

sinergias

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Memória, Celebração e Resistências

EDIÇÃO
COMEMORATIVA

OUTUBRO 2026



sinergias

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

EDIÇÃO
COMEMORATIVA

OUTUBRO 2026

Memória, Celebração e Resistências

UMA INICIATIVA DE



PROMOVIDA POR



APOIADA POR



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

Joana Ferreira Martins (Fundação Gonçalo da Silveira).

Ilustrações

Luísa G. Costa.

Edição

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

Conselho Científico

Ana Dubeux (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Inst. Politécnico de Leiria. PT); Carmen Rosa García Ruiz (Univ. de Málaga. ES); Dalila Pinto Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Univ. do Porto. PT); Elina Lehtomäki (Univ. of Oulu. FI); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano – Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Frances Hunt (Development Education Research Centre – Univ. College London. UK); Karen Pashby (Education and Social Research Institute – Manchester Metropolitan Univ. UK); Karla Del Carpio (Univ. of Northern Colorado. USA); La Salete Coelho (Centro de Estudos Africanos – Univ. do Porto e Escola Superior de Educação – Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); Liam Wegimont (Global Education Network Europe. IE); Maria Helena Salema (Inst. de Educação – Univ. Lisboa. PT); Miguel de Barros (CESA – Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. GW); Mourad Atty (University of Guelma. DZ e Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto. PT); 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, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Mário Montez, Sandra Fernandes, Sara Borges e Teresa Martins.

Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Mário Montez, Sandra Fernandes, Sara Borges e Teresa Martins.

Informações de depósito legal e ISSN

Depósito Legal n.º 473362/20

ISSN 2183-4687

Revista com arbitragem científica: os artigos são da responsabilidade de suas/seus Autoras/es.



Índice

Ilustração “Comunidade Sinergias ED”	6
--	---

Editorial

Uma revista científica como forma de resistência	7
A scientific journal as a form of resistance	15
Una revista científica como forma de resistencia	21
Ilustração “Memória e Celebração”	28

Memória e Celebração

Nota introdutória

Memória, aprendizagem, transformação social: contributo para uma celebração	29
Luísa Teotónio Pereira	

Memória

O Projeto Sinergias ED: mapeamento de mais de uma década de produção de conhecimento em Educação para o Desenvolvimento em Portugal	33
Sara Borges, Sara Monteiro, Carlota Quintão e Andreia Reis	
Mapear um campo em construção: contributos do <i>Multilingual Global Education Digest</i>	47
Andreia Reis, Dalila Pinto Coelho, Francisco Parrança-da-Silva, Joana Costa, La Salete Coelho e Mónica Lourenço	
EDCG quê?: um processo de construção conjunta de roteiros digitais no quadro do projeto Sinergias ED	57
Sandra Fernandes	
O lugar que a viagem permite alcançar: possibilidades através da expressão cartonera	63
Albertina Raposo e Ana Piedade	
Ilustração “Sinergias ED 2013-2026”	76

Celebração

Sinergias ED: uma memória para o futuro	79
Alfredo Gomes Dias	
Roteiro pessoal de EDCG: de onde parto, o mundo que queremos ou pela mão da La Salete	83
Ana Poças	
Educação para a Diversidade, Justiça e Cidadania Global: diálogos sinérgicos entre leituras (in)comuns.	85
Andreia Reis e Sara Monteiro	
Entrar, ficar e multiplicar: três pequenas histórias de pegadas transformativas	89
Betina Lopes, Sara Diogo e Mariana RP Alves	
Os fios que me ligam ao Sinergias	95
Eliana Madeira	
Sinergias: um tecido colectivo onde reexistimos	97
Graça Rojão	
Caminhando se faz o caminho	101
Laure de Witte	
Sinergias: Um Espaço de Encontro, Aprendizagem e Transformação	103
Maria Coelho Rosa	
Animar Sinergias	105
Mário Montez	
Estarmos em conjunto, sentirmo-nos parte – e celebrar!	109
Sandra Oliveira	

Ilustração “Resistências”	112
---------------------------------	-----

Resistências

Nota introdutória

Costurar a vida: memória, cuidado e educação crítica e emancipadora.....	113
Vanessa Marcos	
Educar contra o medo: o antifascismo como casa comum da democracia.....	119
Coletivo da “Internacional Antifascista de Educação (IAde)”	
La universidad como espacio de resistencia: hacia un rediseño ontológico para la justicia social y ambiental.....	125
Alejandra Boni, Melanie Walker e Fennella Somerville	
Caderno de notas da MICAR, Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista.....	127
SOS Racismo	
Sembrar en las grietas: resistencias pedagógicas frente al tecnosolucionismo.....	139
Unai Villena	
Educação em Situações de Emergência: Reflexões sobre Caminhos para a Transformação Social em Contextos de Crise	143
Andreia Soares e Júlio Santos	
Evaluando lo invisible: resistencias pedagógicas o el arte de “abrir grietas” en la arquitectura global del desarrollo.....	147
María José Vázquez-De Francisco, Ma. Luz Ortega Carpio, José Ma. Barroso Tristán e Adriana Gaviria Dugand	
(Re)Centring Complicity and Coloniality in Critical Global Citizenship Education in Europe.....	151
Marta da Costa e Karen Pashby	
Developing a Pedagogy of Resistance in Development Education	157
Stephen McCloskey	
Perspectives on a Martyred Nation: Historical Memory as a Resistance Tool in Algeria	163
Mourad Aty	
Entre o território e a utopia: economia solidária e educação transformadora em diálogo	167
Conversa com Ana Dubeux e Jordi Estivill	
Quest for inclusive dialogue and negotiations: using the potential of AI for the Earth and hope.....	175
Elina Lehtomäki	
Agroecologizar, para esperarçar futuros possíveis.....	177
José Nunes da Silva	
Building Hope in an Era of Noise: Critical Pedagogy, Slow Resistance, and Youth Activism.....	181
Mari-Anne Okkolin, Elina Elme, Helena Korpela, Elina Louttamäki, Hertta Pasanen and Anu Railasto-Moran	
Resistance of Hope: A Pedagogical Response to the Politics of Fear	187
Massimiliano Tarozzi	
Quando te faltar a esperança, olha para o lado.....	193
Mafalda Infante	
Resistência do Cuidado ou Como Cuidar é Resistir	197
Teresa Toldy	
Quando fujo, vou ao encontro: Intercessão como ato de compromisso interno	201
Mamadu Alimo Djaló	
Global Education as a space of resistance and defence of social and climatic justice, equality and global solidarity.....	205
Liam Wegimont e Ana Larcher	

Ao nosso companheiro Oscar Jara Holliday

Além de conhecimento, trouxeste-nos a coragem de quem escolhe resistir, e a esperança de quem nunca deixou de acreditar que um mundo igualitário e digno é possível.

E trouxeste-nos tudo isto sempre da mesma forma: próxima, afetuosa e humana.

Nunca foste só teoria ou prática. És exemplo, inspiração e presença que sabe transformar cada encontro em celebração.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto,
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos, que es mi propio canto.*

(Violeta Parra)

Obrigada, Oscar.

O teu canto é parte da nossa memória, da nossa celebração e da nossa resistência. E continua a ecoar em nós.

Querido Jordi Estivill, obrigada...

pela tua generosidade intelectual, pelo teu rigor científico, pelo teu pensamento crítico permanente.

Obrigada pelo exemplo ímpar da tua ação militante e coerente com os valores advogados, pela incansável sede de aprender com a história, pela força anímica da tua constante curiosidade por estabelecer novos diálogos, particularmente com jovens, pela tua constante sede de expandir sementeiras de pensamento e ação críticos, pela sistemática formulação de perguntas como instrumento de ação, pelo compromisso no cultivo da amizade....

ESTAR

COMUNIDADE DE
APRENDIZAGENS
COLABORATIVAS

SER

FAZER

PERDURAR em
COMUM

EDUCAÇÃO
PARA O
DESENVOLVIMENTO
E A CIDADANIA GLOBAL

SENTIR

Editorial

Uma revista científica como forma de resistência

Jorge Cardoso & La Salete Coelho¹

Quando, em janeiro de 2012, o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) se reuniram pela primeira vez, o horizonte de trabalho mais imediato parecia ser a possibilidade de algum ou alguma investigadora do CEAUP poder vir a ter interesse em sistematizar a experiência dos primeiros cinco anos de trabalho em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) da FGS, ajudando-a a construir a sua memória de trabalho nesta área, essencialmente relacionada com a intervenção em meio escolar. Todavia, logo nos primeiros minutos de conversa esta agenda derivou para dois temas mais abrangentes e interligados: o primeiro, sobre as questões teóricas e conceptuais relacionadas com a EDCG e com a necessidade de as mesmas serem mais trabalhadas e aprofundadas pelos atores da área do Desenvolvimento; o segundo, relacionado com a falta de reconhecimento da EDCG em Portugal, não só ao nível da Academia, mas também dentro das próprias ONGD. Nessa altura levantou-se uma hipótese que relacionava as duas questões: será a falta de produção de conhecimento e de reflexão científica nesta área, no nosso país, uma das causas dessa falta de reconhecimento? Neste enquadramento, começaram a surgir várias ideias, ainda em bruto, uma delas relacionada com a possibilidade da revista científica do CEAUP, *Africana Studia*, começar a integrar artigos sobre EDCG e vir a dedicar um dos seus números à mesma temática.

Apesar do entusiasmo decorrente da reunião, a informalidade do processo e a limitada disponibilidade dos intervenientes, aliadas à distância geográfica, levou a que o segundo encontro tivesse lugar apenas quatro meses depois. Ainda assim, a impor-

¹ Membros da Comunidade Sinergias ED, cofundadores do projeto e da Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social

tância do tema não tinha deixado ninguém indiferente e, de forma natural, conseguiu-se chegar a uma sistematização de ideias e objetivos comuns e, inclusivamente, esboçar um primeiro “plano de ação” para trabalhar a EDCG ao nível do ensino e da investigação académica, o qual foi posteriormente trabalhado à distância – foi nessa altura que surgiu, pela primeira vez, a ideia de criação de uma revista científica digital em EDCG. Para além do esboço deste plano, reforçou-se a importância fundamental de se integrar a participação ativa de visões e perspetivas não-europeias, bem como a intenção do processo vir a reforçar a EDCG enquanto promotora de alternativas, assumindo um papel de contrapoder – forma/processo é conteúdo.

Nessa altura, e em pleno momento de implementação do Memorando de Políticas Económicas e Financeiras, vulgarmente conhecido por *Plano da Troika*, uniam-nos o desejo de um percurso assente em perspetivas partilhadas:

- Uma VISÃO... a relevância da EDCG no contexto da nossa sociedade atual;
- Uma NECESSIDADE... o aprofundamento da investigação científica em EDCG e de uma maior ligação entre o ensino superior e a sociedade civil;
- Um RECONHECIMENTO... a importância do uso de metodologias alternativas de construção conjunta de conhecimento e de lógicas de reflexão horizontais e colaborativas, para a transformação e credibilização das ações no terreno;
- Uma ESPERANÇA... a abertura de espaços para a criação de relações de aprendizagem e reforço mútuo das ações das Organizações da Sociedade Civil (OSC) e das Instituições de Ensino Superior (IES);
- Uma CRENÇA... a promoção dos valores e da relevância da EDCG como um sinal de resistência face ao panorama de crise e austeridade reinante e às orientações políticas, económicas e sociais dominantes.

A terceira reunião aconteceu passados outros quatro meses e, perante a realidade em termos de recursos e disponibilidades, ficou claro que inicialmente nos deveríamos focar no objetivo de sistematizar o conhecimento na área de EDCG e colocá-lo disponível e estruturado para outras pessoas interessadas, de forma a ser mais facilmente utilizado ao nível do ensino e da investigação, bem como na prática corrente dos agentes no terreno. Assim, com os meios disponíveis, nos meses seguintes conseguimos avançar com o processo de seleção bibliográfica e com a produção das primeiras fichas de leitura.

Quando, nessa altura, abriu a linha de financiamento a projetos de Educação para o Desenvolvimento (ED) do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., foi clara a vontade de se estruturar uma candidatura a esta linha de financiamento a partir da reflexão e do trabalho já feito ao longo daquele primeiro ano de colaboração informal, dando corpo à possibilidade de se sonhar com a realização de um projeto mais integrado, tendo por base as cinco perspetivas partilhadas enunciadas acima. Surgiu assim o projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*, o qual incluía no seu processo a proposta de criação de uma revista científica digital específica na área de EDCG. Com a aprovação do projeto para cofinanciamento, fechou-se um primeiro ciclo, criando-se as condições para se começar a implementar o que se havia começado a sonhar e a ideia inicial de criação de uma revista científica foi-se desenvolvendo, completando e integrando até, por fim, se materializar na revista digital especializada, de cariz científico e com revisão por pares *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, cujo primeiro número se lançou em dezembro de 2014, quase 3 anos depois daquela primeira reunião no tempo frio de janeiro de 2012.

Resistência

Ao longo das diversas edições do projeto *Sinergias ED* e destes 20 números da revista *Sinergias*, muitos foram os questionamentos e a necessidade de tomada de decisões com o objetivo de tornar intencionais as opções por uma prática que identificamos como coerentes com os princípios e os valores da EDCG, e que lhe conferem a marca distintiva que lhe é atribuída – a de ser um espaço de acolhimento, aberto à experimentação e à pluralidade, visibilizando alternativas e resistências face a um *status quo* desequilibrado e promotor de injustiças.

