughout the day. Asking Maria to have a dinner at her favourite restaurant in Vilankulo would be a great idea to relax and end the day on a good note. Maria agreed and we started walking.

From some distance I could already make out the restaurant. It was the only house lit by lights, and loud music was blaring from it. Arriving on the terrace of the restaurant, I saw all the plastic chairs thrown together, standing wildly around individual wooden tables. The owner greeted us in a friendly way and Maria and he exchanged a few words. *This is the real Vilankulo*²⁸, I thought to myself immediately. We sat down and the owner quickly brought us local beer.

At the beginning, Maria seemed more reserved than usual. I didn't bring it up, though, and told her about my life at home and my interests instead. After a few bottles of beer, the music was turned up louder and the other guests in the little restaurant asked us to dance. I didn't know this kind of music and I didn't have a feeling for moving my body to it. Maria and the others were obviously having fun dancing. I was impressed by their movements.

After a while, we sat down again. Maria seemed visibly more relaxed and began to explain to me who the other guests were. “You see this man? He is the son of a man who is one of the village elders. His father does a lot for our village and is very wise. He teaches the children many important things for their lives.”

²⁸ It is very common for volunteers to romanticise the place and the people where they do their volunteer work. This romanticisation can be seen as part of a neo-colonial construct in the field of voluntourism (Bandyopadhyay, 2019).

I was puzzled; if he was so important to the children's education, why wasn't he involved in Wani's school projects?

Maria sighed slightly desperately. "Wani is not interested in his knowledge. He doesn't teach Maths, Portuguese or English. He teaches knowledge about our ancestors, but also practical things about farming and fishing²⁹. The children love him very much."

"Oh, but these are things we volunteers know nothing about. Do you actually need us then?" I echoed sadly and resignedly. Maria rocked her foot slightly unsteadily and let one of the empty bottles circle between her fingers.

"Oh Luisa, it's very complicated. It's nice when there are young people who are interested in our country and I like doing my job, but sometimes it's difficult..."

"I don't understand. Can you explain? I would like to understand..." Maria interrupted me and I noticed an annoyed undertone in her voice. "Look, Luisa, I don't want to hurt your feelings, you are an insanely nice and kind person..."

"But...?" I inquired. Maria didn't say anything and somehow, I felt like I went too far, asked too much, wanted too many insights. *Ich will doch wirklich nur helfen. Ich möchte niemandem etwas Böses tun. Ich bin hier um zu lernen, nicht um etwas kaputt zu machen oder durcheinander zu bringen. Ich sehe doch, dass die Menschen hier Hilfe brauchen und die möchte ich ihnen geben*³⁰.

We sat there for a while, and it was getting late. Our conversation seemed to really concern her, but I didn't dare say anything. I didn't even look at her, but stared into my half-empty beer bottle, hoping for a reaction from her. Maria cleared her throat, and I looked at her tensely. "What do you think you have learned so far?" She looked at me with her big brown eyes and I got the feeling that she was trying to look directly into my soul.

"Hm..." I wasn't prepared for this question. "I think I'm really learning to rise above myself here. After just two weeks, I noticed how this whole experience has an impact on my personality. I learned to make decisions on my own, to take responsibility. I'm finding out how I behave when I work in a large team with many different people. I think it's all very important for me³¹." I paused for a while, thinking. I felt that Maria was trying to give me space. Space for my thoughts to sink in. She was silent and said nothing, as if she knew I hadn't finished my monologue.

"I don't know, I don't want this to sound stupid, but I feel like this time confirms for me what I want to do with my future. It shows me that I like to help people who don't have it as easy as me and stand by their side. I have

²⁹ This scene shows that the volunteer organisations from the Global North are not interested in what the community really needs, but just try to work in the same way as they would in the Global North without trying to understand what the village demands (McGloin & Georgeou, 2015).

³⁰ "I really only want to help. I don't want to hurt anyone. I am here to learn, not to ruin or mess things up. I can see that the people here need help and I want to offer it to them."

³¹ Luisa's sentiments show what positive impacts volunteering can have on the participants. It demonstrates the possibility for personal development and the opportunity for self-realisation. This can not only be found with volunteers but is an effect that travelling in general can have (Boluk et al., 2016).

so much at home, and I want to give something back³²." I wanted to continue speaking, but Maria rolled her eyes slightly. It felt like she didn't want me to see it, but it was too late. I fell silent, only to ask a second later, what was so bad about it.

"You know Luisa, that's exactly the problem. I don't want to badmouth all of this. This is my job. I need this job, my family needs this job, but when I hear something like that, it's hard to balance everything inside me."

"But what's wrong with wanting to help people?"

"Helping is not bad," Maria nodded placatingly. Neither of us said anything. Seconds suddenly felt like minutes, time didn't seem to pass.

"Have you ever heard of the term *white saviour*?" I just shook my head mutely. "It's when people from the Global North, for example Germany, come to our country to help us because they think they know better what we need and how we should live. They are not even trained in the field they are working at³³ ..."

"But I don't think I know better" I looked at her desperately.

"You may not see it, but deep down inside, you might. The problem is that it's not something that has just happened recently. It comes from History, from colonialism. Back then, Europeans came to Africa, and they thought they had to save the inhabitants and 'civilise' them, and the same thing is still happening now. You come to help here. You continue this³⁴."

By now I had tears in my eyes. *Das kann doch gar nicht sein. Ich will den Menschen ja nichts Böses. Das war nie meine Absicht irgendjemandem zu zeigen, dass ich besser bin und die Dinge besser weiß*³⁵.

I took a moment to collect my thoughts and was then ready to answer. "You know, I've never heard of all this before. Back home we only hear good things about volunteer tourism. That you learn so many new things and that it is just incredibly fulfilling to help here³⁶. But, yes, maybe you are right. You must know it best, you live here, you work here, you are the expert."

"Well, unfortunately, not everyone sees it that way." I was puzzled at Maria's snappy tone.

"What do you mean?" I asked, wondering what she could mean.

"It's not like there are only bad programmes. You see, I like my work and I would like to improve things here, but with Gen it's not possible. I know what the community needs, and if we let the people from the village have

³² This is a very typical phrasing for volunteers and shows that their intentions are driven by the white saviour complex, as described in the article by Levy (2020) about Renée Bach.

³³ What can be found with white saviours is not only the feeling of needing to help, but also going into fields they don't know anything about but still behave like they know it better (Levy, 2020). It is also a form of neo-colonialism as it follows the concept of needing white people to save the country and rescue the people (Bandyopadhyay, 2019).

³⁴ As mentioned, voluntourism can be seen as a continuity of colonialism (Bandyopadhyay, 2019).

³⁵ "That can't be possible. I do not mean to harm people. That was never my intention to show anyone that I am better and know things better."

³⁶ Within colonial History, writing about the colonised countries became very popular, not only by the colonial government, but also by travellers. A romantic gaze was established through this. The stories about far away places and exotic cultures made people dream of these places and want to go there (Bandyopadhyay & Patil, 2017). What Luisa describes is a new and modern form of this.

a voice in the decision-making process, then we can decide together which projects make sense. It would be important that only people who are suitable come, who bring expertise from their profession and stay longer. So, what I mean is, they need to come at least for a year, or even longer³⁷, but Gen doesn't listen at all. I tried again today, but she is only interested in economic gain. That's the big problem, unfortunately."

"What is the big problem?" I listened very attentively, wanting to get as much out of this conversation as I could.

"This neoliberal mindset just makes everything worse for us, but for the organisations it is very important. It reinforces the dichotomies we already have. The dichotomy between 'developed' and 'underdeveloped', between 'us' and 'the others'. The power imbalance between Gen and me or the power imbalance between you as a volunteer and the people in the village who receive the help³⁸." Maria fell silent. I sensed there was so much more to her. The pain of having to balance it all. The pressure on her that she herself is part of all of this because it is her job.

"I don't know what to say to that. It's all so new and it turns everything upside down."

"You don't have to say anything, Luisa." Her voice soothed me and was as gentle as ever. But it couldn't be. It wasn't Maria's job to calm me down after all that had just happened.

I felt like I was only getting a glimpse of all this and yet I was on the verge of tears. How could Maria do this every day and be the most good-natured and kind person in the world to us volunteers?

By now it was late and the owner was hinting at closing the restaurant. We paid and made our way back through the starry night.

Chapter 4 - Maria

I waved goodbye to Luisa at the airport. She turned and said, "Maria, we'll see each other soon. I promise to learn Portuguese next time." I was sad to see her go; she'd opened up to me in a way Gen hadn't. I thought back to when Luisa and I met.

Four weeks had gone by since I first saw her. When I picked her up, she was part of the new group of young European volunteers. *Quantos achavam que fariam a diferença em apenas algumas semanas. Eles vêm, centenas de jovens europeus e norte-americanos, e logo voltam aos seus países de clima frio, e comida sem*

³⁷ This shows that Maria does not view volunteering as completely wrong, but to make it work, the programmes need to be demand-led by the communities and not by the organisation from the Global North (Alexander, 2012). Programmes need to be planned long-term and the role of volunteers needs to be defined (McGloin & Georgeou, 2015).

³⁸ Power relations are a very important part in the volunteering industry. Because it promotes helping "the poor", it makes the host community inferior to the volunteers. The narratives "developed" and "underdeveloped" are also promoted which results in the dichotomy of "us" and "the others". The way Maria is treated by Gen shows the power relation between the Global North and the Global South. This scene shows that Maria is aware of that, but not able to change it, because she is not in the position to (McGloin & Georgeou, 2015).

sabor³⁹. I stretched my neck trying to find Luisa. *Expiam o seu privilégio com as crianças da comunidade⁴⁰, com as nossas crianças, e depois ficamos com os nossos problemas e escolas sem professores, edifícios fantasmas, novas ruínas da cidade⁴¹*. I remember thinking while holding Luisa's name in my hands. She appeared in the crowd extending her hand and introduced herself. I realised she was just a 19-year-old child that wanted to help.

We walked to my car. Luisa talked about her flight and how eager she was to meet the children and help those in need^{42,43} I couldn't help but wonder if she was trying to find herself, at such a young age, building a nice C.V. to apply to some European school. She was, ultimately, building her identity in contraposition to us, to everything she thought she wasn't⁴⁴.

In just a few days she was making friends with other volunteers. She learned the basics of building, but I was worried these kids didn't have any proper training. It was evident that most of them haven't done this kind of job before. I used to wonder if they regretted coming here and if their idealised vision of Africa had been shattered.

One morning I received an email from Munich's office. They were sending a woman: Genevieve Liebenburg, to survey the volunteer site. The mail closed with: "I am eager to meet you, the beautiful land of Vilankulo and to live a true African experience! Warm regards, Gen". I felt uneasy; the company had never sent anyone before. What were the reasons for the sudden decision? *Talvez queiram reestruturar o projeto de voluntariado. Talvez vão cortar o orçamento ou mesmo cancelar o programa. Não dá para saber⁴⁵*. But it was an opportunity to tell her in person all of the improvements that could be made. She was arriving in a few days. I have sent requests to the head office before, dozens of emails where I explained what the community needed and some possible solutions, but they said things were fine the way they were⁴⁶.