Logo no início, destacam-se alguns desses questionamentos e as opções que foram sendo tomadas:

- a escolha do título da revista, introduzindo-se a palavra *diálogos* como indicador da forma proposta para a construção de conhecimento – em colaboração – e optando-se pela utilização da expressão *transformação social* enquanto conceito mais amplo e, portanto, mais inclusivo de uma pluralidade de propostas de alternativas, chegadas de diferentes geografias, com o objetivo último da transformação social, não fechando apenas a conceitos eurocêntricos como o de ED;
- a opção pelo acesso gratuito à revista, tendo por objetivo a sua máxima disseminação e acessibilidade;
- a diversidade de línguas nas quais se decidiu aceitar a submissão dos textos (português, inglês e espanhol), como resposta à hegemonia da língua inglesa na produção do conhecimento científico;
- a composição do Conselho Científico e do Conselho Editorial da revista, não só por investigadoras e investigadores com experiência na área da EDCG, mas também por atores da sociedade civil de reconhecida valência nas suas práticas, numa relação horizontal, procurando assim ligar as áreas da investigação e da ação;
- a opção explícita pela publicação de textos de diferentes naturezas, com origem quer na academia quer noutros contextos geradores de conhecimento, questionando a elevação do conhecimento científico como único capaz de alcançar a verdade, subestimando outras formas de conhecimento.

Este longo caminho de mais de 12 anos da revista e de 20 números publicados levantou, naturalmente, um conjunto de outras questões, dimensões e algumas encruzilhadas que julgamos interessantes partilhar.

Um dos temas recorrentes foi o da estrutura da revista. Se para algumas pessoas, a revista, dado o seu carácter científico, deveria ter uma estrutura definida e constante, para outras a revista deveria responder ao tipo de apelos e propostas que fossem surgindo, mantendo uma lógica de flexibilidade e de adaptabilidade em contraponto à rigidez formal tradicional. Dessa forma, optou-se por se manter algumas secções estruturantes, mais clássicas – como o *Caderno Temático*, a *Entrevista*, o *Documento-Chave*, a *Recensão Crítica*, as *Publicações Recentes* e os *Resumos de Teses* – mas deixando liberdade para o surgimento de outras secções que respondessem ao tipo de demandas que fossem surgindo, como foram caso das secções de *Outros Artigos*, de *Práticas* e de *Debate*. Surgem ainda revistas resultantes dos Encontros Internacionais promovidos pelo projeto, cuja estrutura também foi adaptada a esse diferente contexto.

Nos primeiros números, e porque inicialmente se tinha uma ideia clara dos autores e autoras que se queriam “trazer” para a EDCG em Portugal, iniciou-se um processo por convite, ou seja, os artigos surgiam por contacto e “encomenda” direta. No entanto, com o passar dos números, sentimos que, sobretudo para a secção *Caderno Temático*, seria importante iniciar-se um processo de abertura pública de convite de artigo, demo-

cratizando assim o acesso à participação. Apesar do risco, esta alteração acabou por ter resultados surpreendentes, uma vez que se começaram a receber textos de diversas partes do mundo, com uma predominância da América Latina, coerente com a possibilidade de publicação em língua portuguesa e língua espanhola.

Estes resultados positivos foram reflexo e, simultaneamente, prova do facto de o alcance internacional da revista ter ultrapassado as melhores perspetivas iniciais. Para tal terá tido importância a proposta diferenciadora da revista, nomeadamente no que respeita à diversidade de línguas de publicação, mas também não terá sido alheio o posicionamento assumido logo nos primeiros anos da revista *Sinergias* enquanto desafiadora e promotora de ligação e trabalho conjunto entre revistas semelhantes publicadas noutros países, abraçando uma lógica colaborativa em vez de competitiva e abrindo espaços de oportunidade para se “fazer diferente”. Espelho deste posicionamento foi a promoção pioneira de um encontro entre revistas, aproveitando-se a realização do 1º Encontro internacional do projeto *Sinergias ED*, bem como a concretização de dois números da *Sinergias* em articulação com algumas dessas revistas científicas.

A partir da 3.ª edição do projeto *Sinergias ED* (2018–2020), o projeto assumiu a ideia de *Comunidade*, emergente desde a avaliação da 1.ª edição. O projeto passou de uma estrutura mais centrada na equipa para uma estrutura mais democrática, em torno a *Grupos de Trabalho Colaborativo* temáticos, aos quais cada membro desta comunidade é convidado ou convidada a aderir, estabelecendo cada grupo, de forma colaborativa, os seus objetivos anuais e os seus processos de colaboração e aprendizagem. Um dos Grupos de Trabalho Colaborativo criado foi o do *Conhecimento*, na 4.ª edição (2020–2023) alterado para *Reflexão e Ação em torno da Revista Sinergias*, o qual, entre outras coisas,

tinha como responsabilidade a edição da revista. Nesta fase aprofundam-se os questionamentos, avançando-se com novas propostas e modelos.

Um dos principais debates abordou as limitações do formato da linguagem hegemónica utilizada nos processos de produção, validação e disseminação do conhecimento, geralmente a escrita. Desta forma, assumiu-se uma procura cada vez mais coerente com os desígnios da EDCG, promovendo-se a publicação de diferentes linguagens, sejam elas o vídeo, a poesia ou outras de carácter mais visual, numa lógica e busca de enriquecimento da comunicação científica, dando-lhe maior diversidade e promovendo uma maior acessibilidade.

Outra das preocupações do grupo foi o de alinhar o modelo de revisão por pares com os princípios e valores da própria revista, tornando-o um modelo mais dialógico, inclusivo e pedagógico. A revista *Sinergias*, afirmando querer ser um espaço de diálogo entre a academia e a sociedade civil, um lugar onde o conhecimento produzido nas suas organizações e nas práticas educativas de terreno tivesse a mesma legitimidade que o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior, no entanto, acabava por privilegiar a academia no seu processo de validação dos textos submetidos. A revista não se podia contentar com questionar, nos seus artigos, a hierarquia entre saberes académicos e não académicos, se essa mesma hierarquia continuava a estruturar a forma como validava o que publicava. Após debates intensos e de forma a valorizar todos os saberes e formas de conhecimento, estabeleceu-se um novo modelo de revisão por pares, no qual as duas pessoas selecionadas para a revisão – os pares – passaram a ser de campos de ação distintos, para uma visão mais complementar – da academia e da sociedade civil – e para uma maior coerência entre a produção de conhecimento e a sua validação.

Para além disso, porque nos assumimos num processo de aprendizagem e de facilitação de aprendizagens e porque vemos a relevância e o potencial de incluir contribuições de autores e autoras menos experientes na escrita científica, abriu-se no processo de revisão uma terceira possibilidade (para além da aceitação e da rejeição) singular. Quando o par revisor identifica um texto que, não cumprindo ainda os requisitos formais de um artigo científico, revela potencial e traz contribuições relevantes, o autor ou a autora é informada/o da possibilidade de embarcar num processo de reescrita acompanhada. Apesar de o processo ser pesado para o Conselho Editorial e, por isso, apenas ter tido lugar em momentos determinados, foi considerado enquanto aposta consciente e intencional numa forma de fazer que serve os propósitos que a revista anuncia.

A indexação da revista *Sinergias* foi também um dos temas alvo de reflexão ao longo das edições do projeto. Indexar uma revista implica escolher em que sistema de classificação ela quer ser reconhecida, e esses sistemas não são neutros. Em cima da mesa esteve sempre a discussão sobre o duplo e antagónico papel que a indexação pode ter. Por um lado, a indexação pode ser entendida como cumplicidade com a lógica de mercantilização do conhecimento. Os grandes índices bibliométricos, com os seus *rankings* e fatores de impacto, têm contribuído para transformar a produção científica num jogo de competição onde vence quem publica mais nas revistas mais cotadas, independentemente da relevância social do que se publica. A revista *Sinergias*, comprometida com a democratização do conhecimento, teria boas razões para ficar de fora desse sistema. Por outro lado, não indexar é também uma forma de invisibilidade. Uma revista que não aparece nos índices de referência é uma revista que os investigadores e as investigadoras não encontram quando fazem as suas pesquisas, que as bibliotecas não subscre-

vem, que não chega a potenciais autoras/es e leitoras/es fora das redes já existentes. A democratização do conhecimento passa, também, pela disseminação e pelo acesso efetivo. Após uma aprofundada reflexão, optou-se, de acordo com todos os princípios e linha editorial da revista, submeter a revista a dois índices: ao DOAJ – *Directory of Open Access Journals* e ao ERIH PLUS, pertencente ao *Norwegian Directorate for Higher Education and Skills*. Ambos são índices de acesso aberto, sem *rankings* bibliométricos, comprometidos com a ideia de que o conhecimento científico deve ser livremente acessível.

Os processos de submissão e registo nestas bases de dados tiveram uma consequência não prevista mas bem-vinda, pois contribuíram para tornarmos mais explícitos os valores e princípios de acesso aberto inerentes à revista, como, por exemplo, incluir a licença *Creative Commons*, deixando mais clara a política de utilização dos textos.

Celebração

Este número comemorativo convida-nos a parar para olhar para trás e celebrar um caminho. Um caminho marcado pela esperança de tentar construir, coletivamente, uma revista científica que questione, debata e tente não reproduzir os mesmos mecanismos de poder que critica.

Para além dos conteúdos ligados à *Transformação Social*, procuramos, constantemente, interrogar-nos criticamente sobre os modos de funcionamento da escrita científica, buscando e experimentando caminhos alternativos. Quem escreve? Quem valida? Quem lê? Quem fica de fora? Que linguagens são reconhecidas? Que saberes são legitimados? Que relações de poder se reproduzem, mesmo quando se procura combatê-las?

Os caminhos encontrados são necessariamente experimentais e testemunhos de um caminho de busca de coerência. Os

vários números editados são resultado de processos reflexivos questionadores que, invariavelmente, originaram vários momentos críticos. Procuramos ver estes momentos como possibilidades de aprendizagem lançadas à Comunidade. Com eles aprendemos: i) que as aprendizagens mais significativas nem sempre estão expressas nos resultados finais, mas acontecem exatamente no diálogo entre processos e produtos; ii) que a revista *Sinergias* é um espelho da diversidade (de atores, de metodologias, de formatos, de pensamentos) que o projeto *Sinergias ED* abraça e que estes processos vão moldando a revista; iii) que a revista é um espaço de reflexão sobre alternativas que importam aos campos da EDCG, que se impõe numa atualidade onde os desafios políticos, económicos e sociais se mantêm prementes; iv) e que um dos traços de identidade da revista é a sua afirmação pela diferença num contexto de cada vez maior mercantilização do conhecimento, subordinado às lógicas de poder dominantes.

Olhando para o futuro, reconhecemos que nenhuma destas questões está encerrada. Pelo contrário, num tempo marcado por desigualdades persistentes, descreditação dos processos democráticos, crises ecológicas, guerras, discursos de ódio e novas formas de exclusão, a necessidade de espaços críticos, plurais e acessíveis continua a ser tão urgente como no momento em que a revista foi imaginada.

É por isso que celebrar, para nós, é também resistir. Resistir à pressa, à competição, à invisibilização de saberes, à hierarquização rígida entre quem pensa e quem faz (até porque esta dicotomia é, em si mesma, questionável), à ideia de que o conhecimento só tem valor quando é quantificado e indexado.

Nesse sentido, este número comemorativo apresenta uma estrutura diferenciada, contendo apenas dois cadernos: um caderno ligado à “Memória e Celebração”, que, para

além de contar com uma reflexão mais ampla sobre memória, aprendizagem e transformação, apresenta diversos relatos livres de pessoas ligadas à *Comunidade Sinergias ED* que quiseram celebrar e recordar connosco diversas experiências e sentimentos vividos no âmbito da mesma; e um caderno denominado “Resistências”, composto por textos de debate, explorando diferentes formas de Resistências para sociedades mais justas, em coerência com o pensamento do projeto *Sinergias ED*.

Mas celebrar é também agradecer. Agradecer a todas as pessoas que, ao longo destes 20 números, deram forma à revista: membros dos Conselhos Científico e dos Conselhos Editoriais dos vários números; autoras e autores; revisoras e revisores; membros da *Comunidade Sinergias ED*, em particular todas e todos que foram fazendo parte do seu Grupo de Trabalho Colaborativo *Reflexão e Ação em torno da Revista Sinergias*; não esquecendo todas as pessoas que leram, divulgaram, citaram, utilizaram e questionaram os textos publicados. Uma palavra de agradecimento é devida também para as instituições que foram participando e apoiando o projeto *Sinergias ED* e a publicação da *Sinergias*, a começar pelas ONGD promotoras (CEAUP e FGS), passando por várias outras instituições que se foram envolvendo cada vez mais nos vários processos a que iam sendo desafiadas, não podendo esquecer as entidades financiadoras que tornaram possível a concretização deste sonho, com especial destaque, a nível nacional, para o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (cofinanciador das 5 edições do projeto) e, a nível internacional, para a Global Education Network Europe (GENE).

Este agradecimento é inseparável do reconhecimento de que a *Sinergias* nunca foi obra de uma só pessoa, nem de uma só instituição. Foi-se construindo como uma teia: feita de muitos fios, alguns mais visíveis do que outros, mas todos necessários para sus-

tentar um espaço comum. Talvez seja essa uma das imagens mais justas para fechar este editorial – **a revista como teia de relações, aprendizagens e compromisso, como lugar onde diferentes vozes se encontram para pensar, em conjunto, formas mais justas, democráticas e solidárias de habitar o mundo.**

Chegar a este número não significa, por isso, chegar a um ponto final. Significa renovar a disposição de continuar a escutar, continuar a questionar, continuar a aprender, continuar a abrir espaço a outras vozes, outras linguagens e outros modos de produzir conhecimento. Celebramos o caminho percorrido com gratidão. Mas celebramo-lo, sobretudo, como compromisso com o caminho que ainda falta fazer.

 ÍNDICE

Editorial

A scientific journal as a form of resistance

Jorge Cardoso & La Salete Coelho¹

When, in January 2012, the Centre for African Studies of the University of Porto (CEAUP) and the Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) met for the first time, the most immediate horizon of work seemed to be the possibility that a researcher from CEAUP might be interested in systematising the experience of FGS's first five years of work in Development Education and Global Citizenship (DGCE), helping to build its working memory in this area, essentially related to intervention in the school setting. However, within the first few minutes of conversation, this agenda shifted towards two broader and interconnected themes: the first concerned the theoretical and conceptual questions related to DGCE and the need for these to be more thoroughly worked through and deepened by actors in the Development field; the second was related to the lack of recognition of DGCE in Portugal, not only within Academia, but also within the NGDOs themselves. At that point, a hypothesis emerged linking the two questions: could the lack of knowledge production and scientific reflection in this area, in our country, be one of the causes of this lack of recognition? Within this framework, several ideas began to emerge, still in a rough form, one of them related to the possibility of CEAUP's scientific journal, *Africana Studia*, beginning to include articles on DGCE and eventually dedicating one of its issues to this theme.

Despite the enthusiasm generated by the meeting, the informality of the process and the limited availability of those involved, combined with geographical distance, meant that the second meeting only took place four months later. Even so, the importance of the theme had left no one indifferent and, quite naturally, it was possible to reach a systematisation of shared ideas and objectives and even sketch out a first "action plan" for work-

¹ Members of the Sinergias ED Community, co-founders of the project and of the Journal *Sinergias – educational dialogues for social change*

ing on DGCE at the level of teaching and academic research, which was later developed remotely – it was at that point that the idea of creating a digital scientific journal on DGCE first emerged. In addition to sketching out this plan, the fundamental importance of integrating the active participation of non-European visions and perspectives was reinforced, as was the intention for the process to strengthen DGCE as a promoter of alternatives, taking on a counter-power role – form/process is content.

At that time, in the midst of the implementation of the *Memorandum of Economic and Financial Policies*, commonly known as the *Troika Plan*, we were united by the wish for a path grounded in shared perspectives:

- A VISION... the relevance of DGCE in the context of our current society;
- A NEED... the deepening of scientific research in DGCE and a stronger connection between higher education and civil society;
- A RECOGNITION... the importance of using alternative methodologies for the joint creation of knowledge and of horizontal, collaborative logics of reflection, for the transformation and increased credibility of actions on the ground;
- A HOPE... the opening of spaces for creating relationships of learning and mutual reinforcement between the actions of Civil Society Organisations (CSOs) and Higher Education Institutions (HEIs);
- A BELIEF... the promotion of the values and relevance of DGCE as a sign of resistance in the face of the prevailing landscape of crisis and austerity and of the dominant political, economic and social orientations.

The third meeting took place another four months later and, given the reality in terms of resources and availability, it became clear that we should initially focus on the objective of systematising knowledge in the field

of DGCE and making it available and structured for other interested people, so that it could be more easily used in teaching and research, as well as in the day-to-day practice of actors on the ground. Thus, with the means available, over the following months we were able to move forward with the process of bibliographic selection and the development of the first reading files.

When, at that time, the funding line for Development Education (DE) projects opened up through Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., there was a clear wish to put together an application to this funding line based on the reflection and work already carried out over that first year of informal collaboration, giving shape to the possibility of dreaming up a more integrated project, based on the five shared perspectives outlined above. This is how the project *Sinergias ED: Knowing in order to act better – promoting research on DE action in Portugal* came about, which included in its process the proposal to create a specific digital scientific journal in the field of DGCE. With the project's approval for co-financing, a first cycle came to a close, creating the conditions to start implementing what had begun to be dreamed of, and the initial idea of creating a scientific journal continued to develop, be completed and be integrated until it finally took shape as the specialised, peer-reviewed digital journal *Sinergias – educational dialogues for social change*, whose first issue was launched in December 2014, almost three years after that first meeting in the cold days of January 2012.

Resistance

Throughout the various editions of the *Sinergias ED* project and these 20 issues of the *Sinergias* journal, there have been many questions and decisions that needed to be made in order to render intentional the choices for a practice that we identify as

coherent with the principles and values of DGCE, and which give it the distinctive mark attributed to it – that of being a welcoming space, open to experimentation and plurality, giving visibility to alternatives and forms of resistance in the face of an unbalanced status quo that promotes injustice.

Right from the start, some of these questions and the choices that were made stand out:

- the choice of the journal's title, introducing the word *dialogues* as an indicator of the proposed way of creating knowledge – collaboratively – and opting for the use of the expression social transformation as a broader and therefore more inclusive concept of a plurality of alternative proposals, coming from different geographies, with the ultimate goal of *social transformation*, not confining itself solely to Eurocentric concepts such as that of DE;
- the choice of free access to the journal, with the aim of achieving maximum dissemination and accessibility;
- the diversity of languages in which it was decided to accept the submission of texts (Portuguese, English and Spanish), as a response to the hegemony of the English language in the production of scientific knowledge;
- the composition of the journal's Scientific Council and Editorial Board, made up not only of researchers with experience in the field of DGCE, but also of civil society actors of recognised standing in their practices, in a horizontal relationship, thus seeking to connect the fields of research and action;
- the explicit choice to publish texts of different natures, originating both from academia and from other knowledge-generating contexts, questioning the elevation of scientific knowledge as the only kind capable of reaching

the truth, thereby underestimating other forms of knowledge.

This long journey of more than 12 years of the journal and 20 published issues has naturally raised a number of other questions, dimensions and crossroads that we believe are worth sharing.

One of the recurring themes was the structure of the journal. While for some, given its scientific nature, the journal should have a defined and constant structure, for others the journal should respond to the type of calls and proposals that arose, maintaining a logic of flexibility and adaptability as a counterpoint to traditional formal rigidity. As a result, it was decided to keep some more classic, structuring sections – such as the *Thematic Dossier*, the *Interview*, the *Key Document*, the *Critical Review*, *Recent Publications* and *Thesis Abstracts* – while leaving room for other sections to emerge in response to the type of demands that arose, as was the case with the sections *Other Articles*, *Practices* and *Debate*. Issues also emerged from the International Meetings promoted by the project, whose structure was likewise adapted to that different context.

In the early issues, and because there was initially a clear idea of the authors we wanted to “bring” into DGCE in Portugal, a process began by invitation, that is, articles were commissioned through direct contact and requests. However, as the issues went by, we felt that, especially for the *Thematic Dossier* section, it would be important to begin a process of publicly opening up the call for articles, thereby democratising access to participation. Despite the risk, this change ended up producing surprising results, since texts began to be received from different parts of the world, with a predominance from Latin America, consistent with the possibility of publishing in Portuguese and Spanish.

These positive results were both a reflection and, at the same time, proof of the

fact that the journal's international reach had exceeded the best initial expectations. Contributing to this was the journal's distinctive proposal, particularly with regard to the diversity of publication languages, but also the stance adopted right from the early years of the *Sinergias* journal as a challenger and promoter of connection and joint work between similar journals published in other countries, embracing a collaborative rather than competitive logic and opening up spaces of opportunity to "do things differently". A reflection of this stance was the pioneering promotion of a meeting between journals, making use of the 1st International Meeting of the *Sinergias ED* project, as well as the production of two issues of *Sinergias* in joint articulation with some of these scientific journals.

From the 3rd edition of the *Sinergias ED* project (2018-2020) onwards, the project embraced the idea of *Community*, which had emerged from the evaluation of the 1st edition. The project moved from a structure more centred on the team to a more democratic structure, organised around thematic *Collaborative Working Groups*, which each member of this community is invited to join, with each group collaboratively establishing its annual objectives and its processes of collaboration and learning. One of the *Collaborative Working Groups* created was the *Knowledge group*, which in the 4th edition (2020-2023) was renamed *Reflection and Action* around the *Sinergias* Journal, which, among other things, was responsible for editing the journal. In this phase, the questioning deepened, with new proposals and models being put forward.

One of the main debates addressed the limitations of the hegemonic language format used in the processes of knowledge production, validation and dissemination, generally writing. In this way, an increasingly coherent pursuit of the aims of DGCE was undertaken, promoting the publication of dif-

ferent languages, be it video, poetry or other more visual forms, in a logic and search for enriching scientific communication, giving it greater diversity and promoting greater accessibility.

Another of the group's concerns was to align the peer review model with the journal's own principles and values, making it a more dialogical, inclusive and pedagogical model. The *Sinergias* journal, which claims to want to be a space for dialogue between academia and civil society, a place where knowledge produced in organisations and in educational practices on the ground would have the same legitimacy as knowledge produced in higher education institutions, ended up privileging academia in its process of validating submitted texts. The journal could not be content with questioning, in its articles, the hierarchy between academic and non-academic knowledge, if that same hierarchy continued to structure the way it validated what it published. After intense debate, and in order to value all forms of knowledge, a new peer review model was established, in which the two people selected for review – the peers – came from distinct fields of action, for a more complementary vision – from academia and from civil society – and for greater coherence between the production of knowledge and its validation.

Furthermore, because we see ourselves as being in a process of learning and of facilitating learning, and because we recognise the relevance and potential of including contributions from authors less experienced in scientific writing, a third, singular possibility was opened up in the review process (in addition to acceptance and rejection). When the reviewing peer identifies a text that, while not yet meeting the formal requirements of a scientific article, reveals potential and brings relevant contributions, the author is informed of the possibility of embarking on a supported rewriting process. Although this process is demanding for the Editorial

Board and has therefore only taken place at certain moments, it has been regarded as a conscious and intentional commitment to a way of doing things that serves the purposes the journal proclaims.

The indexing of the *Sinergias* journal was also one of the themes reflected upon throughout the project's editions. Indexing a journal means choosing which classification system it wants to be recognised in, and these systems are not neutral. On the table was always a discussion about the dual and contradictory role indexing can play. On the one hand, indexing can be understood as complicity with the logic of commodifying knowledge. The major bibliometric indices, with their rankings and impact factors, have contributed to turning scientific production into a competitive game in which whoever publishes most in the most highly rated journals wins, regardless of the social relevance of what is published. The *Sinergias* journal, committed to the democratisation of knowledge, would have good reasons to stay outside this system. On the other hand, not being indexed is also a form of invisibility. A journal that does not appear in reference indexing databases is a journal that researchers do not find when carrying out their searches, that libraries do not subscribe to, that does not reach potential authors and readers beyond already existing networks. The democratisation of knowledge also depends on dissemination and effective access. After in-depth reflection, and in line with all the journal's principles and editorial line, it was decided to submit the journal to two indices: DOAJ – *Directory of Open Access Journals*, and ERIH PLUS, belonging to the *Norwegian Directorate for Higher Education and Skills*. Both are open-access journal indexes, without bibliometric rankings, committed to the idea that scientific knowledge should be freely accessible.

The processes of submission and registration in these databases had an unforeseen

but welcome consequence, as they helped to make more explicit the open-access values and principles inherent to the journal, such as, for example, including the *Creative Commons* licence, making the policy on the use of texts clearer.

Celebration

This commemorative issue invites us to pause, look back and celebrate a journey. A journey marked by the hope of trying to collectively build a scientific journal that questions, debates and tries not to reproduce the very power mechanisms it criticises.

Beyond the content linked to Social Transformation, we constantly seek to critically question ourselves about the ways in which scientific writing operates, seeking out and experimenting with alternative paths. Who writes? Who validates? Who reads? Who is left out? Which languages are recognised? Which forms of knowledge are legitimised? Which power relations are reproduced, even when we try to combat them?

The paths found are necessarily experimental and are testimonies to a journey in search of coherence. The various issues published are the result of questioning, reflective processes that invariably gave rise to various critical moments. We try to see these moments as opportunities for learning offered to the *Community*. From them we have learned: i) that the most significant learning is not always expressed in final results, but happens precisely in the dialogue between processes and products; ii) that the *Sinergias* journal is a mirror of the diversity (of actors, methodologies, formats, ways of thinking) that the *Sinergias ED* project embraces, and that these processes go on shaping the journal; iii) that the journal is a space for reflection on alternatives that matter to the fields of DGCE, which asserts itself in a present in which political, economic and social challenges remain pressing; iv) and

that one of the journal's traits of identity is its affirmation through difference in a context of ever-increasing commodification of knowledge, subordinated to dominant logics of power.

Looking to the future, we recognise that none of these questions is closed. On the contrary, in a time marked by persistent inequalities, the discrediting of democratic processes, ecological crises, wars, hate speech and new forms of exclusion, the need for critical, plural and accessible spaces remains as urgent as it was at the moment the journal was first imagined.

That is why, for us, to celebrate is also to resist. To resist haste, competition, the invisibilisation of knowledge, the rigid hierarchy between those who think and those who do (not least because this dichotomy is, in itself, questionable), and the idea that knowledge only has value when it is quantified and indexed.