Gen arrived at midday. I heard the Toyota from a distance. They parked and I saw a heel slowly sinking into the mud. I had arranged a nice room where she could spend the night. "Welcome to Wani, Mrs Liebenburg. We are very happy to have you!" I said, in my best accent. I've never felt comfortable speaking English. I feel

³⁹ "How many of them had come thinking that they could make a difference in just a few weeks. They come, hundreds of young Europeans and from the United States, and then go back to their countries of cold climates, cold people and tasteless food".

⁴⁰ Cole (The Atlantic, 2012) says white saviour complex "is about having a big emotional experience that validates privilege."

⁴¹ "They atone their privilege with the children of the community, with our children, and then we are left with our problems and schools without teachers, ghost buildings, new city ruins".

⁴² This is a reference to the multiple similar statements that Renné Bach made in interviews and which are summarised in the article "A Missionary on Trial" (Levy, 2020). Bandyopadhyay and Patil (2017) said in this regard that "The notion that as a prospective volunteer tourist, you will work with the poor, diseased and hungry and return with a 'great sense of achievement' raises the question: is the purpose of volunteering in the 'Third World' in this way to do good, or to feel good?" (p. 651).

⁴³ Sin (2009), found in his interviews that for many volunteers the "key motivators often revolve around the 'self', most explicitly stated in section headers starting with 'I want to...'. Also intrinsic in this focus on the 'self' is the comparison with the 'other'" (p.488).

⁴⁴ Fanon (1986), writes: "It would seem, indeed, that (...) white and black represent two poles of a world, two poles in perpetual conflict (...) white or black, that is the question. / I am white: that is to say that I possess beauty and virtue, which have never been black" (pp. 44-45). The Other is only a tool or an object to affirm and build the White ontology. These identitarian construction mechanisms also refer to what Edensor (2000, according to Sin, 2009) states about volunteer tourism, that: "individuals also both consciously and subconsciously perform their own identities" (p. 485).

⁴⁵ "Maybe they want to restructure the volunteer project. Maybe they will cut the budget or even cancel the program. There is no way of knowing."

⁴⁶ The discourse of "gratefulness" is one way of representing the perpetuation of colonial power dynamics.

something of my personality disappears. I had even asked Luisa previously the proper way to pronounce Gen's last name. She was kind enough to help me practise it until it came out decently⁴⁷.

I was disappointed when Gen told me she wasn't staying the night with us, but returning to her hotel. Then I was surprised when a "camera crew" led by Renaldo came out of the Toyota. Renaldo, a nice man from Maputo, and I quickly became friends. His grandparents were from Vilankulo. His parents had migrated to the capital looking for a job in the factories. He was born there and was going to take this trip as an opportunity to visit his grandparents, whom he had not seen for many years.

That night I took Renaldo and the rest of the camera crew to have some food. The meeting with Mrs. Liebenburg didn't go well. She was not open to hearing the real needs of the community. Within a few hours I knew that the Munich office didn't care about anything happening in Wani. They just wanted to get shots for the promotional video, recordings that portrayed us the way foreigners like to see Africa represented. White boys and girls smiling next to black children and in the background, the sunlight through the branches of the trees. The multicultural picture by excellence, with all the gender and racial quotas filled.

I will never forget what Gen told me when I took her back to my office; she said it resembled a "magical jungle village"⁴⁸. I felt so vulnerable, uncomfortable and angry. Was this the person who was leading the volunteering project? I decided to let it go, but I couldn't help to ask myself: *Por que é que tenho sempre de me adaptar*⁴⁹? I stopped myself holding back my thoughts: *Não sejas injusta, Maria. Gen não o faz com más intenções, apenas por ignorância*^{50,51}. But maybe that was the problem. Gen wasn't aware of how disrespectful she was replicating an image of Africa that was made out of hurtful stereotypes. *As duas somos mulheres, mas não somos iguais, não vivemos a mesma realidade*^{52, 53}.

⁴⁷ Maria's preoccupation with her level of English is a sign of the hierarchical and ideological systems that manifest through language and are part of a legacy of colonial structures of power and dominance. Gen is not worried about her level of Portuguese, or for her null knowledge of Xitsua. On the other hand, Maria prepares in advance, conscious of her pronunciation. Thiong'o (1986) writes: "English became more than a language: it was the language, and all others had to bow before it in deference" (p. 11) Maria's mother tongue is Xitsua; she also speaks Portuguese (an imperial language) and is required to speak in English for professional purposes. Maria utilises an exogenous language (English) when talking to Gen or doing professional exchanges, but keeps the endogenous language (Xitsua or Portuguese) in her daily life. This is the separation and use of both types of languages proposed by Appel and Muysken in the book *Language Contact and Bilingualism* (Appel & Muysken, 1987).

⁴⁸ Stereotypes, according to Lippman (1922), are: "knowledge structures that serve as mental pictures of the groups in question" (p. 2). In the case of African societies, the stereotype surrounding them goes back to its construction during the colonial period. Durkheim (1982) believed that Africa was not a place worth to be studied because it had uncivilised "barbaric and savage societies" (p. 209).

⁴⁹ "Why do I always have to adapt?"

⁵⁰ "Don't be unfair, Maria. Gen doesn't do it with bad intentions, only out of ignorance".

⁵¹ Achebe (1988) wrote: "If there is something in these utterances more than youthful inexperience, more than a lack of factual knowledge, what is it? Quite simply it is the desire – one might indeed say the need – in Western psychology to set Africa up as a foil to Europe, as a place of negations at once remote and vaguely familiar, in comparison with which Europe's own state of spiritual grace will be manifest." (p.255). In this scene it is possible to see how Maria is trying to justify Gen's behaviour with ignorance when, if we follow Achebe's logic, the continuation and reproduction of stereotypes in someone like Gen (or Achebe's 1988 Conrad) is a desire to put a demarcation line between Europe and Africa.

⁵² "We are both women, but we are not the same, we don't live the same reality".

⁵³ As Albuquerque (Euronews, 2021) writes: "While the patriarchy set gender roles for the white bourgeois women in the private sphere, with the excuse that they should be protected, non-white, black, and indigenous women did not have the same rules imposed on them (...) Therefore, saying that all women are oppressed in the same way by the patriarchy is a very big misconception."

After I met with Gen, I ran into Luisa. She noticed my change of mood and was interested in understanding my discomfort. I tried to explain to her what white saviours were. I told her that it wasn't something premeditated, that she didn't notice it because it went back to colonial times. She told me she just wanted to help people who were not as lucky as her. She had said it so much I was beginning to believe she was repeating a speech she thought was the right one. *Esse discurso esconde coisas de que ela não está consciente*, I thought.⁵⁴

Helping others is not always as simple as it seems. I remembered something an old man from the village once told me, that the white saviour syndrome, *Tem a tendência para tornar as pessoas de cor incapazes de se ajudarem a si próprias. Faz parecer que as pessoas de cor não se podem ajudar, como se não tivéssemos a habilidade e os recursos. Escamoteiam a nossa história, silenciam a nossa voz e fazem com que cada sucesso pareça acontecer por causa deles, por causa dos brancos*^{55,56}. I told Luisa how local wisdom was not being appreciated because it was not "scientific", it didn't fit the modern, Euro-American way of teaching and learning. They were not valid.

When the camera crew did the final recordings, Gen stormed in, screaming and pointing at an English textbook she was holding. She questioned me about those donations and said we couldn't let the books rot in that half-built *hut*. I was angry, but tried to explain to her that the kids didn't speak English, some of them didn't even speak Portuguese, and that they also weren't biochemists.

We said goodbye. She seemed relieved to go back to Munich. She said she would report back to the head office that everything was running in a lovely way and how glad she was that we could both agree that everything could be fixed with what was already there in Wani, and that it was going to be music to the head office's ears.

Luisa stayed until the volunteering ended. After our conversation, she became curious and started learning from the children and the elders. She memorised some words in Xítsua and Portuguese. Luisa was one of the few volunteers I met while working in Wani who was truly engaging with the people of Vilankulo. She made me think that volunteering could be an open door for young women to broaden their perspective on working with communities.

My hands were still on the wheel and the sunset had passed. I saw an airplane crossing the night sky, elevating and disappearing in the clouds. I imagined Luisa sitting there, talking to some boy about the things she had lived here, planning for the next trip, practicing her Xítsua so it would engrave into her brain. The air coming in from the car window was warm and I was very close to home.

⁵⁴ Bandyopadhyay (2019) writes that: "Contemporary depoliticized social causes such as 'volunteer tourism' to save and help the people in the Global South – the main purpose of this discourse – is to resurrect imperial/colonial nostalgia" (p. 340). This imperial/colonial nostalgia is the element Luisa is not totally aware of when reproducing the discourse of wanting to help people less fortunate than her.

⁵⁵ "It makes it seem as if people of colour can't help themselves, as if we don't have the ability or the resources. They take away our history, our voice and make every success seem to happen because of them, because of white people."

⁵⁶ As Cammarota (2001), wrote: "The white savior syndrome has the tendency to render people of color incapable of helping themselves – infantile or helpless victims who survive by instinct. People of color supposedly lack the capacity to seek change and thus become perceived as dispossessed of historical agency" (p. 244).