With this in mind, this commemorative issue presents a different structure, containing only two sections: a section linked to “Memory and Celebration”, which, besides offering a broader reflection on memory, learning and transformation, presents various free-form accounts from people connected to the *Sinergias ED Community* who wished to celebrate and recall with us various experiences and feelings lived within it; and a section entitled “Resistances”, made up of debate texts exploring different forms of Resistance for fairer societies, in keeping with the thinking of the *Sinergias ED* project.

But to celebrate is also to give thanks. To thank all the people who, over these 20 issues, have given shape to the journal: members of the Scientific Councils and Editorial Boards of the various issues; authors; reviewers; members of the *Sinergias ED Community*, particularly all those who have been part of its *Reflection and Action around the Sinergias Journal* Collaborative Working Group; not forgetting all the people who

read, shared, cited, used and questioned the published texts. A word of thanks is also due to the institutions that have participated in and supported the *Sinergias ED* project and the publication of *Sinergias*, starting with the promoting NGOs (CEAUP and FGS), through several other institutions that became increasingly involved in the various processes to which they were invited, and not forgetting the funding bodies that made the realisation of this dream possible, with special mention, at the national level, of Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (co-financer of the project's 5 editions) and, at the international level, of the Global Education Network Europe (GENE).

This gratitude is inseparable from the recognition that *Sinergias* was never the work of a single person, nor of a single institution. It was built like a web: made up of many threads, some more visible than others, but all necessary to sustain a shared space. Perhaps this is one of the fairest images with which to close this editorial – **the journal as a web of relationships, learning and commitment, as a place where different voices come together to think, jointly, about fairer, more democratic and more supportive ways of inhabiting the world.**

Reaching this issue does not, therefore, mean reaching a full stop. It means renewing our willingness to keep listening, keep questioning, keep learning, keep opening space for other voices, other languages and other ways of producing knowledge. We celebrate the path travelled with gratitude. But above all, we celebrate it as a commitment to the path that is still to come.

 ÍNDICE

Editorial

Una revista científica como forma de resistencia

Jorge Cardoso & La Salete Coelho¹

Cuando, en enero de 2012, el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Oporto (CEAUP) y la Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) se reunieron por primera vez, el horizonte de trabajo más inmediato parecía ser la posibilidad de que algún o alguna investigadora del CEAUP pudiera tener interés en sistematizar la experiencia de los primeros cinco años de trabajo en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) de la FGS, ayudándola a construir su memoria de trabajo en esta área, esencialmente relacionada con la intervención en el ámbito escolar. Sin embargo, ya en los primeros minutos de conversación esta agenda derivó hacia dos temas más amplios e interrelacionados: el primero, sobre las cuestiones teóricas y conceptuales relacionadas con la EDCG y la necesidad de que fueran más trabajadas y profundizadas por los actores del ámbito del Desarrollo; el segundo, relacionado con la falta de reconocimiento de la EDCG en Portugal, no solo a nivel de la Academia, sino también dentro de las propias ONGD. En ese momento surgió una hipótesis que relacionaba ambas cuestiones: ¿será la falta de producción de conocimiento y de reflexión científica en esta área, en nuestro país, una de las causas de esa falta de reconocimiento? En este marco, comenzaron a surgir varias ideas, aún en bruto, una de ellas relacionada con la posibilidad de que la revista científica del CEAUP, *Africana Studia*, empezara a integrar artículos sobre EDCG y llegara a dedicar uno de sus números a esta misma temática.

A pesar del entusiasmo derivado de la reunión, la informalidad del proceso y la limitada disponibilidad de los participantes, sumadas a la distancia geográfica, hicieron que el segundo encuentro tuviera lugar solo cuatro meses después. Aun así, la importancia del tema no había dejado a nadie indiferente y,

¹ Miembros de la Comunidad Sinergias ED, cofundadores del proyecto y de la Revista Sinergias - diálogos educativos para la transformación social

de forma natural, se logró llegar a una sistematización de ideas y objetivos comunes e, incluso, esbozar un primer “plan de acción” para trabajar la EDCG a nivel de la enseñanza y de la investigación académica, el cual fue posteriormente desarrollado a distancia; fue en ese momento cuando surgió, por primera vez, la idea de crear una revista científica digital en EDCG. Además del esbozo de este plan, se reforzó la importancia fundamental de integrar la participación activa de visiones y perspectivas no europeas, así como la intención de que el proceso llegara a reforzar la EDCG como promotora de alternativas, asumiendo un papel de contrapoder: forma/proceso es contenido.

En ese momento, en pleno proceso de implementación del Memorando de Políticas Económicas y Financieras, comúnmente conocido como el Plan de la Troika, nos unía el deseo de un recorrido asentado en perspectivas compartidas:

- Una VISIÓN... la relevancia de la EDCG en el contexto de nuestra sociedad actual;
- Una NECESIDAD... la profundización de la investigación científica en EDCG y de una mayor conexión entre la universidad y la sociedad civil;
- Un RECONOCIMIENTO... la importancia del uso de metodologías alternativas de construcción conjunta de conocimiento y de lógicas de reflexión horizontales y colaborativas, para la transformación y la credibilización de las acciones en el terreno;
- Una ESPERANZA... la apertura de espacios para la creación de relaciones de aprendizaje y refuerzo mutuo de las acciones de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES);
- Una CREENCIA... la promoción de los valores y de la relevancia de la EDCG como una señal de resistencia frente al panorama de crisis y austeridad reinante y a las

orientaciones políticas, económicas y sociales dominantes.

La tercera reunión tuvo lugar cuatro meses después y, ante la realidad en términos de recursos y disponibilidad, quedó claro que inicialmente deberíamos centrarnos en el objetivo de sistematizar el conocimiento en el área de la EDCG y ponerlo a disposición, de forma estructurada, de otras personas interesadas, para que pudiera ser utilizado más fácilmente a nivel de la enseñanza y de la investigación, así como en la práctica corriente de los agentes sobre el terreno. Así, con los medios disponibles, en los meses siguientes conseguimos avanzar en el proceso de selección bibliográfica y en la producción de las primeras fichas de lectura.

Cuando, en ese momento, se abrió la línea de financiación para proyectos de Educación para el Desarrollo (ED) de Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., quedó clara la voluntad de estructurar una candidatura a esta línea de financiación a partir de la reflexión y del trabajo ya realizado a lo largo de aquel primer año de colaboración informal, dando forma a la posibilidad de soñar con la realización de un proyecto más integrado, sobre la base de las cinco perspectivas compartidas enunciadas anteriormente. Surgió así el proyecto *Sinergias ED: Conocer para mejor actuar* - promoción de la investigación sobre la acción en ED en Portugal, que incluía en su proceso la propuesta de creación de una revista científica digital específica en el área de la EDCG. Con la aprobación del proyecto para cofinanciación, se cerró un primer ciclo, creándose las condiciones para empezar a implementar aquello con lo que se había comenzado a soñar, y la idea inicial de crear una revista científica se fue desarrollando, completando e integrando hasta materializarse, finalmente, en la revista digital especializada, de carácter científico y con revisión por pares, *Sinergias - diálogos educativos para la transformación social*, cuyo primer número se lanzó en diciembre

de 2014, casi 3 años después de aquella primera reunión en el frío de enero de 2012.

Resistencia

A lo largo de las diversas ediciones del proyecto Sinergias ED y de estos 20 números de la revista Sinergias, han sido muchos los cuestionamientos y la necesidad de tomar decisiones con el objetivo de hacer intencionales las opciones por una práctica que identificamos como coherente con los principios y los valores de la EDCG, y que le confieren la marca distintiva que se le atribuye: la de ser un espacio de acogida, abierto a la experimentación y a la pluralidad, visibilizando alternativas y resistencias frente a un statu quo desequilibrado y promotor de injusticias.

Desde el inicio, se destacan algunos de esos cuestionamientos y las opciones que se fueron tomando:

- la elección del título de la revista, introduciendo la palabra *diálogos* como indicador de la forma propuesta para la construcción de conocimiento -en colaboración- y optando por el uso de la expresión *transformación social* como concepto más amplio y, por tanto, más inclusivo de una pluralidad de propuestas de alternativas, llegadas de diferentes geografías, con el objetivo último de la transformación social, sin cerrarse solo a conceptos eurocéntricos como el de ED;
- la opción por el acceso gratuito a la revista, con el objetivo de lograr su máxima difusión y accesibilidad;
- la diversidad de lenguas en las que se decidió aceptar la presentación de los textos (portugués, inglés y español), como respuesta a la hegemonía de la lengua inglesa en la producción de conocimiento científico;
- la composición del Consejo Científico y del Consejo Editorial de la revista, integrados no solo por investigadoras e investi-

gadores con experiencia en el área de la EDCG, sino también por actores de la sociedad civil de reconocida valía en sus prácticas, en una relación horizontal, buscando así vincular las áreas de la investigación y de la acción;

- la opción explícita por la publicación de textos de diferente naturaleza, con origen tanto en la academia como en otros contextos generadores de conocimiento, cuestionando la elevación del conocimiento científico como el único capaz de alcanzar la verdad, subestimando así otras formas de conocimiento.

Este largo camino de más de 12 años de la revista y de 20 números publicados ha planteado, naturalmente, un conjunto de otras cuestiones, dimensiones y algunas encrucijadas que consideramos interesante compartir.

Uno de los temas recurrentes fue el de la estructura de la revista. Si para algunas personas, la revista, dado su carácter científico, debería tener una estructura definida y constante, para otras la revista debería responder al tipo de llamados y propuestas que fueran surgiendo, manteniendo una lógica de flexibilidad y adaptabilidad como contrapunto a la rigidez formal tradicional. De esta manera, se optó por mantener algunas secciones estructurantes, más clásicas -como el *Cuaderno Temático*, la *Entrevista*, el *Documento Clave*, la *Reseña Crítica*, las *Publicaciones Recientes* y los *Resúmenes de Tesis*- pero dejando libertad para el surgimiento de otras secciones que respondieran al tipo de demandas que fueran apareciendo, como fue el caso de las secciones de *Otros Artículos*, de *Prácticas* y de *Debate*. Surgen también números resultantes de los Encuentros Internacionales promovidos por el proyecto, cuya estructura también fue adaptada a ese contexto diferente.

En los primeros números, y porque inicialmente se tenía una idea clara de las autoras y autores que se querían “traer” a la EDCG

en Portugal, se inició un proceso por invitación, es decir, los artículos surgían por contacto y “encargo” directo. Sin embargo, con el paso de los números, sentimos que, sobre todo para la sección *Cuaderno Temático*, sería importante iniciar un proceso de apertura pública de convocatoria de artículos, democratizando así el acceso a la participación. A pesar del riesgo, este cambio acabó teniendo resultados sorprendentes, ya que se empezaron a recibir textos de diversas partes del mundo, con predominio de América Latina, coherente con la posibilidad de publicación en lengua portuguesa y lengua española.

Estos resultados positivos fueron reflejo y, al mismo tiempo, prueba de que el alcance internacional de la revista había superado las mejores expectativas iniciales. A ello contribuyó la propuesta diferenciadora de la revista, en particular en lo que respecta a la diversidad de lenguas de publicación, pero tampoco fue ajeno a ello el posicionamiento asumido ya desde los primeros años de la revista *Sinergias* como desafiante y promotora de vínculos y trabajo conjunto entre revistas semejantes publicadas en otros países, abrazando una lógica colaborativa en lugar de competitiva y abriendo espacios de oportunidad para “hacer diferente”. Reflejo de este posicionamiento fue la promoción pionera de un encuentro entre revistas, aprovechando la realización del 1er Encuentro Internacional del proyecto *Sinergias ED*, así como la concreción de dos números de *Sinergias* en articulación con algunas de esas revistas científicas.

A partir de la 3.ª edición del proyecto *Sinergias ED* (2018-2020), el proyecto asumió la idea de Comunidad, surgida desde la evaluación de la 1.ª edición. El proyecto pasó de una estructura más centrada en el equipo a una estructura más democrática, en torno a Grupos de Trabajo Colaborativo temáticos, a los que cada miembro de esta comunidad es invitado o invitada a sumarse, estableciendo

cada grupo, de forma colaborativa, sus objetivos anuales y sus procesos de colaboración y aprendizaje. Uno de los Grupos de Trabajo Colaborativo creados fue el de *Conocimiento*, que en la 4.ª edición (2020-2023) pasó a denominarse *Reflexión y Acción en torno a la Revista Sinergias*, el cual, entre otras cosas, tenía como responsabilidad la edición de la revista. En esta fase se profundizan los cuestionamientos, avanzándose con nuevas propuestas y modelos.

Uno de los principales debates abordó las limitaciones del formato del lenguaje hegemónico utilizado en los procesos de producción, validación y difusión del conocimiento, generalmente la expresión escrita. De esta forma, se asumió una búsqueda cada vez más coherente con los designios de la EDCG, promoviendo la publicación de diferentes lenguajes, ya sea el vídeo, la poesía u otros de carácter más visual, en una lógica y búsqueda de enriquecimiento de la comunicación científica, dándole mayor diversidad y promoviendo una mayor accesibilidad.