References

- Achebe, C. (1988). An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'. In R. Kimbrough (Ed.), *Heart of darkness: an authoritative text, backgrounds and sources, criticism* (3rd ed., pp. 251-261). Norton and Co. https://yale.learningqu.org/download/ae5ac277-5cc2-483a-9541-37aaef9a0e67/C2116_Chinua%20Achebe.pdf.
- Albuquerque, F. (2021, April 22). Where black women stand in feminism and patriarchy. View. *Euronews*. <https://www.euronews.com/culture/2021/04/22/where-black-women-stand-in-feminism-and-patriarchy>.
- Alexander, Z. (2012). The impact of a volunteer tourism experience, in South Africa, on the tourist: The influence of age, gender, project type and length of stay. *Tourism Management Perspectives*, 4/2012, 119-126
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam Academic Archive.
- Bandyopadhyay, R. (2019). Volunteer tourism and "The White Man's Burden": globalization of suffering, white savior complex, religion and modernity. *Journal of Sustainable Tourism*, 27:3, 327-343, <https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1578361>.
- Bandyopadhyay, R., & Patil, V. (2017). 'The white woman's burden' – the racialized, gendered politics of volunteer tourism. *Tourism Geographies*, 19:4, 644-657, <https://doi.org/10.1080/14616688.2017.1298150>.
- Benson, A., & Seibert, N. (2009). Volunteer tourism: Motivations of German participants in South Africa, *Annals of Leisure Research*, 12:3-4, 295-314, <https://doi.org/10.1080/11745398.2009.9686826>.
- Boluk, K., Kline, C., & Stroobach, A. (2016). Exploring the expectations and satisfaction derived from volunteer tourism experiences. *Tourism and Hospitality Research* 2017, Vol. 17(3) 272–285, <https://doi.org/10.1177/1467358415600212>.
- Cammarota, J. (2011). Blindsided by the Avatar: White Saviors and Allies Out of Hollywood and in Education, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33(3), 242-259, <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.585287>.
- Cole, T. (2012, March 21). "The White-Savior Industrial Complex". In *The Atlantic*: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>.
- Durkheim, E. (1982). *The Rules of Sociological Method: And Selected Texts on Sociology and its Method*, ed. Steven Lukes. Free Press.
- Fanon, F. (1986). *Black Skin White Masks*. Pluto Press.
- Gascón, J. (2012). Tourism as a field of development cooperation: The conceptualisation of poverty in pro-poor tourism discourse. *Beyond Greening* 13, 75.
- Grimm, K. E., & Needham, M. D. (2012). Internet promotional material and conservation volunteer tourist motivations: A case study of selecting organizations and projects. *Tourism Management Perspectives*, 1, 17-27.
- Levy, A. (2020, April 6). A Missionary on Trial: Renée Bach went to Uganda to save children—but many in her care died. Was she responsible? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2020/04/13/a-missionary-on-trial>.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt & Brace.
- Markom, C. (2014). *Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der >>Anderen<< in Österreich*. transcript Verlag.
- McGehee, N. G. (2014). Volunteer Tourism: evolution, issues, and futures. *Journal of Sustainable Tourism*, 22(6), 847-854.

- McGehee, N. G., & Andereck, K. (2012). 'Petting the Critters': Exploring the Complex Relationship between Volunteers and the Volontoured in McDowell County, West Virginia, USA, and Tijuana, Mexico. In (Eds.) Wearing & Lyons, *Journeys of Volunteer Tourism*, 12-24.
- McGloin, C., & Georgeou, N. (2015). Looks good on your CV': The sociology of voluntourism recruitment in higher education. *Journal of Sociology* 2016, Vol. 52(2) 403–417. <https://doi.org/10.1177/1440783314562416>.
- National Council for Voluntary Organisations (2021, May 24). *Latest research reveals mixed impact of pandemic on volunteering numbers despite more positive outlook, increased diversity and rise of the digital volunteer*. [https://www.ncvo.org.uk/news-and-insights/news-index/latest-research-reveals-mixed-impact-of-pandemic-on-volunteering/#:~:text=The%20latest%20data%20\(May%202021,during%20the%20pandemic%2C%20just%2024%25](https://www.ncvo.org.uk/news-and-insights/news-index/latest-research-reveals-mixed-impact-of-pandemic-on-volunteering/#:~:text=The%20latest%20data%20(May%202021,during%20the%20pandemic%2C%20just%2024%25).
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2018). Metaphysical Empire, Linguicides and Cultural Imperialism. *English Academy Review*, 35(2), 96–115. <https://doi.org/10.1080/10131752.2018.1530178>.
- Raymond, E. (2012). 'Make a Difference!': the Role of Sending Organizations in Volunteer Tourism. In (Eds.) Wearing & Lyons, *Journeys of Volunteer Tourism*, 48-60.
- Sin, H. L. (2009). Volunteer Tourism -- "Involve me and I will learn?" *Annals of Tourism Research*, 36(3), 480-501.
- Sin, H. L., & He, S. (2019). Volontouring on Facebook and Instagram: Photography and social media in constructing the 'Third World' experience. *Tourist Studies*, 19(2), 215-237.
- Smith, V. L., & Font, X. (2014). Volunteer tourism, greenwashing and understanding responsible marketing using market signalling theory, *Journal of Sustainable Tourism*, 22(6), 942-963, <https://doi.org/10.1080/09669582.2013.871021>.
- Thiong', N. W. (1986). *Decolonising the mind, The politics of language in African literature*. James Currey.
- Zell, H. M., & Thierry, R. (2015). Book donation programmes for Africa: Time for a reappraisal? Two perspectives. *African Research & Documentation*. , 16(127), 3-130.

Índice



RECENSÃO CRÍTICA

DEMOCRATIZAR O 25 DE ABRIL A PARTIR DAS MEMÓRIAS: UMA LEITURA A CONTRAPELO DO LIVRO VOZES DA REVOLUÇÃO: REVISITANDO O 25 DE ABRIL DE 1974

Florentino Maria Lourenço¹

Fala-se na Revolução dos Cravos, mas não se pode esquecer que o 25 de Abril nasce assente em milhares de mortos e chacinas, em genocídios, em torturas terríveis que se passaram por essas colônias [Guiné e Cabo Verde, Angola, São Tomé e Moçambique] e por esse país fora (Mário Tomé apud Manuel, 2024, p. 201).

O livro de memórias/entrevistas organizado por Paul Christopher Manuel, lançado no calor dos cinquenta (50) anos da Revolução dos Cravos, afigura-se como uma importante obra para a leitura, estudo e debate sobre o 25 de Abril de 1974, na medida em que nos guia pelas pegadas da memória dos membros do Movimento das Forças Armadas (MFA) e nos possibilita compreender que apenas a luta coletiva pelo Bem Comum, em diferentes estratos sociais possibilitou os acontecimentos da Revolução de Abril. O autor vem coroar o ditado popular *de que é preciso tempo para a poeira baixar e a verdade histórica vincar*, ou seja, a história é um devir por recriar e narrar. Publicado no presente ano de 2024, pela chancela das edições Tinta-da-China, Lda. a obra marca profundamente a história portuguesa e das suas ex-colónias por trazer vozes daqueles que participaram e serviram de incubadoras dos acontecimentos da manhã daquela quinta-feira chuvosa de 25 de Abril de 1974, que pôs fim “a longa ditadura de 48 anos de Salazar e Caetano, e a subsequente transição para a democracia” (Manuel, 2024, p. 13).

¹Doutorando em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Investigador Visitante no Centro dos Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(a)s Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC-FFP/UERJ). Mestre em Pedagogia e Didáctica pela Universidade Metodista Unida de Moçambique. Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique.

O livro é uma coletânea de entrevistas que se mantêm inéditas e quatro ensaios que aparecem como continuidade da tese de doutorado defendida pelo autor no início da década 90 do século XX, que no bojo das festividades dos 50 anos da Revolução dos Cravos são atualizadas com alguns comentários em forma de uma obra didática e de estudo reflexivo-ampliado, a partir das narrativas dos sujeitos que diretamente estiveram no calor dos acontecimentos do 25 de Abril de 1974.

Ao apostar na memória, o autor valoriza as narrativas pessoais desses sujeitos combatentes para reconstruir o percurso histórico, ideológico e projetos sociais que nos levam à compreensão de maneira ampla, não só da história portuguesa, mas também do mapa político-ideológico do último quarto do século XX, uma vez que para alguns entrevistados e certos historiadores, os acontecimentos de 25 de Abril de 1974 representam “o primeiro passo da terceira vaga de transições democráticas ao nível mundial” (Manuel, 2024, p. 13). Corroborando esta tese, Mário Soares escreve no livro “o 25 de Abril foi a primeira de uma série de revoluções que deram origem à libertação da América Latina e à queda do Muro de Berlim” (Soares *apud* Manuel, 2024, p. 224).

Este é o fio de memória que nos conduz nas 247 páginas da coletânea das 14 entrevistas, (gerais, tenentes, marechal, coronéis), aos sujeitos históricos que compreenderam e tiveram a consciência política de libertar o povo português de um sistema político de agressão racista, discriminatório, fascista e de silenciamento. As memórias que preenchem o livro são de sujeitos históricos que ganharam a sua consciência de classe e cumpriram a sua missão histórica de revolucionar a sociedade em que estavam inseridos (Lukács, 2018).

As entrevistas buscam investigar as ações desenvolvidas ao nível do MFA antes, durante e depois do 25 de Abril, por isso, o livro *Vozes da revolução: revisitando o 25 de Abril de 1974* recoloca a crítica à visão linear da história, na medida que evidencia a importância das guerras anticoloniais levadas a cabo pelos movimentos libertadores nas ex-colónias portuguesas no movimento que gerou o 25 de Abril. Ao abrir o livro encontramos o prefácio do investigador e estudioso da ciência política portuguesa António Costa Pinto que destaca o ineditismo das entrevistas e sua importância nos contextos atual de Portugal e internacional, caracterizado pelas ameaças de retorno às ações antidemocráticas. Depois, numa escrita irreverente que quebra a lógica conservadora que tolhe as obras sobre a história portuguesa, seguem-se a apresentação do livro, a contextualização do 25 de Abril, onde se realça o caráter revolucionário da instauração da democracia portuguesa.

A publicação do livro, ao ocorrer “numa altura em que mesmo as democracias consagradas enfrentam ameaças internas” e externas (Manuel, 2024, p. 21), cumpre a dupla função que a nosso ver é necessária nos dias que nos atravessam: a função didática e política, na medida em que corrobora a ideia de que, agindo no coletivo, as democracias podem derrotar as ideias fascistas que visam perpetuar a exploração, a colonização capitalista e outras formas que atentam as democracias atuais. Ainda, nos convoca a discutir como os diversos meios culturais, sociais e políticos precisam de lutar para desenvolver regimes democráticos verdadeiramente inclusivos capazes de evitar quaisquer formas de violência, de segregação e de retorno a colonização política, econômica e epistêmica.

As entrevistas levam consigo uma organização que opera como hipertextos, divididos em: 1º quadrante reformistas, onde encontramos as entrevistas de António de Spínola, Manuel Monge, Casanova Ferreira e Jaime Neves; o 2º quadrante chamado Moderados do Movimento das Forças Armadas (MFA) do quadrante social-democrático inspirado na Europa ocidental, onde constam as entrevistas de Vítor Alves, Fisher Lopes Pires, Vasco Lourenço, Costa Neves e Garcia dos Santos; o 3º quadrante designado Radical do Movimento das Forças Armadas, inspirado pelo modelo comunista da Europa de Leste, onde aparece a entrevista de Vasco Gonçalves; o 4º quadrante chamado Populistas do MFA, considerado revolucionário terceiro-mundista, composto pelas entrevistas de Otelo Saraiva de Carvalho e Mário Tomé, por último o 5º quadrante chamado Independentes, com as entrevistas de Costa Gomes e Carlos Fabião.

A singularidade do livro decorre do facto de convocar o leitor para uma interpretação plural e mais ampliada da revolução de Abril, que teve como um dos ingredientes os acontecimentos nas ex-colónias portuguesas, como corrobora a entrevista a Costa Neves

a revolução, contrariamente àquilo que muita gente pensa, não foi feita por pessoas com pensamento estandardizado. A única coisa que havia de comum a todos nós era a vontade de libertar o povo deste país. Essa foi a grande mola impulsadora do 25 de Abril (Neves, apud, Manuel, 2024, p. 161).