Otra de las preocupaciones del grupo fue alinear el modelo de revisión por pares con los principios y valores de la propia revista, convirtiéndolo en un modelo más dialógico, inclusivo y pedagógico. La revista *Sinergias*, que afirma querer ser un espacio de diálogo entre la academia y la sociedad civil, un lugar donde el conocimiento producido en sus organizaciones y en las prácticas educativas sobre el terreno tuviera la misma legitimidad que el conocimiento producido en las instituciones de enseñanza superior, terminaba, sin embargo, privilegiando a la academia en su proceso de validación de los textos presentados. La revista no podía conformarse con cuestionar, en sus artículos, la jerarquía entre saberes académicos y no académicos, si esa misma jerarquía seguía estructurando la forma en que validaba lo que publicaba. Tras intensos debates y con el fin de valorar todos los saberes y formas de conocimiento, se estableció un nuevo modelo de revisión

por pares, en el cual las dos personas seleccionadas para la revisión -los pares- pasaron a proceder de campos de acción distintos, para una visión más complementaria -de la academia y de la sociedad civil- y para una mayor coherencia entre la producción de conocimiento y su validación.

Además, porque nos asumimos en un proceso de aprendizaje y de facilitación de aprendizajes, y porque vemos la relevancia y el potencial de incluir contribuciones de autoras y autores con menos experiencia en la escritura científica, se abrió en el proceso de revisión una tercera posibilidad (además de la aceptación y del rechazo) singular. Cuando el par revisor identifica un texto que, sin cumplir todavía los requisitos formales de un artículo científico, revela potencial y aporta contribuciones relevantes, se informa al autor o a la autora de la posibilidad de emprender un proceso de reescritura acompañada. Aunque el proceso resulta exigente para el Consejo Editorial y, por ello, solo ha tenido lugar en momentos determinados, ha sido considerado una apuesta consciente e intencional por una forma de hacer que sirve a los propósitos que la revista proclama.

La indexación de la revista *Sinergias* fue también uno de los temas objeto de reflexión a lo largo de las ediciones del proyecto. Indexar una revista implica elegir en qué sistema de clasificación quiere ser reconocida, y esos sistemas no son neutrales. Sobre la mesa estuvo siempre la discusión sobre el doble y antagónico papel que puede tener la indexación. Por un lado, la indexación puede entenderse como complicidad con la lógica de mercantilización del conocimiento. Los grandes índices bibliométricos, con sus rankings y factores de impacto, han contribuido a convertir la producción científica en un juego de competición en que gana quien publica más en las revistas mejor cotizadas, independientemente de la relevancia social de lo que se publica. La revista *Sinergias*, comprometida con la democratización del

conocimiento, tendría buenas razones para quedar fuera de ese sistema. Por otro lado, no indexarse es también una forma de invisibilidad. Una revista que no aparece en los índices de referencia es una revista que las investigadoras y los investigadores no encuentran cuando realizan sus búsquedas, que las bibliotecas no suscriben, que no llega a potenciales autoras/es y lectoras/es fuera de las redes ya existentes. La democratización del conocimiento pasa también por la difusión y por el acceso efectivo. Tras una profunda reflexión, se optó, de acuerdo con los principios y la línea editorial de la revista, por someter la revista a dos índices: al *DOAJ - Directory of Open Access Journals* y al *ERIH PLUS*, perteneciente al *Norwegian Directorate for Higher Education and Skills*. Ambos son índices de acceso abierto, sin rankings bibliométricos, comprometidos con la idea de que el conocimiento científico debe ser libremente accesible.

Los procesos de presentación y registro en estas bases de datos tuvieron una consecuencia no prevista pero bienvenida, pues contribuyeron a hacer más explícitos los valores y principios de acceso abierto inherentes a la revista, como, por ejemplo, incluir la licencia *Creative Commons*, dejando más clara la política de utilización de los textos.

Celebración

Este número conmemorativo nos invita a detenernos, mirar atrás y celebrar un camino. Un camino marcado por la esperanza de intentar construir, colectivamente, una revista científica que cuestione, debata y trate de no reproducir los mismos mecanismos de poder que critica.

Más allá de los contenidos vinculados a la *Transformación Social*, buscamos, constantemente, interrogarnos críticamente sobre los modos de funcionamiento de la producción científica, buscando y experimentando caminos alternativos. ¿Quién escribe?

¿Quién valida? ¿Quién lee? ¿Quién queda fuera? ¿Qué lenguajes son reconocidos? ¿Qué saberes son legitimados? ¿Qué relaciones de poder se reproducen, incluso cuando se busca combatirlas?

Los caminos encontrados son necesariamente experimentales y testimonios de un recorrido en busca de coherencia. Los diversos números editados son resultado de procesos reflexivos y cuestionadores que, invariablemente, dieron lugar a varios momentos críticos. Procuramos ver estos momentos como posibilidades de aprendizaje ofrecidas a la Comunidad. Con ellos aprendimos: i) que los aprendizajes más significativos no siempre están expresados en los resultados finales, sino que ocurren precisamente en el diálogo entre procesos y productos; ii) que la revista *Sinergias* es un espejo de la diversidad (de actores, de metodologías, de formatos, de pensamientos) que el proyecto *Sinergias ED* abraza, y que estos procesos van moldeando la revista; iii) que la revista es un espacio de reflexión sobre alternativas que importan a los campos de la EDCG, y que se impone en una actualidad en la que los desafíos políticos, económicos y sociales se mantienen apremiantes; iv) y que uno de los rasgos de identidad de la revista es su afirmación por la diferencia en un contexto de creciente mercantilización del conocimiento, subordinado a las lógicas de poder dominantes.

Mirando hacia el futuro, reconocemos que ninguna de estas cuestiones está cerrada. Por el contrario, en un tiempo marcado por desigualdades persistentes, el descrédito de los procesos democráticos, crisis ecológicas, guerras, discursos de odio y nuevas formas de exclusión, la necesidad de espacios críticos, plurales y accesibles sigue siendo tan urgente como en el momento en que la revista fue imaginada.

Por eso, celebrar, para nosotros, es también resistir. Resistir a la prisa, a la competición, a la invisibilización de saberes, a la jerarquización rígida entre quienes piensan y

quienes hacen (hasta porque esta dicotomía es, en sí misma, cuestionable), a la idea de que el conocimiento solo tiene valor cuando es cuantificado e indexado.

En este sentido, este número conmemorativo presenta una estructura diferenciada, conteniendo solo dos cuadernos: un cuaderno ligado a “Memoria y Celebración”, que, además de ofrecer una reflexión más amplia sobre memoria, aprendizaje y transformación, presenta diversos relatos libres de personas vinculadas a la Comunidad *Sinergias ED* que quisieron celebrar y recordar con nosotros diversas experiencias y sentimientos vividos en su seno; y un cuaderno denominado “Resistencias”, compuesto por textos de debate que exploran diferentes formas de Resistencias para sociedades más justas, en coherencia con el pensamiento del proyecto *Sinergias ED*.

Pero celebrar es también agradecer. Agradecer a todas las personas que, a lo largo de estos 20 números, dieron forma a la revista: miembros de los Consejos Científicos y de los Consejos Editoriales de los diversos números; autoras y autores; revisoras y revisores; miembros de la *Comunidad Sinergias ED*, en particular todas y todos los que fueron formando parte de su *Grupo de Trabajo Colaborativo Reflexión y Acción en torno a la Revista Sinergias*; sin olvidar a todas las personas que leyeron, difundieron, citaron, utilizaron y cuestionaron los textos publicados. Una palabra de agradecimiento es debida también a las instituciones que fueron participando y apoyando el proyecto *Sinergias ED* y la publicación de *Sinergias*, empezando por las ONGD promotoras (CEAUP y FGS), pasando por varias otras instituciones que se fueron involucrando cada vez más en los distintos procesos a los que fueron siendo convocadas, sin poder olvidar a las entidades financiadoras que hicieron posible la concreción de este sueño, con especial mención, a nivel nacional, a Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (cofinanciador de las 5 edi-

ciones del proyecto) y, a nivel internacional, a la Global Education Network Europe (GENE).

Este agradecimiento es inseparable del reconocimiento de que Sinergias nunca fue obra de una sola persona, ni de una sola institución. Se fue construyendo como una telaraña: hecha de muchos hilos, algunos más visibles que otros, pero todos necesarios para sostener un espacio común. Tal vez sea esta una de las imágenes más justas para cerrar este editorial: **la revista como red de relaciones, aprendizajes y compromiso, como lugar donde diferentes voces se encuentran para pensar, en conjunto, formas más justas, democráticas y solidarias de habitar el mundo.**

Llegar a este número no significa, por tanto, llegar a un punto final. Significa renovar la disposición de seguir escuchando, seguir cuestionando, seguir aprendiendo, seguir abriendo espacio a otras voces, otros lenguajes y otros modos de producir conocimiento. Celebramos el camino recorrido con gratitud. Pero lo celebramos, sobre todo, como compromiso con el camino que aún queda por hacer.

 **ÍNDICE**



(co·nhe·ci·men·to)

(en·con·tro)

(a·pren·di·za·gem)



Memória e Celebração

Memória, aprendizagem, transformação social: contributo para uma celebração

Luísa Teotónio Pereira¹

“Sim, gostaria muito de tentar escrever alguma coisa sobre memória, aprendizagem, transformação... é um grande desafio”. “E celebração”, insistiu a Joana. “Pois, celebração...”, a voz quebrou. “Só experimentando, ver o que consigo fazer...”, disse num tom incerto.

A pouco e pouco veio-lhe à memória uma sala onde estavam várias pessoas, juntas numa reunião do Sinergias ED, e ouviu o Jorge dizer: “É preciso celebrarmos isto. Celebrar é importante.” Foi nessa altura que tomou consciência. Retemos mais facilmente o que não corre bem, e não temos tempo para saborear e partilhar o que nos traz alimento.

Talvez tenhamos algum pudor em nos congratularmos, querendo fugir ao auto-elogio, à propaganda, à publicidade que nos cerca por todos os lados. Ao espírito de competição no qual nadamos desde que nascemos: “o que fez mais”, “o que chegou primeiro”, o “que viu antes de qualquer outro”... Sorriu ao lembrar-se de como às crianças, sobretudo às meninas, se recomendava antigamente a modéstia, o recato: “elogios só em ocasiões próprias, e são raras” - pequenos nada que ficam.

Por isso, pensou, construímos tão pouco a partir do que fazemos. Se não registamos as aprendizagens! Repetimos, repetimos... Celebrar ajudaria, embora não fosse suficiente, não é igual a tomar nota, contextualizar, aprofundar. Mas os momentos coletivos importam, dão força, vão até ao coração, constroem confiança e redobram a vontade de aprender.

Foi ao dicionário, porque esta palavra evoca tanta coisa, é tão grande. Afinal resume-se a “compreender”, é o que dizem. Um dia, numa ação de formação, a primeira atividade foi responder a esta pergunta “Como aprendes?”. Sim, dirigida a cada participante. Nunca tinha pensado nisso. A diversidade de respostas espantou-a. “Por conversas”, “por leituras”, “por testemunhos”, “por ver filmes”, “pelo estudo”, “por falar com a minha avó”, “por programas da televisão” (ainda não havia redes sociais). Sentiu mesmo pena de ter perdido os documentos desse curso, que guardou durante um tempo, porque queria voltar a pensar sobre o assunto.

Surgiu-lhe de repente uma imagem. Procurou. Era uma página na qual estava escrito, no alto, deixando muito espaço vazio a seguir, como que a convidar à continuação, ou ao comen-

¹ Co-fundadora e membro do Conselho Diretivo do CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (1974-2017). Coordenadora da CDPM - Comissão para os Direitos do Povo Maubere (1983-2002). Diretora do GENE - Global Education Network Europe (2017-2019). Atualmente está reformada e é membro da AAPSO - Associação de Amizade Portugal-Sahara Ocidental.

tário: “APRENDIZAGENS. Aprender fazendo, observando, lendo, escutando. Aprender uns com os outros. Aprender com a nossa própria experiência. Aprender coletivamente. Aprender enquanto pessoas e enquanto organizações. Partilhar as aprendizagens”.²

Claro, só poderia ser, esta catadupa de olhares foi uma consequência da irrupção do Oscar Jara nas nossas vidas, tinha a certeza. Recordou como navegando por entre projetos, organizações, formações e encontros, incluindo o Sinergias ED, o Oscar nos tinha aberto uma multiplicidade de horizontes: desde a história da América Latina até à sistematização de experiências. E a celebração também! Não faltavam esses momentos, acompanhados da guitarra e do coro do dia.

Esse vocábulo, “experiência”, tornou-se central. Começou com uma afirmação simples: “cada momento é único”. Foi a revelação de uma evidência! Fazia sentido e implicava uma quantidade de coisas, que desaguavam nas potencialidades imensas de aprender com a experiência, de cada um/a, de cada grupo, de cada atividade. Tudo junto: pessoas, coletivos, num determinado tempo e lugar, envolvidos numa mesma ação, querendo transformar. Numa linha do tempo descodificam-se interações, dinâmicas de conhecimento e de poder, altos e baixos, surgem muitas perguntas e descobrem-se muitas respostas. Pode-se resumir assim?, inquietou-se. Será sempre curto, suspirou.

Fez uma pausa. Passaram-lhe mentalmente na frente dos olhos uma quantidade de pessoas e de situações, passadas e presentes. Vidas, percursos, laços.

Algo que nunca esqueceu foi a enorme distância entre este processo e a prática habitual do que se chama “partilha de experiências”. Isso é frequentemente tão frustrante, apesar das intenções! Pequenas estórias com muito significado para quem fala, tão pouco compreensíveis para quem ouve... Sem contexto, sem antes nem depois, sem perspectivas...

As palavras, que dádiva e que dificuldade. Aprender e celebrar, o quê, para quê? No caso, para transformar. É uma maneira de dizer “mudar” não é suficiente, até porque se pode mudar em muitas direções, nem todas com o mesmo sentido. Talvez transformar também? Por isso se especifica: “transformação social”. Quer-se ir mais fundo, às raízes dos problemas, não só às suas consequências ou ao que é mais visível. Deseja-se ultrapassar o curto prazo, olhar para mais longe. Tenta-se reconhecer, compreender e trabalhar com a complexidade que nos rodeia, em que estamos imersos, da qual somos parte. E agir. Bater a indiferença, manter a coerência, saber arriscar.

Fechou os olhos para imaginar como se poderá ser força de transformação hoje. É isso, afirmar princípios, participar com outros, desvendar o que é tornado invisível, identificar o que não se pode aceitar, nem normalizar, ampliar movimentos, no local e global. Lutar. Nada fácil. Então agora, que nos sentimos em fase de permanente choque de placas tectónicas. Entre as alterações climáticas e as fúrias soltas da natureza desrespeitada; a globalização e o nacionalismo que se engolem mutuamente, fora do perímetro do Direito Internacional; os conflitos e guerras nos quais parece não haver lugar para vencedores, onde quase todos perdem e poucos ganham, sempre muito; o dinheiro, o lucro, as vantagens patrimoniais que superam todos os interesses e cavam a miséria generalizada... Tudo é desproporcionado, incluindo a sensação de pequenez de quem se rebela, e não desiste.

Não somos os primeiros, não seremos os últimos. Integramos uma cadeia na qual encontramos um lugar.

² CIDAC, & Holliday, O. J. (s.d.). Sistematização de experiências: Aprender a dialogar com os processos (Coleção “Aprendizagens”, 1). Lisboa: CIDAC, p. 5.

Dá a memória. Como recebê-la, como passá-la? Como dar corpo a esse fluxo do que foi feito, ou não foi feito, do que se experimentou e do que outros viveram (são duas situações diferentes), sempre num contexto, visto à luz de múltiplos olhares, passando pelo crivo da compreensão de cada um/a, transformando-o num bem comum partilhável, gerador de ideias e gestos criadores?

Há civilizações, culturas, onde o tempo é longo e fecundo. Naquela que nos foi dado viver é o oposto. A atenção micro-espartilhada. O império da inovação, que obriga a reciclagens permanentes mascaradas de novidade. Saltando de notícia em notícia, de acontecimento em acontecimento. Dizem que o dinheiro precisa de circular para se valorizar. Assim nós... Não há absorção, mas diluição ou pastilhas prontas a engolir. Não deveríamos (no plural) encontrar defesas, antídotos, alternativas, para este modo de vida?, perguntou-se.

De repente, sentiu necessidade de fazer rapidamente a diferença entre história e memória. Hillary Mantel (1952-2022) escreveu que a história “não é o passado - é o método que fomos desenvolvendo para organizar a nossa ignorância sobre o passado. É o registo dos registos que ficaram.”³ Sempre gostou desta explicação. A memória será o que construímos a partir da história, do acontecido, a interpretação, o relevo do que permanece e do que desaparece. Há as memórias individuais, as memórias coletivas, e as políticas da memória, que constituem geralmente “um intenso campo de batalha”, na expressão de Manuel Loff e Filipe Piedade.⁴

Pensou: como é essencial reconhecer e trabalhar a memória coletiva! A da experiência vivida em comum - “essa trama complexa, multidimensional e pluridirecional de fatores objetivos e subjetivos”,⁵ como a caracterizou Oscar Jara, e as das lutas políticas e sociais que forjaram as nossas identidades. Ambas poderão ser fonte de questionamento, de inspiração e de solidariedade na busca da justiça. De contribuição para a transformação social.

Dera tantas voltas por alguns parágrafos e, no embalo, ainda havia ideias que gostava de acrescentar... Quando o objetivo era escrever um prefácio para a edição comemorativa da revista científica Sinergias: diálogos educativos para a transformação social! Aquela que é um marco na Educação para o Desenvolvimento em Portugal, que juntou autores/as e leitores/as de tantos mundos, que tem sempre vários tipos de reflexões para descobrir e explorar, que questionou e debateu o monopólio da academia em relação à criação, validação e disseminação do conhecimento.

Talvez algumas pontas se consigam ligar, desejou ardentemente. Não só com o mote do aniversário, que lhe tinha sido tão bem apresentado, mas também com os outros artigos desse número. Quem sabe? Só navegando pelos textos, isso vai ser um prazer.

 ÍNDICE

³ Mantel, H. (2017). *Why I became a historical novelist*. The Guardian.

⁴ Loff, M., Piedade, F., & Soutelo, L. C. (Coords.). (2015). *Ditaduras e revolução: Democracia e políticas da memória*. Coimbra: Almedina, p. 9.

⁵ Holliday, O. J. (2013). *A sistematização de experiências: Prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: CONTAG.



O Projeto Sinergias ED: mapeamento de mais de uma década de produção de conhecimento em Educação para o Desenvolvimento em Portugal

Sara Borges¹, Sara Monteiro², Carlota Quintão³ e Andreia Reis⁴

Resumo

O presente artigo apresenta os contributos do Projeto Sinergias ED, ao longo de mais de uma década (2013-2026), para a produção de conhecimento em Educação para o Desenvolvimento em Portugal, a partir do mapeamento dos seus produtos de conhecimento. Ancorado nos quadros teóricos da educação para o desenvolvimento, da ecologia de saberes (Santos) e da comunidade de prática (Wenger), o estudo segue uma metodologia mista, articulando dados quantitativos e qualitativos de duas bases: 199 produtos publicados online e 396 conteúdos publicados em 20 edições da revista científica Sinergias. Os resultados revelam um ecossistema de produção plural: a revista assegura a inscrição do Projeto no campo científico formal, enquanto o restante ecossistema acolhe formatos dialógicos e processuais, como memorandos e livros cartoneros. Destaca-se a elevada meta-reflexão sobre o próprio campo, o predomínio da autoria institucional e feminina, e uma composição de autorias marcadamente lusófona e ibero-americana. Conclui-se que o Sinergias ED contribui para o desenvolvimento deste campo em Portugal pela existência continuada de uma revista científica especializada, pela continuidade da produção, pela legitimação de formatos e vozes plurais - incluindo organizações da sociedade civil - e por uma capacidade de auto-observação crítica, ainda que o mapeamento, centrado nos produtos, careça de ser complementado pela futura análise das pessoas e dos processos que lhes deram origem, bem como confrontado com dados e visões externas ao projeto.

Palavras chave: *Educação para a Transformação Social; Projeto Sinergias ED; Produção de Conhecimento; Ecologia de Saberes; Comunidade de Prática; Colaboração IES-OSC.*

¹ Fundação Aga Khan Portugal.

² Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul.

³ Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), Projeto Sinergias ED.

⁴ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Abstract

This article presents the contributions of the Sinergias ED Project, over more than a decade (2013-2026), to knowledge production in Development Education in Portugal, through the mapping of its knowledge products. Grounded in the theoretical frameworks of development education, the ecology of knowledges (Santos) and communities of practice (Wenger), the study follows a mixed-methods design, combining quantitative and qualitative data from two databases: 199 products and 396 items of content published across 20 issues of the scientific journal Sinergias. The findings reveal a plural knowledge-production ecosystem: the journal secures the Project's inscription within the formal scientific field, while the rest of the ecosystem hosts dialogical and processual formats, such as memoranda and cartonero books. Notable is the high degree of meta-reflection on the field itself (40.7%), the predominance of institutional and female authorship, and an authorship profile that is markedly Lusophone and Ibero-American. The article concludes that Sinergias ED contributes to this field in Portugal through the sustained existence of a specialised scientific journal, the continuity of its production, the legitimisation of plural formats and voices - including civil society organisations - and a capacity for critical self-observation, although this products-centred mapping still needs to be complemented by future analysis of the people and processes that gave rise to it, as well as throughout dialogue with external data and perspectives.

Keywords: *Education for Social Transformation; Sinergias ED Project; Knowledge Production; Ecology of Knowledges; Community of Practice; HEI-CSO Collaboration.*

Introdução

O Projeto Sinergias ED constitui-se como uma iniciativa de Educação para o Desenvolvimento (ED) em Portugal, nascida em 2013 através da parceria entre o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). Desde a sua génese, o projeto tem como missão a criação de espaços colaborativos de aprendizagem entre organizações da sociedade civil (OSC) e instituições de ensino superior (IES), ao nível das práticas de ED, fomentando a investigação-ação participativa e a coprodução de conhecimento entre estes dois campos. Esta missão é sustentada por três pilares interdependentes, que se foram consolidando: uma revista científica (Cardoso, Neves, Coelho & Cravo, 2015)⁵, uma comunidade de aprendizagens colaborativas (Pereira & Fernandes, 2020), e múltiplas iniciativas de capacitação entre pares, entre as quais se destacam encontros nacionais, internacionais e Escolas Comunitárias.

A parceria promotora do Sinergias ED, composta por uma OSC (FGS) e uma IES (CEAUP), funciona desde a origem como laboratório da colaboração que se propõe desenvolver com organizações pares, num compromisso de coerência entre os princípios advogados e as práticas efetivadas: “La forma como contenido” (Pereira & Coelho, 2021:377). Enquanto comunidade de aprendizagens colaborativas com mais de uma década de trabalho na área da ED em Portugal, o Sinergias ED organiza-se a partir de uma governança colaborativa que promove a horizontalidade entre membros e uma cogestão partilhada.

⁵ Veja-se também o texto editorial da presente edição comemorativa desta Revista.

Tendo as dimensões pedagógica, ética, e política da ED como horizonte, o Sinergias ED estabelece diálogos com a ambição de transformação social, abraça a construção de relações próximas e colaborativas entre a academia, a sociedade civil e outros agentes educativos, e enceta dinâmicas de interconhecimento, reflexão e ação coletivas em torno de distintas temáticas desta abordagem educativa. As relações de colaboração desenvolvidas vão do âmbito local das instituições e territórios onde os membros da comunidade atuam e estão comprometidos, passando pelo âmbito nacional, até ao âmbito internacional de diálogo, aprendizagem mútua e concertação política com outras redes de investigação e intervenção neste campo (Sinergias ED, 2026). Estes eixos suportam, alimentam e corporizam um ecossistema de relações colaborativas e sinérgicas reunindo profissionais e ativistas de diferentes âmbitos e contextos, que face a necessidades partilhadas, mobilizam recursos, saberes e experiências diversas, cruzando-se e enriquecendo-se concomitantemente (Quintão & Borges, 2026).

Nesta linha, cumpre salientar que o Sinergias ED é norteado por um conjunto de princípios de atuação; i) a *colaboração*, como lógica processual de poder idealizar, planear e criar coletivamente com base no diálogo e na reflexão com outras pessoas e instituições; ii) a *ética do cuidado*, como princípio crucial que sustenta vínculos justos, confiança e relações colaborativas entre pessoas; iii) a *ecologia de saberes*, enquanto forma de valorizar diferentes tipos de saberes fruto da teoria e da prática na produção de conhecimento sobre a realidade em nosso redor; iv) a construção de *relações de poder democráticas e horizontais*, firmada pela busca de equidade, liberdade e emancipação; v) o *pensamento crítico e a reflexão*, face à necessidade de uma visão sistémica sobre a realidade; e vi) *intencionalidade para a transformação social*, como exigência de convergir os processos reflexivos e de produção de conhecimento com um compromisso e envolvimento ativo na transformação da realidade.

Com base nestes princípios, a proposta de coprodução e partilha de conhecimento que o Sinergias ED preconiza tem-se traduzido num “processo de diálogo intercultural entre diferentes naturezas de saberes - o saber da prática e o saber da teoria - que se afirmam cumulativos e não adversativos, e que devem ser entendidos como interdependentes, retroalimentados e co-construtores da práxis” (Sinergias ED, 2026). Esta aposta tem-se concretizado, como mencionado, num conjunto diversificado de iniciativas. Destaca-se, desde logo, a publicação da revista científica *Sinergias - Diálogos Educativos para a Transformação Social* (revista que oferece acesso livre ao conteúdo e não cobra quaisquer encargos pela publicação dos seus trabalhos), que conta já com duas dezenas de números dedicados à reflexão aprofundada sobre os fundamentos, práticas e desafios de uma educação comprometida com a cidadania, a democracia, a paz, a equidade, a diversidade e os direitos humanos.

A esta iniciativa somam-se diversas outras, tais como: a elaboração de estudos dedicados à área da EDCG em Portugal, a coprodução do *Global Education Digest* e contribuições para a base de dados da rede europeia Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL); a sistematização de experiências a partir das iniciativas conduzidas pela comunidade; a publicação de recursos pedagógicos e de autoaprendizagem em formato *cartonero* (Aguilar, Raposo, Costa, Padrão e Franco, 2023)⁶ e digital; e a divulgação, através de ferramentas digitais de comunicação, de chamadas de trabalhos e eventos científicos nacionais e internacionais dedicados a este campo da educação.

⁶ Veja-se também o artigo de Albertina Raposo e Ana Piedade sobre a experiência Sinergias dos Livros Cartoneros na presente edição comemorativa desta revista. O projeto Sinergias ED criou em 2021 a Pachamama Editora Cartonera, que edita recursos didático-pedagógicos de apoio às atividades da comunidade.