O primeiro capítulo escrito por Douglas Lanohier Wheeler destaca-se por trazer uma leitura em mãos amplas dos condimentos que fervilhavam no interior lusitano e nos antigos territórios ultramarinos. Em forma de ensaio introdutório, faz a leitura crítica que permite compreender a Revolução dos Cravos como ação conjunta dos soldados portugueses, dos homens e mulheres civis, bem como do povo localizado na outra margem – África – que diretamente participaram do “golpe” e, subsequente Revolução de 25 de Abril de 1974. Destaca-se a força coletiva da Revolução dos Cravos como “uma amálgama de várias coisas de natureza militar e de natureza política relacionadas com todos aqueles movimentos africanos”, visão partilhada pelo general Amadeu Garcia dos Santos Lopes, que na altura dos acontecimentos foi encarregado das transmissões militares durante a operação de 25 de Abril, (Lopes, apud Manuel, 2024, p. 167).

Indo para o conteúdo do livro, as contradições, imprecisões que caracterizaram os processos revolucionários não escapam à análise, uma vez que o autor traz as várias perspetivas que surgiram em volta do golpe de 25 de Abril no campo de debate ideológico, político e económico como sinaliza Manuel (2024, p. 4)

alguns desejam um modelo socioeconómico comunista, ao Estilo de Leste; outros preferiam uma democracia socialista do tipo da Europa ocidental, à semelhança da Suécia ou da Alemanha ocidental; outros ainda almejavam um estado revolucionário, inspirado pelas revoluções políticas populistas e carismáticas de Cuba e de outros países em desenvolvimento.

O segundo capítulo reservado à revisão da literatura sobre a revolução e transição em Portugal faz uma análise dos debates havidos na academia sobre do processo revolucionário e os dois anos subsequentes que culminaram com a Constituição da República Portuguesa de 1976. Para a triangulação da informação reúne 133 artigos e 17 livros. Nessa produção destacam-se duas dimensões: o papel decisivo dos militares e a pressão vinda das guerras anticoloniais nas ex-colónias portuguesas. Corrobora-se que “as origens da

revolução portuguesa estão ligadas de perto às revoluções anticoloniais que tiveram lugar nas [ex-]colónias portuguesas de Angola, Guiné-Bissau, Moçambique a partir de 1961, e que tiveram implicações diretas na situação política em Portugal” (Varela, 2015 apud Manuel, 2024, p. 53).

A segunda dimensão de análises aponta para os fatores sociais e de transformação política na Europa do Sul nas décadas de 1960 a 1970, como impulsionadora da Revolução de Abril, visto que “Portugal e Espanha estavam tão profundamente transformados em termos culturais, económicos, sociais e até mesmo políticos que a transição acabou por ser <<um processo comparativamente fácil>>” (Wiarda, s/d apud Manuel, 2024, p. 54).

Destaca-se que o processo de transição assegurado pela Junta Nacional de Salvação para a formulação das ideias políticas contou com a participação fundamental dos seguintes atores: os militares, os partidos políticos, a Igreja Católica, o setor agrário, o Movimento estudantil e atores externos. Da leitura depreende-se que a ação dos militares foi importante para garantir o equilíbrio político e social até à realização das eleições a 25 de Abril de 1975 e que a Igreja Católica, no processo de transição, teve uma “abordagem flexível” caracterizada pela síntese humanista que, em grande medida, contribuiu para a consolidação democrática (Santos 2012, apud Manuel, 2024, p. 60).

O livro nos revela que a revolução de 25 de Abril resulta de um movimento iniciado na base, o que o autor chama de “inversão das hierarquias” pois são os subordinados, os militares, os civis, os trabalhadores das fábricas, servidores públicos, o setor agrário rural, o movimento estudantil e um conjunto de cidadãos ativos na luta contra o fascismo que se “rebelam contra os seus superiores,” para instaurar a democracia em Portugal (Manuel, 2024, p. 61).

Indo para o capítulo das entrevistas, o primeiro quadrante intitulado reformista é composto pelas entrevistas ao António Spínola, Manuel Monge, Casanova Ferreira e Jaime Neves. A primeira é feita ao Marechal António Spínola, que fora Governador e comandante-chefe na Guiné entre 1968-1973 e, igualmente, autor do controverso livro *Portugal e o Futuro*, a quem Marcelo Caetano confiou a tarefa de << não deixar o poder cair na rua>>. Spínola foi defensor de “uma democracia alinhada pelas democracias ocidentais do mundo livre” (Spínola, apud Manuel, 2024, p. 104). Para este, o 25 de Abril teve sua génese na África, porque foi nesse território onde “começou a criar-se um clima hostil e foi nesse clima que rebentou o 25 de Abril, que teve a sua génese na Guiné, porque a verdade é que lá” ele expôs “sempre os problemas de uma maneira tão frontal que todos sabiam o que [ele] pensava” (Spínola, apud Manuel, 2024, p. 106).

A seguir encontra-se a entrevista ao tenente-coronel Manuel Monge, defensor de uma democracia assente na soberania interna dos Estados, por isso, no seu entender, urge nos tempos atuais “uma pedagogia da democracia, que deve ser feita pelos países que já são democráticos” (Monge, apud Manuel, 2024, p. 118). Por assim, os Estados são desafiados a lutar pela provisão de recursos de saúde, alimentação, habitação e educação, na medida em que se colocam como necessidades básicas para o exercício da democracia. Para este entrevistado “o 25 de Abril é a devolução ao povo português da democracia plena, da liberdade e da salvaguarda dos direitos humanos” (Monge, apud Manuel, 2024, p. 118).

Por sua vez, a entrevista ao tenente-coronel Casanova Ferreira, membro integrante do grupo que participou da tentativa fracassada de golpe de 16 de março de 1974, defende uma sociedade controlada pelo poder do Estado, cuja missão central dos governos é garantir o bem-estar. A seguir a esta, encontramos a entrevista ao tenente-coronel Jaime Neves, apologista da democracia ao estilo da Europa ocidental em Portugal, que foi responsável por impedir a tentativa de golpe de 25 de novembro de 1975. Uma vez chefe do Regimento de Comandos foi “encarregado de travar os paraquedistas da facção populista do MFA que tinham ocupado as bases aéreas” (Neves, *apud* Manuel, 2024, p. 126).

No segundo quadrante, designado por moderados do MFA, o quadrante social-democrático inspirado na Europa ocidental, encontramos as entrevistas de Vítor Alves, Fisher Lopes Pires, Vasco Lourenço, Costa Neves e Garcia dos Santos. O tenente-coronel Vítor Alves foi uma figura de liderança no MFA e ocupou em vários governos de transição o cargo de ministro. Conhecido como moderado na sua atuação e análise dos fatos, considera que o 25 de Abril é um marco histórico importante que não pode criar uma narrativa de vencedores absolutos e isolados. Assim, adverte

é evidente que não podemos considerar o 25 de Abril a mãe das futuras democracias, como o Saddam quer que a mãe de todas as batalhas seja a do Golfo, mas teve alguma influência. Teve, porque, pela primeira vez a história, o corpo militar de um país fez um golpe no sentido de democracia (Alves, *apud* Manuel, 2024, p. 134).

A entrevista cedida pelo tenente-coronel Fisher Lopes Pires à semelhança dos moderados Vítor Alves, Costa Neves e Garcia dos Santos, partilha a visão de que a revolução de 25 de Abril, apesar de ter impulsionado as outras revoluções, não se situa como a primeira que deu origem as outras subsequentes na África, América latina, bem como à queda do Muro de Berlim, porque ela ocorreu em situações distintas e, por conseguinte, não teve uma contribuição direta em outras revoluções pelo mundo.

Igualmente, partilham a ideia de que Marcelo Caetano poderia ter evitado o 25 de Abril e reduzido os efeitos da colonização e guerra nas ex-colónias em África, “mas não foi um homem com coragem suficiente para ultrapassar os obstáculos e o cerco que acabaram por lhe fazer” (Pires, *apud* Manuel, 2024, p. 145). Quanto à análise do cenário atual, o de vida em democracia, os entrevistados criticam o Estado que abdica das suas funções de assistência aos indivíduos para defender os interesses económicos. Sinalizam, ainda, que “os setores básicos da produção deveriam estar na posse do Estado (...) o desenvolvimento económico, social e cultural de um país não pode estar subordinado ao interesse do lucro privado” (Gonçalves, *apud* Manuel, 2024, p. 178). Reafirmando, o major Mário Tomé explica que “os grandes meios de produção têm de estar nas mãos da grande maioria da população” porque só assim se pode falar de um sistema democrático que luta pelo Bem-Comum (Manuel, 2024, p. 200).

A seguir encontra-se a entrevista ao Tenente-coronel Vasco Lourenço. Para este, a democracia não é sinónimo de ditadura coletiva ou de voto. As suas ideias nos convidam a compreender que em regimes democráticos a preocupação central deve ser ouvir os eleitores, para que os detentores do poder não possam se aproveitar da liberdade democrática para instaurar ditaduras democráticas. Quanto ao período que se seguiu à Revolução de 25 de Abril, à semelhança do general Amadeu Garcia dos Santos Lopes, destaca o

papel central do então Presidente da República Portuguesa Costa Gomes, conhecido como Rolha², por ter mantido a posição institucional que evitou uma guerra civil em Portugal.

A seguir encontra-se a entrevista ao coronel Costa Neves, que, quando questionado sobre o papel do Estado na vida económica, afirma que os Estados devem encontrar sistemas mistos que regulem as iniciativas privadas que são fundamentais para o Estado e os cidadãos. Nesse sentido, deve “haver um equilíbrio” caso contrário, a vida “torna-se uma selva” (Neves, *apud* Manuel, 2024, p. 159).

O terceiro quadrante designado por radical do MFA, defensor do modelo comunista da Europa de Leste, apresenta a entrevista do general Vasco Gonçalves, pró-comunista, figura cujas ideias foram conhecidas pela alcunha de gonçalvismo. Foi primeiro-ministro de 18 de julho de 1974 a 18 de setembro de 1975 e para ele, o verdadeiro significado de 25 de Abril é a vitória coletiva do povo português e das ex-colônias portuguesas contra o colonialismo e o fascismo.

O quarto quadrante, o chamado: populistas do MFA, revolucionário terceiro-mundista, apresenta as entrevistas de Otelo Saraiva de Carvalho e Mário Tomé. A primeira, do Tenente-Coronel Otelo Nuno Romão Saraiva de Carvalho, chefe estratega do golpe (revolução) de 25 de Abril, figura que muito contribuiu para derrubar o regime colonial e fascista salazarista. Defende(u) a democracia não partidária, onde o poder do povo é direto e não representativo, cujas massas trabalhadoras têm o poder de decisão. Corroborando, aparece a entrevista ao major Mário Tomé, uma figura politicamente ligada à esquerda que destaca como maior conquista da Revolução dos Cravos o poder libertário e de consciencialização coletiva-democrática que possibilitou a liberdade, o desenvolvimento, a justiça social, o progresso social e cultural do povo português.

O último quadrante, o quinto, designado por independentes, é composto pelas entrevistas do marechal Costa Gomes e general Carlos Fabião. Costa Gomes, é uma figura conhecida como equilibrada, referenciado pelos demais entrevistados como ponderado e com alcunha de “rolha” (como anteriormente referimos), dada sua capacidade de negociação e intervenção que evitou a eclosão de uma possível guerra civil em Portugal, após a Revolução de Abril.

No fecho das entrevistas encontramos a do general Carlos Fabião, membro do MFA e da Junta de Salvação Nacional, que nos convida para uma reflexão sobre a necessidade de um Estado que proporcione condições básicas, de modo que os sujeitos tenham condições mínimas que lhes permitam viver com dignidade. Para este, as nações mais fortes devem proteger as mais novas e umas das outras, a fim de garantir as liberdades individuais.

Por último, o livro encerra com uma reflexão final de Stewart Lloyd-Jones e um ensaio bibliográfico sobre o 25 de Abril escrito por Douglas Lanphier Wheeler, que, ao fazer uma leitura a contrapelo, nos instiga a futuras investigações e leituras sobre a revolução de Abril, principalmente em tempos em que os ataques à democracia têm crescido à escala global.

² O adjetivo refere-se à capacidade de Costa Gomes de negociar inteligentemente com as diferentes forças políticas divergentes logo após o 25 de Abril, que poderiam ter empurrado Portugal numa guerra civil.

O livro permite-nos compreender que a revolução de Abril só se torna celebrativa se compreendermos a necessidade de lutar pelo Bem Comum, dando a conhecer às futuras gerações as intenções e os objetivos com que os homens de diferentes perspetivas e ideologias políticas se uniram para constituir a democracia, pois antes vale uma péssima democracia à ditadura, uma imperfeita democracia à autocracia e ao silenciamento das pessoas.

Uma leitura a contrapelo do livro e atravessada pela temporalidade contemporânea revela que a instauração da democracia, bem como a sua continuidade, resultam do diálogo na dimensão horizontal que coloca em primeiro plano o Bem Comum – a capacidade de construir uma política plural e diversificada.

Referências

- LUKÁCS, Georg (2018). *História e Consciência de Classe: Estudos sobre a Dialética Marxista*. Editora WMF Martins Fontes.
- MANUEL, Paul Christopher (2024). *Vozes da Revolução*: e Edições tinta-da-china, Lda.

[Índice](#)

PUBLICAÇÕES RECENTES

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NAS PRÁTICAS ESCOLARES - PROBLEMATIZANDO E PROPONDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO E A ESCOLA

Tipologia de publicação: Estudo

Responsabilidade: CIDAC e FGS

Autoria: CIDAC e FGS

Língua: Português

Data de publicação: Janeiro 2023

Número de páginas: 77

Acesso: https://www.cidac.pt/files/3716/8027/3313/ReferencialED_net.pdf

Apresentação

A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola trata-se de um estudo ancorado no Referencial de Educação para o Desenvolvimento, que procurou perceber de que forma o mesmo está a ser aplicado nas escolas, identificando aspectos potenciadores e bloqueadores da sua implementação em contexto escolar e na prática da ED, em geral.

Esta publicação é o culminar de 2 anos de trabalho com a participação de 7 iniciativas educativas e reúne as principais ideias que emergiram da discussão em torno de 5 problemáticas-chave no trabalho e prática de ED em meio escolar. Este estudo apresenta também roteiros de autodiagnóstico e pistas em cada uma destas problemáticas, que poderão ser utilizados em processos individuais ou coletivos de reflexão por entidades formadoras e escolas.

[Índice](#)



POLICY AND PRACTICE: A DEVELOPMENT EDUCATION REVIEW, ISSUE 36 DEDICATED TO “DEVELOPMENT EDUCATION AND DEMOCRACY”

Publication typology: Digital scientific journal

Publisher: Centre for Global Education

Author(s): Various

Language: English

Publication date: Spring 2023

Pages: 221

Access: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-36/development-education-and-democracy>

Presentation

Issue 36 of *Policy and Practice: A Development Education review*, published in the spring of 2023, was dedicated to the theme of Development Education and Democracy. In its 221 pages one can find distinct contributions, which comprise:

- 6 thematic focus articles, mostly framed in the context of neoliberalism’s erosion of democratic spaces and institutions;
- 1 perspectives article focused on practice which explored the use of Sustainable Development Goals in higher education;
- 2 Viewpoint articles (opinion pieces), one on critical pedagogy and one that explores how can we learn from the Cuban model of development over the past 60 years;
- 4 books reviews.

As the editorial explains, Issue 36 is highly interconnected with the previous issue dedicated to the neoliberal “Economic Paradigm” and with the issue that followed (37), on “Frontlines of Activism”. In fact, the three topics – democracy, neoliberalism and activism – intersect at different levels and in varying contexts in Issue 36. Several arguments are presented from: the need to re-claim democracy from the jaws of fascism; to critically interrogate the concept of democracy as an enabler of Eurocentrism and “colonial/modern forms of oppression”; and to re-calibrate democracy as an agent of grassroots, community activism essential to resisting top-down “development” perpetuating “the unequal and unjust distribution of resources and opportunities”.

Policy and Practice: A Development Education Review is a biannual (Spring and Autumn), peer reviewed, open access, online journal published by the Centre for Global Education, a non-governmental development organisation based in Belfast and funded by Irish Aid. It aims to celebrate and promote good practice in development education and to debate the shifting policy context in which it is delivered. It provides a space for education practitioners to critically reflect on their practice, share new research and engage in debate with their peers. Each issue of the journal features in-depth contributions on key aspects of development education such as pedagogical innovation, research, methodologies, monitoring and evaluation, the production of resources, enhancing organisational capacity and strategic interventions in education policy. *Policy and Practice* is informed by values such as social justice, equality and interdependence and is based on the Freirean concept of education as an agent of positive social change.

Policy and Practice has a designated website (www.developmenteducationreview.com) which contains an archive of 39 issues which are available for viewing online and for downloading. The journal is listed on Scopus (H-Index 2) and the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

[Índice](#)

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO 2018-2022

Tipologia de publicação: Relatório de avaliação

Responsabilidade: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Comissão de Acompanhamento da ENED

Autoras/es: Alexandra Sá Costa, João Caramelo, Carla Cardoso, Dalila Pinto Coelho, Isabel Menezes, Luís Grosso Correia, Margarida Gomes e Teresa Medina

Língua: Português

Data de publicação: Julho de 2023

Número de páginas: 96

Acesso: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-final-pt_1692614868.pdf

Apresentação

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) tem como objetivo reforçar o compromisso político nacional na área da Educação para o Desenvolvimento (ED). Este compromisso é particularmente importante face aos desafios crescentes à solidariedade e à cidadania no atual contexto global, onde a promoção de valores inclusivos é cada vez mais urgente. A ED, por sua vez, surge como uma ferramenta eficaz para desconstruir estereótipos e combater todas as formas de discriminação, contribuindo assim para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

A ENED 2018-2022, juntamente com o seu Plano de Ação, contemplam a consolidação de uma cultura de avaliação, culminando numa avaliação final externa, que é o foco do presente relatório. Esta avaliação, que

abrangeu os cinco anos de implementação da ENED 2018-2022, teve um caráter participativo e visou prestar contas sobre o processo desenvolvido, identificar aprendizagens e propor recomendações para o futuro.

O Relatório da Avaliação Externa está organizado nas seguintes secções:

- Introdução e Enquadramento;
- Abordagem Estratégica e Metodológica, que descreve o modelo da avaliação e as técnicas de recolha e análise de dados;
- Resultados e Constatações, estruturados em 4 questões principais e 14 subquestões de avaliação, com base em dados qualitativos e quantitativos, incluindo análise de relatórios e documentos estruturantes da ENED 2018-2022. No relatório são aprofundadas as seguintes questões: i) em que medida a execução da ENED 2018-2022 permitiu o cumprimento das Metas do Plano de Ação (PA)?; ii) como se concretizou o mecanismo de acompanhamento e monitorização da ENED 2018-2022; iii) como foi implementada a ENED 2018-2022? e iv) como foram financiadas as iniciativas e ações da ENED 2018-2022;
- Constatações e Recomendações, apresentando os principais aspetos identificados pela avaliação e sugerindo ações para melhorar a Estratégia;
- Bibliografia utilizada e consultada;
- Anexos.

De um modo geral, a ENED é reconhecida pelos atores envolvidos, e também por entidades internacionais com atuação em ED, como um exemplo no que diz respeito ao facto de congregar entidades de natureza diferente (departamentos governamentais, instituições públicas, organizações da sociedade civil) e aos processos colaborativos existentes entre este tipo de entidades na conceção, implementação e avaliação da Estratégia. A existência de uma equipa dedicada à monitorização e a consolidação de práticas de avaliação são também de realçar.

[Índice](#)

MULTILINGUAL GLOBAL EDUCATION DIGEST 2023 E BASE DE DADOS GLOBAL EDUCATION AND LEARNING

Tipologia de publicação: Relatório e Base de dados digital

Responsabilidade: ANGEL – Academic Network on Global Education & Learning

Autores/as: Frances Hunt, Anielka Pieniżek Malgorzata e Giannis S. Efthymiou (Inglês); Vihtori Kylänpää, Meri Häärä, Riikka Suhonen e Selja Koponen (Finlandês); Cécile Giraud, Agathe Gillet e Lise Trégloze (Francês); Susanne Timm e Annette Scheunpflug (Alemão); Giorgia Bertolini, Luca Vittori, Carla Inguaggiato, Stefania Moser, Giulia Filippi e Laura Landi (Italiano); La Salete Coelho, Francisco Parrança da Silva, Mónica Lourenço, Andreia Reis, Dalila Pinto Coelho, Joana Costa, Sílvia Elisabeth Moraes, Josefina Moraes Arraut e Caio Araújo (Português); Magdalena Kuleta-Hulboj e Dobrawa Aleksiak (Polaco); Kristína Rankovová e Mária Hodorovská (Eslovaco); Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez Hoyos, Noemí Sainz de la Maza Ortiz, Sílvia Espinal Meza e Diego Posada (Espanhol)

Língua: Inglês, Finlandês, Francês, Alemão, Italiano, Polaco, Português, Eslovaco e Espanhol

Data de publicação: Fevereiro de 2024

Número de páginas: 142

Acesso: Multilingual Global Education Digest 2023 - https://angel-network.net/Digest_2023

Base de dados Global Education and Learning - <https://projects.dharc.unibo.it/digestgel/>

Vídeo de apresentação - <https://www.youtube.com/watch?v=50lcrOS2j3k>

Apresentação

MULTILINGUAL GLOBAL EDUCATION DIGEST 2023 (DIGEST 2023)

O *Multilingual Global Education Digest 2023 (Digest 2023)* é um recurso que reúne, identifica e disponibiliza publicações relevantes em nove idiomas. Serve como uma ferramenta importante para investigadores/as, decisores políticos e profissionais, oferecendo uma visão abrangente do progresso internacional na área da Educação Global.