O presente artigo enquadra-se num processo de investigação-ação em curso, no domínio da monitoria e avaliação do projeto Sinergias ED. Desde a sua primeira edição, que este domínio tem vindo a alimentar, em permanência, grupos de trabalho colaborativo, envolvendo a equipa do projeto, avaliadores externos e amigos críticos, financiadores, Comunidade Sinergias ED, parceiros nacionais e internacionais. Em 2021, prevendo a celebração de uma década de existência, iniciou-se um processo de avaliação dos impactos do Sinergias ED. Deste processo emergiu uma Teoria da Transformação Sinergias ED, propondo uma leitura renovada da capacidade transformadora do projeto (Quintão & Pereira, 2024; Borges & Quintão, 2026). Esta leitura também dialoga com uma perspetiva crítica perante as narrativas e práticas neoliberais dos mercados de avaliação de políticas sociais, bem como com discussões específicas da avaliação no setor da ED (Carvalho & Wegimont, 2026).

Tendo em vista o teste da teoria formulada, entre 2023 e 2026, foi reformulado o sistema de informação e arquivo do projeto Sinergias ED, dando origem a novas bases de dados de indicadores. A gestão da informação induzida pelo instrumento de planeamento ‘matriz de enquadramento lógico’, peça obrigatória das candidaturas à principal fonte de financiamento do projeto, foi agora reestruturada pelas categorias de *peessoas*, *processos* e *produtos*. Este artigo apresenta e analisa apenas os indicadores quantitativos referentes aos produtos criados ao longo de 13 anos. *Produtos* entendidos como a materialização de conhecimentos e saberes, sob diversos formatos, que emergiram de processos colaborativos desenvolvidos pelo projeto e que permitem compreender os contributos do Sinergias para a produção de conhecimento no âmbito da ED em Portugal. Trata-se de um primeiro mapeamento de produtos de conhecimento que carece de futura confrontação analítica e comparativa com informação adicional e externa ao sistema de informação do projeto.

Coordenadas normativas e teóricas para mapear o conhecimento produzido

A aposta do projeto Sinergias ED na coprodução de conhecimento através da colaboração entre a academia e a sociedade civil convoca três quadros conceptuais que importa explicitar. Um primeiro quadro é o do conceito de ED, presente no nome do projeto. A ED nasce na interseção entre educação e cooperação para o desenvolvimento. Em Portugal, a primeira Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) data de 2009 e entende-a como processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com o pensamento crítico e a participação cívica face às desigualdades globais (Camões, I.P., EduQA, I.P. & PPONGD, 2025). Embora a ED partilhe dimensões temáticas, éticas e metodológicas com outras abordagens educativas, o seu âmago reside no questionamento das relações de poder desigual e das assimetrias sociais globais, nacionais e locais.

Esta visão encontra eco na Declaração de Dublin sobre Educação Global (GENE, 2022), que a define como termo guarda-chuva agregador de abordagens afins - incluindo a Educação para a Cidadania Global, para os Direitos Humanos, Intercultural e para a Sustentabilidade -, orientadas por um núcleo comum de valores voltados para a justiça social e climática e uma vida digna para todos (GENE, 2022).

De acordo com o Global Education Digest (ANGEL, 2020-2024), o conceito institucionalmente dominante em Portugal é o de Educação para o Desenvolvimento, associado ao Camões, I.P., mas o de Educação para a Cidadania Global (ECG) ganha visibilidade na sociedade civil, dando origem a formulações combinadas como EDCG.

O Sinergias ED nasce com uma forte influência da perspectiva emancipatória (Freire, 1996) e decolonial (Santos 2007; 2010). Assume, desde a origem, um posicionamento entre as práticas e teorias críticas e transformativas (Andreotti, 2014; Tarozzi, 2024), utilizando preferencialmente o termo Educação para a Transformação Social (ETS) - visão patente no subtítulo da própria revista, “diálogos educativos para a transformação social”.

O segundo quadro conceptual é o da ecologia de saberes, formulado por Boaventura de Sousa Santos (2007; 2010): à monocultura do saber - a instituição do conhecimento científico como critério único de verdade, que desqualifica outras formas de conhecer -, o autor contrapõe o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogéneos, sem comprometer a sua autonomia. Central a esta proposta é a noção de que a injustiça social assenta numa injustiça cognitiva que a antecede e a sustenta. Este quadro é pertinente para iniciativas como o Sinergias ED, que conciliam o conhecimento das instituições de ensino superior com o conhecimento gerado na prática das organizações da sociedade civil - não substituindo um saber pelo outro, mas criando condições para que saberes distintos coexistam e se reconheçam mutuamente como legítimos.

O terceiro quadro conceptual é o de comunidade de prática, proposto por Lave e Wenger (1991) e desenvolvido por Wenger (1998): um grupo de pessoas que partilha um domínio de interesse, uma comunidade de relações e aprendizagem mútua, e uma prática de recursos e experiências partilhados. Três aspetos deste quadro revelam-se operativos na análise que se segue: a aprendizagem como fenómeno social e situado, e não como aquisição individual - o que desloca o foco analítico dos indivíduos para as configurações relacionais em que se inserem; a reificação, processo pelo qual a experiência partilhada se materializa em artefactos que organizam a prática e constituem a memória da comunidade; e a capacidade de reflexão sobre o próprio percurso, condição da continuidade de qualquer comunidade de prática.

O diálogo entre estes quadros permite enunciar a limitação da presente análise perante a ambição mais lata da investigação-ação em curso: se o conhecimento coproduzido numa comunidade de práticas se materializa em artefactos que são apenas a face visível de processos participativos mais amplos, o mapeamento desses artefactos constitui uma via de acesso legítima, mas necessariamente parcial, ao trabalho concretizado em prol da ED - parcialidade que esta análise assume como condição.

Metodologia

Tendo em consideração o elevado número de registos e dados quantitativos e qualitativos produzidos através das práticas sistemáticas de recolha de indicadores e testemunhos do projeto Sinergias ED, esta parcela da investigação centra-se numa curadoria dos registos gerados internamente pela equipa de gestão. Esta curadoria teve como guia a *Teoria da Transformação Sinergias ED* a qual propõe uma leitura da transformação social assente numa tríade dinâmica e articulada entre três dimensões de análise: *pessoas*, *processos* e *produtos* (Quintão & Borges, 2026). Do ponto de vista metodológico, a presente análise seguiu as seguintes questões de partida:

Que produtos e conteúdos foram produzidos, e que temáticas, abordagens e perfis de autoria os caracterizam?

Como contribui o Projeto Sinergias ED para impulsionar a ED em Portugal, considerando as potencialidades do seu ecossistema de produção, validação e disseminação de conhecimento?

Optou-se por uma abordagem de metodologia mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos na análise do corpus de dados reunido. Assumiu-se que a integração destes procedimentos confere uma compreensão mais completa e aprofundada do fenómeno em estudo do que cada abordagem tomada isoladamente, na medida em que, se por um lado, os dados quantitativos possibilitam acrescentar precisão às palavras ao informarem a extensão, o volume e a distribuição da produção, por outro, a leitura qualitativa abre caminho à profundidade interpretativa dos padrões (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). O corpus de análise foi construído a partir do levantamento exaustivo de todos os produtos concebidos no âmbito do Projeto Sinergias ED, reunindo números publicados da revista científica *Sinergias*, como os demais produtos disponíveis nos arquivos e no site do projeto. Este levantamento resultou em duas bases de dados, uma concernente a 199 produtos, e outra relativa a todas as produções presentes nos 20 números publicados na revista ao longo do referido período. Ambas as bases de dados registam título ou referência, data de produção, autoria (nome, tipo e número de autores) e link de acesso, sempre que disponível. Para a categorização do corpus, foi elaborada uma grelha de análise que permitiu caracterizar cada produto segundo seis dimensões: i) tipologia do produto, referente à sua natureza formal (apresentação/comunicação/diálogo, artigo científico, memorando, estudo, relatório, recurso pedagógico, entre outras); ii) suporte, correspondente ao formato em que o produto se encontra disponível (no que se refere à base de dados na qual foram registados os produtos, nomeadamente, texto digital, vídeo, áudio/podcast, diapositivos, livro *cartonero*, multimédia, entre outros); iii) natureza do conhecimento, relativa ao tipo de conhecimento veiculado (científico, meta-reflexivo, educativo, reflexivo/de opinião, informativo ou de expressão artística); iv) categoria temática, alinhada com as categorias adotadas pela revista *Sinergias* (fundamentos e teorias da EDCG; políticas públicas e quadros normativos; práticas pedagógicas e metodologias; ensino superior, investigação e conhecimento; cidadania, democracia e participação; desigualdades, justiça social e sustentabilidade; identidades, diversidade e interculturalidade; e meta-reflexão e desenvolvimento do campo); v) distribuição temporal, correspondente ao ano de produção, permitindo uma leitura diacrónica do corpus; e vi) tipo e natureza da autoria (institucional, individual ou mista) e ao número de autores envolvidos. As frequências e percentagens de distribuição por categoria foram calculadas considerando as duas bases. A codificação foi realizada pelos vários elementos da equipa, com discussão e resolução consensual dos casos de discrepância entre categorizações. O tratamento e as análises quantitativas foram realizados com o apoio do software Microsoft Excel. Para a sistematização e análise de dados, este artigo contou também com o apoio da ferramenta de inteligência artificial Claude.

Apresentação dos resultados

A produção de conhecimento a partir da revista Sinergias

A revista garantiu pelo menos uma publicação por ano desde a origem em 2014, tendo 2020 sido excecionalmente produtivo, com três edições (n.º 10, EC1 e n.º 11), num contexto marcado pela pandemia de COVID-19⁷. A modalidade “chamada de trabalhos” é a natureza editorial mais frequente e representa a maioria das edições a partir de 2020, evidenciando uma abertura progressiva da revista à comunidade mais alargada. A totalidade das edições inclui conteúdos em

⁷ A análise reflete o estado da base correspondente às publicações disponíveis até fevereiro de 2026. O corpus integra 20 edições (n.ºs 1 a 19 e a Edição Comemorativa EC1 de 2020) e 396 conteúdos.

português, com o espanhol e o inglês presentes em grande parte delas e o francês em três. É de notar que o n.º 19, lançado em fevereiro de 2026 sob a temática “O poder das expressões artísticas e estéticas em processos educativos para a Transformação Social”, é publicado exclusivamente em português e assinala a abertura da revista a novas dimensões da ED.

A distribuição dos conteúdos espelha uma trajetória de crescimento progressivo. Nos primeiros anos o volume foi modesto - 14 conteúdos em 2014 e 13 em 2015 -, o que é compreensível numa fase de arranque do Projeto Editorial. A partir de 2016 regista-se um crescimento sustentado, com 48 conteúdos em 2019 e um pico em 2020 (52; 13,1%), que pode ser explicado em parte pela publicação extraordinária de três edições nesse ano.

Quanto à tipologia, os Artigos Científicos lideram (22,2%), seguidos das Publicações Recentes (20,2%) e dos Resumos de Teses (17,2%), as temáticas concentram-se nas Práticas Pedagógicas e Metodologias, na Cidadania, Democracia e Participação e na Meta-reflexão e Desenvolvimento do Campo, que representam conjuntamente 51% dos artigos.

No que se refere às autorias, a revista regista 404 pessoas envolvidas. Na origem geográfica, o contexto português é dominante (57,9%), e verifica-se forte presença do Brasil e de Espanha, o que reflete o carácter ibero-americano e lusófono da revista, ao passo que a participação de autores/as de países africanos e de outras regiões do mundo lhe confere uma dimensão global. Regista-se ainda uma predominância do género feminino (71,3%), com as autoras filiadas em IES a constituírem o grupo mais representado. Quanto ao tipo de filiação, as organizações da sociedade civil representam 34,0% das autorias da revista, evidenciando uma participação significativa de vozes fora do meio académico.

O Conselho Científico integra 31 membros de 14 países e torna patente dois padrões de envolvimento: um grupo fundador presente desde o início até à publicação do n.º 14 e um segundo grupo integrado a partir do número seguinte (2023).

A produção de conhecimento a partir de outro tipo de publicações

Esta produção concentra-se sobretudo em dois tipos de produtos que, em conjunto, representam 57,8% do corpus: apresentações, comunicações e diálogos e memorandos⁸. Esta distribuição demonstra o foco em formatos orientados para a comunicação e para a documentação do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto, quer através da partilha de reflexões em encontros, *webinars* e seminários, quer do registo dos processos de trabalho colaborativo.

Relativamente ao suporte, o texto digital e o vídeo concentram mais de três quartos dos produtos analisados, evidenciando a predominância de formatos digitais na disseminação da produção do Projeto. Os restantes suportes apresentam menor expressão quantitativa, embora contribuam para diversificar as formas de comunicação e divulgação do conhecimento, incluindo livros *cartoneros*, imagens e posters, e *podcasts*.

A distribuição da produção segundo a categoria temática revela um equilíbrio entre os produtos de natureza científica e meta-reflexiva, sendo ambas as categorias claramente predominantes. Este padrão encontra igualmente expressão na dimensão temática, em que a categoria Meta-reflexão e Desenvolvimento do Campo da ED concentra 40,7% dos produtos. As restantes categorias distribuem-se por diferentes áreas temáticas, apresentando frequências mais reduzidas, em particular as relacionadas com Desigualdades e Sustentabilidade e Identidades e Interculturalidade.