Nos últimos dez anos, o número de publicações sobre Educação Global aumentou significativamente, refletindo-se nas agendas políticas de vários países e na prática escolar e académica. Desde 2018, o *Global Education Digest* tem acompanhado esse crescimento, destacando o espaço cada vez maior da Educação Global no meio académico.

A edição de 2023 abrange material publicado entre 2022 e outubro de 2023, incluindo também publicações não mencionadas nas edições anteriores. As publicações estão organizadas por idioma: alemão, inglês, francês, finlandês, italiano, polaco, português, eslovaco e espanhol. Os termos principais da pesquisa incluem: Educação Global, Aprendizagem Global, Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento.

Além de uma introdução geral e reflexões, o Digest 2023 inclui resumos, discussões e análises de dados das nove equipas colaboradoras. Os principais objetivos deste recurso são:

- fornecer uma visão abrangente da literatura relevante publicada em Educação Global em línguas amplamente faladas;
- reunir dados de diferentes contextos editoriais, facilitando a comparação e promovendo a reflexão;
- evidenciar assimetrias e barreiras linguísticas na publicação académica;
- fortalecer a comunidade ANGEL, promovendo a colaboração internacional em Educação Global.

Contexto português

A secção dedicada a Portugal apresenta uma descrição e reflexão relativas ao estado da arte da publicação, em 2022 e 2023, sobre Educação para a Cidadania Global, Educação para o Desenvolvimento e Educação Global em Portugal (EDCG). Inicialmente, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, no que se refere ao número de documentos publicados por tipo e por temática. Seguidamente, reflete-se sobre os conceitos mais relevantes no contexto português, bem como as tendências identificadas. Por fim, destacam-se outras dinâmicas de produção e disseminação de conhecimento que evidenciam a vitalidade do campo em Portugal, nomeadamente projetos, números especiais de revistas académicas e não académicas e eventos de cariz temático ou científico.

Multilingual Global Education Digest 2023 - https://angel-network.net/Digest_2023.

BASE DE DADOS GLOBAL EDUCATION AND LEARNING

Uma das novidades desta edição é a Base de Dados GEL (Global Education and Learning) que permite o acesso livre às publicações identificadas. Lançada em 2023, esta plataforma amplia a acessibilidade e a interatividade do conteúdo presente nas diferentes edições do *Digest*, proporcionando maior visibilidade e reconhecimento tanto dos recursos como da Comunidade Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL).

Base de dados Global Education and Learning - <https://projects.dharc.unibo.it/digestgel/>.

COLABORADORES

O projeto contou com a colaboração de 40 pessoas de 9 países e foi coordenado por Giorgia Bertolini (Universidade de Bolonha) e Kester Muller (Centro de Pesquisa em Educação para o Desenvolvimento, IOE, UCL), sob supervisão científica de Massimiliano Tarozzi (Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global) e de Frances Hunt (Centro de Investigação em Educação para o Desenvolvimento). É promovido pelo *Academic Network on Global Education & Learning* (ANGEL), apoiado pelo *Global Education Network Europe* (GENE) e cofinanciado pela União Europeia.

VÍDEO DE APRESENTAÇÃO

Está disponível um vídeo no *YouTube* que apresenta as diferentes equipas que colaboraram no projeto, destacando as diferenças, as semelhanças e as tendências globais nesta importante área de pesquisa.

Vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=50lcrOS2j3k>.

[Índice](#)



CONTRA-MANUAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

Tipologia de publicação: Livro

Responsabilidade: Hugo Monteiro, Isabel Timóteo e Ana Bravo (Coord.)

Autores/as: Ana Bertão, Ana Bravo, Ana Luísa Vinhas, Andreia Oliveira, Cristiana Guimarães, Francisca Matos, Francisca Weiner, Hugo Monteiro, Isabel Timóteo, Ivaneide Mendes, Joana Cruz, João Ferreira, José Soeiro, Manuela Pessanha, Marta Meireles, Rui Costa, Sílvia Barros e Teresa Alves Martins

Língua: Português

Data de publicação: Março de 2024

Duração: 200

Acesso: <https://www.booki.pt/userfiles/files/loja/preview/9789899177369.pdf>

Apresentação

Este livro não é um manual, nem um breviário, muito menos uma “sebenta”.

Estamos perante um *manual do contra*, em que a formulação “contra-manual” pretende acautelar como duplo preceito da Investigação-Ação Participativa: a sua aversão a receitas e a fórmulas; a sua configuração dialógica e crítica.

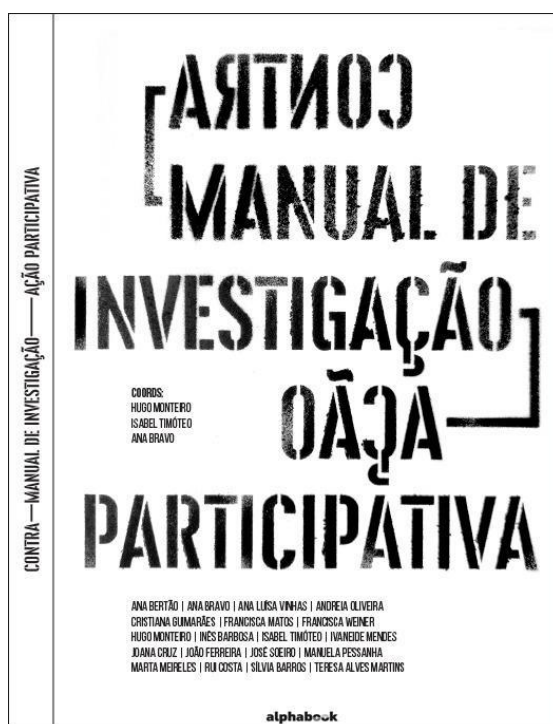
Trata-se, acima de tudo, de um encontro de resistências, um coro diversificado de revoltas contra a falta de imaginação metodológica; um protesto organizado contra os monólogos institucionais e contra o estreitamento geral da ação democratizadora do trabalho social.

Pelo caminho, recusa, também, os percursos de formação e de investigação exercidos como cadernos de encargos, balancetes sem chama ou processos exangues de produtivismo académico.

Na academia como nas profissões, no ativismo como no trabalho social, a metodologia é (e deve ser preservada como) um foco de disputa. Sob a hegemonia de uma visão produtivista e homogénea, que menospreza o trabalho da crítica e o florescer de alternativas, o campo metodológico reduz-se cada vez mais à tecnocracia, à tirania do resultado e ao ditado da quantificação. Os processos participativos, rebeldes à linearidade dos planos ou à rigidez das convenções, são alvos preferenciais de processos de validação profissional e epistemológica de natureza hierárquica, empresarial e modelada pelos mercados. Subsiste a lógica da manualização mais simplista, com cada vez menos contraponto e resistência.

Partindo da Investigação-Ação Participativa, no seu desígnio de transformação reflexiva, acolhemos um conjunto diverso de processos e de práticas, assentes ou não na especificidade desta metodologia, que se encontre com os seus pressupostos político-metodológicos, na construção conjunta, horizontal e partilhada de conhecimento (científico, pedagógico, artístico ou cultural).

O livro está organizado em 12 capítulos, na Parte I são apresentados projetos de Investigação-Ação Participativa desenvolvidos em territórios socioeducativos distintos e a Parte II argumenta e aprofunda alguns dos princípios epistemológicos, ético-políticos e metodológicos que sustentam e impulsionam uma investigação e uma intervenção transgressivas. Por fim, é apresentado o “Manifesto para uma necessária reconstrução do trabalho social: do estado do trabalho social a um trabalho social do Estado”.



[Índice](#)

GLOBAL EDUCATION IN EUROPE: NATIONAL HISTORIES (VOLUME 1)

Tipologia de publicação: Livro digital

Responsabilidade: Annette Scheunpflug e Liam Wegimont

Autores/as: Helmuth Hartmeyer e Heidi Grobbauer (Austria), Tereza Čajková (República Checa), Klaus Seitz (Alemanha); Eilish Dillon (Irlanda), Mark Mifsud (Malta), Arnfinn Nygaard (Noruega), La Salette Coelho e Dalila Pinto Coelho (Portugal), Katarína Kováčová e Ditta Trindade Dolejšiová (Eslováquia) e Douglas Bourn (Reino Unido)

Língua: Inglês

Data de publicação: Junho de 2024

Número de páginas: 340

Acesso: <https://bit.ly/4gMeZZL>

Apresentação

O livro *Global Education in Europe: National Histories*, analisa a evolução da Educação Global (EG) na Europa. Embora a investigação sobre este tema tenha prosperado nos últimos anos, ainda existe uma lacuna significativa no que se refere à história da EG a nível nacional nos países europeus.

Esta publicação representa uma importante contribuição para a área, sublinhando o papel fundamental da história na EG e posicionando-a no centro das discussões sobre políticas educativas, cooperação internacional e política externa.

Lançado primeiramente em abril de 2024, a segunda edição deste volume foi publicada em junho de 2024, incluindo histórias nacionais da EG de 9 países europeus: Áustria, Alemanha, Eslováquia, Irlanda, Malta, Noruega, Portugal, Reino Unido e República Checa.

O capítulo sobre Portugal

Este capítulo aborda a história, a situação contemporânea e os desafios da EG ou da Educação para o Desenvolvimento (ED), conceito mais utilizado, em Portugal, destacando a política nacional e a ligação ao contexto europeu. Traça-se o surgimento da ED no período pré e pós-ditatorial português na década de 1970. Ao fazê-lo, pretende-se destacar a importância de reconhecer os processos informais e formais para compreender como a ED tem sido moldada em Portugal e, ao mesmo tempo, indicar passos chave para o reconhecimento político da ED no período contemporâneo. O progresso da ED ao longo das últimas três décadas é abordado em maior detalhe.

O capítulo apresenta-se dividido em três partes:

- *Parte 1: História inicial da ED.* Oferece-se um relato da história inicial da ED, analisando eventos-chave e mapeando ações informais e formais que foram constitutivas da ED, organizadas em três fases distintas: *Antes de 1974: o aparecimento informal da ED; Depois de 1974: a emergência da ED e A partir de 2005: para a afirmação política da ED.*
- *Parte 2: a ED como parte de um quadro estratégico.* Dedicada à compreensão da principal política nacional na área, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), uma iniciativa interministerial, coordenada em conjunto pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e pelo Ministério da Educação desde 2010. Descrevem-se os principais pontos, desafios e lições aprendidas ao longo do ciclo de vida desta política, em cada um dos seus dois ciclos até à data, referindo ainda o ciclo que se inicia em 2024.
- *Parte 3: Aprender com a História.* As autoras, La Salette Coelho e Dalila Pinto Coelho, oferecem reflexões sobre uma seleção de desafios-chave que se avizinhm para o campo nos próximos anos, respondendo a preocupações nacionais, europeias e internacionais.

Colaboração

Este volume resulta de muitos anos de trabalho e da colaboração de várias pessoas no debate sobre a escassez, a importância e a necessidade de investigação sobre a história da Educação Global na Europa. As autoras e os autores não apenas escreveram sobre a história da Educação Global, mas também contribuíram, através do seu ativismo e conhecimento especializado, para a construção das narrativas nacionais dos seus países.

[Índice](#)

HUMANNESS SOLIDARITY TOOLKIT - “CONSTRUIR LIGAÇÕES: UM KIT DE FERRAMENTAS HUMANNESS PARA O ENVOLVIMENTO DE JOVENS”

Tipologia de publicação: Recurso Pedagógico

Responsabilidade: HUMANNESS EU social challenges and civic engagement for solidarity GA N.: 2022-1-IT03-KA220-YOU-00008960

Autores/as: Gilda Isernia, OBESSU - Maria Coelho Rosa, BETWEEN - Stella Akiteng, IDA Uganda - Arianna Tortelli HFC - Sarra Beshai LIBERA contro le mafie - Monica Usai LIBERA Contro le Mafie - Graphic Design Silvia Sanz Linares OBESSU

Língua: Português

Data de publicação: Outubro 2024

Número de páginas: 42

Acesso: <https://static1.squarespace.com/static/60285ea747193120a486bf57/t/67226f7e295d8c0ef7f5eac9/1730310033404/Humanness+Toolkit+%5BPT%5D.pdf>

Apresentação

O *Humanness Solidarity Toolkit* foi concebido para apoiar técnicas/os de juventude e profissionais no seu trabalho de capacitação de jovens para promoverem a mudança na sua comunidade e o seu envolvimento. Este recurso visa fornecer conhecimentos, ferramentas e estratégias que facilitem a reflexão e melhorar a prática quotidiana destes profissionais.

Este recurso é o resultado de investigação em consulta com mais de 100 técnicos de juventude da Europa e do mundo, e surge dos desafios enfrentados por profissionais que procuram envolver vários tipos de jovens em contextos considerados de vulnerabilidade. Está estruturado para fornecer orientações práticas,

abordagens inovadoras e ferramentas adaptáveis que podem ser integradas no trabalho das/os técnicas/os, independentemente do seu nível de experiência.

A investigação que serviu de base ao conteúdo deste kit de ferramentas foi realizada em três fases distintas:

- [Mapping Youth Solidarity Practices Report](#) - um mapeamento de iniciativas de cidadania relacionadas com a juventude e de práticas de solidariedade na UE, com o objetivo de recolher boas práticas e identificar metodologias e iniciativas relevantes já existentes na área;
- Várias rondas de debates de grupos focais com técnicas/os de juventude e profissionais na Europa e não só, com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos técnicos de juventude na sua prática quotidiana, bem como potenciais estratégias de adaptação e mitigação.
- Escola Humanness de Cidadania Ativa – um evento de uma semana que reuniu mais de 30 profissionais de países parceiros em Soroti, no Uganda, com o objetivo de testar o conteúdo deste toolkit e completar a sua seção de Recursos.

[Índice](#)

OUTRAS ECONOMIAS

Tipologia de publicação: Revista digital

Responsabilidade: CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

Autores/as: Vários

Língua: Português

Data de publicação: #1: Setembro 2023; #2: Fevereiro 2024; #3: Julho 2024; #4: Novembro 2024

Acesso: <https://outraseconomias.pt/outrasec/>

Apresentação

A revista Outras Economias é uma publicação multimédia quadrimestral, em Português, sobre economia e alternativas económicas. Surge da constatação que muitas pessoas se consideram não-aptas ou sem legitimidade para pensarem, se pronunciarem ou agirem sobre questões económicas, o que gera um défice no debate democrático.

Sendo a economia uma dimensão que pesa fortemente sobre a vida das pessoas, das sociedades e dos ecossistemas, é fundamental que os cidadãos e as cidadãs possam dispor de chaves de descodificação para entenderem melhor esta realidade complexa e tenham acesso ao vasto campo de alternativas, isto é, a experiências de alteridade em relação ao modelo económico dominante, que têm sido construídas um pouco por todo o mundo, desde o final dos anos 60, do século passado, até à presente data.

Através desta publicação, pretende-se produzir, coligir, traduzir e difundir informações, reflexões e ferramentas que permitam entender melhor o sistema económico vigente e os seus impactos sobre a vida das pessoas e o meio ambiente, no Norte e no Sul geopolíticos, favorecendo o espírito crítico e posicionamentos e práticas individuais e coletivas solidárias, a nível local e global.

Cada edição é dedicada a um tema, explorando-o de forma aprofundada e multifacetada, com recurso a diferentes linguagens (áudio, vídeo, BD, por exemplo), procurando trazer vozes dos vários “nortes” e “suis”

globais, com uma preocupação pedagógica e didática, numa abordagem de não-especialistas para não-especialistas, a que se somam propostas pedagógicas que poderão ser utilizadas em contextos educativos diversos.

Conta, igualmente, com uma secção fixa em que se disponibiliza informação sobre alternativas sócioeconómicas concretas, em todo o país e sobre eventos ligados às temáticas da revista.

Cada número é pensado em conjunto com pessoas e organizações ligadas ao tema. O conselho editorial muda, assim, a cada nova edição.

O primeiro número, "[EconomiaS no plural](#)", deu o mote à revista, trazendo, por um lado, leituras críticas do sistema económico hegemónico, e por outro, uma panorâmica sobre visões e práticas alternativas ao mesmo. O segundo número, "[Estado de Emergência: justiça climática e justiça económica](#)", procurou descodificar as relações entre a crise climática e o sistema capitalista, do passado ao presente. O terceiro, sobre "[Economia e \(neo\)colonialismo](#)", visou trazer a atualidade do pensamento anticolonial para repensar o sistema económico mundial e dar alguns exemplos atuais de colonialismo e neocolonialismo económico. O quarto número, "[Inovar ou morrer? Inovação, tecnologia e economia](#)", explora os sentidos simbólicos e materiais da inovação e da tecnologia, na sua relação com a economia e com o nosso dia a dia.

Após o lançamento dos números, a equipa editorial organiza atividades educativas e de debate, círculos de leitura, formações para educadores e educadoras, sessões em escolas e universidades, entre outros, de modo a fazer viver a revista para além do suporte digital.

As opiniões e sugestões dos e das leitoras são muito importantes, pelo que cada artigo tem, no final, a possibilidade de envio de *feedback*.

[Índice](#)

RESUMOS DE TESES

Título da tese: Educação para a Cidadania Global: um estudo de caso na Escola Artística António Arroio

Autora: Natacha Moreira da Silva

Orientadora: Ana Margarida Esteves

Natureza do estudo: Dissertação do Mestrado de Estudos de Desenvolvimento

Instituição: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Ano: 2023

Disponível em: <https://www.iscte-iul.pt/thesis/14604>

Resumo

A Educação para a Cidadania visa formar cidadãos e cidadãs capazes de contribuir para o Desenvolvimento Sustentável, tendo em conta as dimensões económica, social e ambiental, garantindo o equilíbrio entre as necessidades presentes e as futuras gerações. Neste contexto, as Escolas têm um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade que desenvolva as competências, os valores e as atitudes necessárias para tomar decisões informadas tendo como referência os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A Cidadania Global constitui uma abordagem que realça a dimensão global da Educação para a Cidadania e impacto nas políticas, no ensino e na aprendizagem.

Considerando a obrigatoriedade da Educação para a Cidadania nos *curricula* escolares, esta investigação pretende analisar de que forma é abordada e apreendida pelo(a)s estudantes, assim como, eventuais influências na adoção de comportamentos ou atitudes enquanto cidadãos globais.

Para tal, foi realizado um estudo na Escola Artística António Arroio mediante a aplicação de questionários a 33 estudantes e entrevistas a 4 docentes do 11º ano de escolaridade no ano letivo de 2022/2023.

Os resultados permitiram compreender o modelo educativo adotado pela Escola e as perspetivas sobre a Educação para a Cidadania, sendo que relativamente ao conceito de Cidadania Global, houve uma diversidade de opiniões e práticas, destacando-se a transformação social e a sustentabilidade como valores essenciais.

As recomendações para o futuro incluem projetos que promovam uma abordagem mais integrada, reforçando o conhecimento no contexto escolar, ligando a aprendizagem ao ambiente circundante e incluindo temas mais amplos com os quais os alunos se possam identificar.

Palavras-chave: *Educação; Cidadania Global; Desenvolvimento Sustentável.*

Abstract

Citizenship Education aims to train citizens who can contribute to Sustainable Development, considering the economic, social and environmental dimensions, guaranteeing a balance between present needs and those of future generations. In this respect, schools have a fundamental role to play in promoting quality education that develops the skills, values and attitudes needed to make informed decisions with reference to the Sustainable Development Goals.

The Global Citizenship approach emphasises the global dimension of Citizenship Education and its impact on policies, teaching and learning.

Considering that Citizenship Education is mandatory in school curricula, this research aims to analyse how it is approached and understood by students, as well as possible influences on the adoption of behaviours or attitudes as global citizens.

To this end, a study was carried out at the António Arroio Art School by administering a survey to 33 students and interviews with 4 teachers from the 11th year of school in the 2022/2023 academic year. The results made it possible to understand the educational model adopted by the school and the perspectives on Citizenship Education. Regarding the concept of Global Citizenship, there was a diversity of opinions and practices, with social transformation and sustainability standing out as essential values.

Future recommendations could include projects that promote a more integrated approach, reinforcing knowledge in the school context, linking learning to the surrounding environment, and including broader themes that students can relate to.

Keywords: *Education; Global Citizenship; Sustainable Development.*

[Índice](#)

Título da tese: O Impacto das ONGD na Educação para o Desenvolvimento

Autora: Beatriz Canedo Xavier

Orientadora: Clara Carvalho

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado em Estudos do Desenvolvimento

Instituição: ISCTE - IUL

Ano: 2023

Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/30131>

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo compreender o trabalho desenvolvido em Portugal na área da Educação para o Desenvolvimento pelas Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), respondendo assim à pergunta de partida: Qual o impacto das ONGD na Educação para o Desenvolvimento.

Neste sentido, foi realizada uma análise bibliográfica qualitativa focada na Educação para o Desenvolvimento (ED) a fim de compreender a evolução histórica desde a sua origem, na década de 1970, até à atualidade conjuntamente com uma avaliação dos projetos de ED, financiados pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. (Camões I.P.) entre 2018 e 2022.

Adicionalmente foram realizadas entrevistas a duas pessoas experientes na área da ED com os seguintes objetivos de compreender como é a promoção da ED dentro das ONGD, analisar os objetivos e sustentabilidade dos projetos e analisar o financiamento dos projetos de ED.

Através da análise efetuada por esta dissertação verifica-se que um dos aspetos importantes da ED é a possibilidade de educar as gerações para as questões globais e educar novos ativistas. É de realçar que a ED permite promover valores essenciais, como tolerância, respeito pela diversidade e responsabilidade social, valores estes que para além de enriquecerem a experiência educativa, são fundamentais para a formação de

cidadãos éticos e responsáveis. Conclui-se também que o principal desafio que as ONGD enfrentam é o financiamento. Quanto maior a disponibilidade financeira, tanto maior será o impacto positivo da ED.

Palavras-chave: *ONGD; Educação; Desenvolvimento; Portugal.*

Abstract

This dissertation aims to understand the work carried out in Portugal in the area of Development Education in Portugal by Non-Governmental Development Organizations, thus answering the starting question: What is the impact of NGOs on Development Education.

In this sense, a qualitative bibliographic analysis was carried out with a focus on Education for Development (DE) in order to jointly understand the historical evolution from its origins, in the 1970s, to the present. In addition, an assessment was made of DE projects, funded by Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. (Camões I.P.) between 2018 and 2022.

Additionally, interviews were carried out with two experienced experts in the field of DE with the following objectives: understanding how DE is promoted within NGOs; analyze the objectives and sustainability of projects and; analyze the financing of ED projects. Through the analysis carried out in this dissertation, it was possible to conclude that one of the important aspects of the importance of DE is the possibility of educating generations on global issues and educating new activists. It should be noted that ED allows us to promote essential values, such as tolerance, respect for diversity and social responsibility, these values, in addition to enriching the educational experience, are also fundamentally important for the formation of ethical and responsible citizens. It is also concluded that the main challenge that NGOs face is financing. The greater the financial availability, the greater the positive impact of ED would be.

Keywords: *NGDO; Education; Development; Portugal.*

[Índice](#)

Adelina Calvo-Salvador & Carlos Rodríguez-Hoyos

Schools promoting Global Citizenship. Analysis of practices awarded by the national award of Development Education in Cantabria (North of Spain)

Resumo

A investigação no campo da Educação para a Cidadania Global tem indicado que, embora as suas propostas teóricas apresentem um grande potencial crítico e transformador, isso nem sempre se percebe nas práticas educativas. Este artigo analisa práticas de Educação para a Cidadania Global em escolas espanholas, utilizando uma metodologia qualitativa. Para tal, foram selecionadas as cinco experiências práticas que receberam o prémio “Vicente Ferrer” de Educação para o Desenvolvimento (atribuído anualmente pela AECID) na Cantábria (norte de Espanha). A análise promove um diálogo entre a literatura especializada em Espanha (modelo das gerações de Educação para o Desenvolvimento) e o enquadramento internacional. Nos resultados, identifica-se uma diversidade de práticas com orientações bastante distintas e sublinha-se a necessidade de aumentar a investigação para determinar o verdadeiro potencial transformador das experiências educativas de cidadania global.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania Global; Educação para o Desenvolvimento; Modelo das Gerações; Ensino Básico; Justiça Social.*

Resumen

La investigación en el campo de la Educación para la Ciudadanía Global viene señalando que, aunque sus propuestas teóricas tienen un gran potencial crítico y transformador, esto no siempre se percibe en sus prácticas educativas. Este artículo analiza prácticas de Educación para la Ciudadanía Global en escuelas españolas desde una metodología cualitativa. Para ello, se han seleccionado las cinco experiencias prácticas que han recibido el premio “Vicente Ferrer” de Educación para el Desarrollo (que anualmente otorga la AECID) en Cantabria (norte de España). El análisis permite un diálogo entre la literatura especializada en España (modelo de las generaciones de Educación para el Desarrollo) y el marco internacional. En los resultados se identifican una diversidad de prácticas con orientaciones muy distintas y se subraya la necesidad de aumentar la investigación para determinar el verdadero potencial transformador de las experiencias educativas de ciudadanía global.

Palabras clave: *Educación para la Ciudadanía Global; Educación para el Desarrollo; Modelo de las Generaciones; Educación Primaria; Justicia Social.*

[Índice](#)

Danielle do Nascimento Rezera & Eliano Macedo Souza

Pedagogia do Autoritarismo: privatização da gestão escolar

Abstract

In the context of the growth of authoritarian and neoconservative actions and ideals in Brazilian politics, since the rise of far-right governments that emerged in the July 2013 journeys, we have observed the intensification of a public agenda organized by a series of political and collective actors who dispute consciences in various educational fields. In the school sphere, this relationship is expressed in conjunction with neoliberal determinations to marketize education. Considering these processes, and the rise of far-right governments in the state and city of São Paulo, we analyzed Proposed Law no. 573/2021 and Decree no. 68.597, of 10/06/2024, from the methodological perspective of a literature review on privatization and an analytical study of these projects. The results show that these proposals can have negative implications for the democratic process in the school space and in the socialization of subjects, expanding the subalternizing and alienating aspects of society.

Keywords: *Privatization of Education; School Management; Extreme Right; Law Projects.*

Resumen

En el contexto del crecimiento de acciones e ideales autoritarios y neoconservadores en la política brasileña, a partir del ascenso de gobiernos de extrema derecha surgidos en las protestas de julio de 2013, asistimos a la intensificación de una agenda pública organizada por una serie de actores políticos y colectivos que disputan conciencias en diversos ámbitos educativos. En el ámbito escolar, esta relación se expresa en conjunto con las determinaciones neoliberales de mercantilizar la educación. Considerando estos procesos, y la ascensión de gobiernos de extrema derecha en el Estado y en la ciudad de São Paulo, analizamos el Proyecto de Ley 573/2021 y el Decreto 68.597 de 10/06/2024, desde la perspectiva metodológica de revisión bibliográfica sobre privatización y el estudio analítico de los proyectos mencionados. Los resultados demuestran que estas propuestas pueden tener implicaciones negativas para el proceso democrático en el ambiente escolar y en la socialización de los sujetos, ampliando los aspectos subalternizantes y alienantes de la sociedad.

Palabras clave: *Privatización de la Educación; Gestión Escolar; Extrema derecha; Proyectos de Leyes.*

[Índice](#)

Douglas Lucas, Gisele Costa & Leonardo Ângelo da Silva

Clube Palmares: um quilombo em movimento formador!

Abstract

The present article aims to examine the central role of education in current Black resistance movements organized by the Palmares Club in response to the recent rise of the far right in Brazil, through an analysis of the processes involved in the development and implementation of courses offered by the organization. In the first part of the text, we contextualize and discuss the club's creation, followed by an exploration of education as a pursuit and action of Black agency in the second part. The third section describes the methodology, design, and implementation of the Club's Antiracist Education course. Founded in January 1965 in the interior of Rio de Janeiro State, the Palmares Club brought together Black workers who were no longer permitted entry to the social clubs of the National Steel Company. Initially, the Club opposed the discourse of racial democracy (prevalent under the Dictatorship) which was fueled by developmentalism; more recently, in response to the far right, the Club has positioned itself as a reference in antiracist and Afrocentric debates and actions.

Keywords: *Companhia Siderúrgica Nacional; Black Associativism; Racial Democracy; Dictatorship; Afrocentricity; Education.*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo examinar el papel central de la educación en los actuales movimientos de resistencia negra organizados por el Club Palmares frente al reciente avance de la extrema derecha en Brasil, a través de un análisis de los procesos involucrados en el desarrollo e implementación de los cursos ofrecidos por la organización. En la primera parte del texto, contextualizamos y discutimos la creación del club; en la segunda, exploramos la educación como búsqueda y acción de la agencia negra; y en la tercera, describimos la metodología, diseño e implementación del curso de Educación Antirracista del Club. Fundado en enero de 1965 en el interior del Estado de Río de Janeiro, el Club Palmares reunió a trabajadores negros que ya no podían entrar en los clubes sociales de la Compañía Siderúrgica Nacional. Inicialmente, el Club se opuso al discurso de democracia racial (prevalente durante la Dictadura), impulsado por el desarrollismo; más recientemente, frente a la extrema derecha, el Club se ha posicionado como una referencia en debates y acciones antirracistas y afrocentradas.

Palabras clave: *Companhia Siderúrgica Nacional; Asociacionismo Negro; Democracia Racial; Dictadura; Afrocentricidad; Educación.*

[Índice](#)

Editorial

Poema

Mariana RP Alves - *Para quando uma revolução, Padrão?*

Caderno Temático

Adelina Calvo-Salvador & Carlos Rodríguez-Hoyos - *Schools promoting Global Citizenship. Analysis of practices awarded by the national award of Development Education in Cantabria (North of Spain)*

Danielle Rezera & Eliano Souza - *Pedagogia do Autoritarismo: privatização da gestão escolar*

Douglas Lucas, Gisele Costa & Leonardo da Silva - *Clube Palmares: um quilombo em movimento formador!*

Práticas

Cécile Barbeito Thonon - *De-polarising strategies to address controversial gender, religious, national or political identities issues*

Cristina Domínguez-Iglesias - *Vigilância, dados e desinformação: o clube de leitura como exercício de resistência*

Carola Lanatà & Graça Rojão - *O bairro que sonhamos: viver a democracia a partir da escola*

Debate

Mark Langdon & Mário Montez - *If the present is broken, how do we fix the future together?*

Miguel Escobar-Guerrero & Mayra Estrada - *Democracia y Emancipación en el Aula*

Conto

Barbara Iglér, Mia Dancy & Mariajosé - *Tales of Wani: Exploring the three dimensions of voluntourism*

Recensão Crítica

Florentino Maria Lourenço - *Democratizar o 25 de Abril a partir das memórias: uma leitura a contrapelo do livro Vozes da Revolução: Revisitando o 25 de Abril de 1974*

Publicações Recentes

A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola

Policy and Practice: A Development Education Review - "Development Education and Democracy"

Relatório de Avaliação Externa da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022

Multilingual Global Education Digest 2023 e base de dados Global Education and Learning

Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa

Global Education in Europe: National Histories

Humanness Solidarity Toolkit - "Construir ligações: um kit de ferramentas humanness para o envolvimento de jovens"

Outras Economias

Resumos de Teses

Educação para a Cidadania Global: um estudo de caso na Escola Artística António Arroio. Natacha Moreira da Silva. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

O Impacto das ONGD na Educação para o Desenvolvimento. Beatriz Canedo Xavier. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