⁸ A análise reflete o estado da base correspondente aos produtos contabilizados até fevereiro de 2026. O corpus integra 199 conteúdos. Esta base de dados exclui todos os documentos de candidatura, relatórios narrativos e financeiros reportados aos diferentes financiadores.

A análise da distribuição temporal denota uma produção contínua ao longo dos treze anos considerados, registando-se o valor mais elevado em 2020. Nos anos seguintes, a produção mantém-se relativamente estável, refletindo a continuidade da atividade desenvolvida. O reduzido número de produtos registados em 2026 corresponde ao facto de a base de dados ter sido constituída antes do final do corrente ano.

Por último, observa-se um predomínio da autoria institucional, que representa cerca de três quartos dos produtos analisados, seguindo-se a autoria mista e, com expressão bastante mais reduzida, a autoria individual. Este padrão evidencia uma produção maioritariamente assumida no âmbito do Projeto e das suas parcerias institucionais.

Discussão

Um ecossistema de formatos plurais: a ecologia de saberes em ato

A caracterização do *corpus* revela que a produção do projeto Sinergias ED não se organiza prioritariamente em torno do formato académico canónico. Na base de produtos, as apresentações, comunicações e diálogos (31,2%) e os memorandos (26,6%) representam, em conjunto, 57,8% dos registos, ao passo que os artigos científicos correspondem a 3,0%. Na revista, a hierarquia inverte-se: os artigos científicos lideram (22,2%), seguidos das publicações recentes (20,2%) e dos resumos de teses (17,2%).

Esta distinção sugere uma divisão entre os dois planos de produção. A revista assegura a inscrição do Projeto no campo científico formal (através de conteúdos sujeitos a revisão por pares, da indexação e da circulação internacional), ao passo que o restante ecossistema acolhe formatos de natureza dialógica, processual e documental.

O memorando constitui, a este respeito, um caso exemplar. Com 53 registos, é a segunda tipologia mais frequente do *corpus* e materializa o registo sistemático dos processos de trabalho colaborativo, ainda que não corresponda a nenhum género académico reconhecido. Na terminologia de Wenger (1998), estamos perante um caso claro de **reificação**: a experiência partilhada da comunidade converte-se num artefacto que passa a organizar a prática subsequente e a constituir a sua memória. O que os memorandos registam não são resultados de investigação, mas o próprio processo de construção e deliberação coletiva - aquilo que numa lógica académica convencional permaneceria como bastidor não publicável. A sua representação enquanto produto de conhecimento, com estatuto equivalente ao dos restantes, é uma decisão epistemológica antes de ser uma decisão editorial.

A diversidade de suportes reforça esta leitura. Embora o texto digital e o vídeo concentrem mais de três quartos dos produtos, a presença de livros cartoneros (4,0%), memorandos interativos (4,5%), podcasts (3,0%), imagens e posters (2,0%) desenha um repertório comunicativo que excede o registo escrito convencional. O livro cartonero merece nota particular: tratando-se de um formato de edição artesanal com origem em movimentos latino-americanos de democratização do acesso ao livro, a sua adoção não é neutra e inscreve-se materialmente uma posição sobre quem pode produzir e aceder a conhecimento, alinhada com a crítica de Santos (2007) à concentração dos meios de legitimação do saber.

Esta configuração pode ser lida, com efeito, como tradução operacional do princípio da ecologia de saberes. Ao valorizar o memorando a par do artigo científico, e ao acolher suportes que o campo académico tende a considerar menores, o Sinergias ED não substitui o

saber científico por outro - o conhecimento de natureza científica mantém-se a categoria mais representada (35,2%) -, mas recoloca-o num plano de coexistência com formas de conhecer distintas. É precisamente esta a formulação de Santos: a ecologia de saberes não implica a desqualificação da ciência, mas a recusa de que esta funcione como critério único de validade. O equilíbrio registado entre conhecimento científico (35,2%) e meta-reflexivo (31,2%), a que acresce o educativo (22,6%), documenta empiricamente essa coexistência.

O predomínio da autoria institucional (73,9%) é coerente com este quadro e ganha inteligibilidade adicional à luz do conceito de comunidade de prática. Se a aprendizagem é, como propõem Lave e Wenger (1991), um fenómeno social e situado, a assinatura coletiva não é um artifício, mas uma descrição mais fiel do processo que gerou o produto. Ao assinar institucionalmente, a comunidade recusa atribuir a indivíduos aquilo que resultou de trabalhos colaborativos, contrariando, no mesmo movimento, as lógicas de acumulação de capital simbólico que estruturam o campo académico. Esta opção tem, contudo, um custo analítico que importa nomear: torna invisíveis as trajetórias individuais e as próprias trajetórias colaborativas que sustentam a produção.

Duas geografias temáticas: o campo que se pensa e o campo que se pratica

A dimensão temática constitui o eixo no qual as duas bases mais divergem. Na base de produtos, a categoria Meta-reflexão e Desenvolvimento do projeto Sinergias ED do Campo da ED concentra 40,7% dos registos e, somada a Ensino Superior, Investigação e Conhecimento (19,6%), representa 60,3% da produção. Ambas as categorias se voltam para o próprio campo - os seus fundamentos, as suas instituições, as suas condições de possibilidade. Na revista, a hierarquia altera-se: as Práticas Pedagógicas e Metodologias assumem a primeira posição (18,0%), seguidas de Cidadania, Democracia e Participação (17,0%), com a Meta-reflexão a descer para 16,0%.

Sugere-se que esta assimetria não é acidental, mas decorre das funções distintas que cada plano desempenha. O ecossistema de produtos documenta o trabalho de autoconstrução da comunidade: é conhecimento produzido de dentro, sobre si própria e sobre o campo em que se inscreve. A revista, por seu turno, opera como interface com o campo alargado, acolhendo contributos externos maioritariamente orientados para a prática educativa e para as problemáticas substantivas da ETS.

A elevada expressão da meta-reflexão constitui, em si mesma, um resultado a valorizar, e não uma anomalia. Este é ainda um indicador expressivo do princípio da coerência entre 'forma e conteúdo' advogado e praticado pelo Sinergias ED, assumido como laboratório de coprodução de conhecimentos em ED a partir dos princípios e práticas de uma educação transformadora. Wenger (1998) identifica a capacidade de uma comunidade refletir sobre o seu próprio percurso como condição da sua continuidade: é através dessa reflexão que o domínio se delimita, que as fronteiras da participação se negociam e que a prática se ajusta. Assim, que 40,7% dos produtos se dediquem à meta-reflexão indica que o Sinergias ED investe substancialmente nesse trabalho de autodefinição o que, num campo cujas designações permanecem em disputa, nomeadamente, Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, Educação Global, não é um exercício narcísico, mas uma necessidade estrutural de posicionamento político e epistemológico.

Este dado ganha relevo acrescido quando confrontado com o estado do campo em Portugal. O mapeamento do Global Education Digest identifica apenas seis teses de doutoramento entre

2010 e 2024, o que sugere um campo com escassa produção de investigação avançada. Neste contexto, a existência de uma comunidade que documenta sistematicamente o seu percurso, interroga os seus pressupostos e disponibiliza publicamente esse registo representa um contributo de outra ordem: não apenas conhecimento *em* ED, mas conhecimento *sobre as condições de produção* de conhecimento em ED.

Contudo, esta concentração convive com a reduzida expressão, na base de produtos, de categorias nucleares à definição de Educação para o Desenvolvimento inscrita na ENED 2025-2030 e na Declaração de Dublin. Desigualdades, Justiça Social e Sustentabilidade (4,0%) e Identidades, Diversidade e Interculturalidade (2,5%) somam 6,5% do *corpus* - precisamente as dimensões que o enquadramento político-conceptual identifica como o âmago da ED: o questionamento das relações de poder desigual e das assimetrias sociais globais, nacionais e locais, e a promoção de abordagens interculturais e interseccionais.

Esta observação merece cautela interpretativa. Poderia argumentar-se que a atenção às condições de produção do conhecimento é, ela própria, um exercício sobre desigualdade - e a formulação de Santos (2007) sustenta essa leitura, ao estabelecer que a injustiça cognitiva antecede e sustenta a injustiça social. Interrogar quem pode produzir conhecimento legítimo é interrogar relações de poder. Nesse sentido, a meta-reflexão do Sinergias ED não se opõe às temáticas da justiça social: revela a sua condição epistemológica e ontológica constituinte.

Permanece, ainda assim, a questão de saber em que medida esta atenção às condições cognitivas da desigualdade se traduz em produção sobre as suas manifestações materiais e sociais. Na revista, os valores destas categorias são substancialmente mais elevados (11,0% e 8,0%), o que reforça a leitura de que é sobretudo através do dispositivo editorial que estas temáticas entram no ecossistema. A abertura à comunidade alargada, evidenciada pelo predomínio da modalidade “chamada de trabalhos” (50,0% das edições, e a maioria a partir de 2020), funciona como mecanismo de diversificação temática.

Merece registo final, neste plano, o n.º 19 da revista (2026), dedicado ao poder das expressões artísticas e estéticas em processos educativos para a transformação social. Sendo a expressão artística a natureza de conhecimento menos representada no corpus de produtos (1,0%), esta edição assinala um alargamento do que o Projeto reconhece como forma legítima de produzir e comunicar conhecimento. A leitura de Santos é aqui pertinente: incorporar a expressão estética no perímetro do conhecimento válido constitui um dos gestos mais consequentes de uma ecologia de saberes, por ser aquele que mais se afasta dos cânones da racionalidade científica.

Conclusões

Este artigo apresenta um exercício de mapeamento - fundamentalmente descritivo e caracterizador - dos produtos resultantes da produção, validação e disseminação de conhecimento no Sinergias ED ao longo de 13 anos. Correspondendo à primeira análise do vértice *Produtos* da tríade *pessoas-processos-produtos* que sustenta a Teoria da Transformação Sinergias ED (Quintão & Borges, 2026), e assumindo, à partida, a parcialidade que lhe é inerente enquanto via de acesso apenas à face visível de processos participativos mais amplos. Foram inventariados, registados e categorizados 199 produtos e 396 conteúdos publicados em 20 edições da revista Sinergias, revelando um ecossistema de produção de conhecimento plural. Verifica-se diversidade nos formatos de conhecimento valorizados, nas temáticas e nas vozes escutadas, em coerência com a defesa de ecologias de saberes e da experimentação de processos de

trabalho colaborativos, assentes numa comunidade de práticas que emergiu e se consolidou ao longo dos anos.

Registam-se formatos de natureza dialógica e processual, tais como apresentações, relatórios e diálogos ou memorandos, a par de formatos canónicos da produção académica, tais como artigos científicos, resenhas críticas ou resumos de teses. Do ponto de vista temático sobressaem temas tais como as Práticas Pedagógicas e Metodologias, a Cidadania, Democracia e Participação e Ensino Superior, Investigação e Conhecimento. Também sobressai, e de forma veemente, a Meta-reflexão e Desenvolvimento do Campo, testemunhando um investimento sustentado do Sinergias ED na reflexão sobre si próprio e sobre o campo da ETS. No que se refere às autorias, e em congruência com o carácter colaborativo dos processos de trabalho, predomina a autoria coletiva e institucional, incluindo de pessoas e OSC, geralmente menos associadas à produção de conhecimento. Predominam ainda autoras do género feminino e do contexto português, com uma presença ibero-americana significativa (Brasil, Espanha).

No ecossistema Sinergias ED, a revista assegura a inscrição do Projeto no campo científico formal, o restante ecossistema tende a acolher o registo dos processos coletivos e de auto e meta reflexividade sobre o projeto e o campo da ETS.

Aferir cabalmente os contributos do Sinergias ED para a produção de conhecimento em ED em Portugal implicará o alargamento da presente análise a outras fontes. Designadamente, à confrontação destes dados com outros sistemas de observatório académico e institucional deste campo, designadamente através da análise comparativa dos dados do *Global Education Digest* e do sistema de acompanhamento e avaliação da ENED. Não obstante, há um conjunto destes contributos que este mapeamento permite afirmar com substância.

O primeiro é, desde logo, a *existência* de uma revista científica especializada em ED/ETS em Portugal. Permanece como a única revista de carácter científico em Portugal desde 2014, embora seja de sublinhar a emergência recente de outras revistas⁹ não científicas no contexto do ecossistema nacional de ED. A *Revista Sinergias – Diálogos para a transformação social* mantém um diálogo e colaboração ativos com outras revistas de especialidade internacionais, tal como chamadas de trabalho conjuntas ou painéis de divulgação das revistas em congressos da especialidade.

O segundo contributo é a *constância*, uma vez que a produção se manteve ininterrupta ao longo dos anos. Num campo que a investigação nacional descreve como em consolidação e marcado por financiamento intermitente, esta persistência constitui um contributo estrutural. Assegura a existência de um espaço permanente de publicação e de arquivo. Em termos de comunidade de prática, a continuidade é condição de possibilidade da própria aprendizagem coletiva através da colaboração entre pessoas com perfis profissionais distintos (IES e OSC).

O terceiro contributo é a *legitimação de formatos e de vozes*. Ao publicar em diversas línguas (português, espanhol, francês, inglês), linguagens (escrita académica, comunicação oral, expressões artísticas) e suportes (texto, vídeo, áudio, multimédia) permite, simultaneamente, reconhecer outras vozes e abrir o potencial de alcance de novos colaboradores e leitores ou utilizadores. A presença de organizações da sociedade civil em 34,0% das autorias da revista é o indicador mais direto deste alargamento. Significa que mais de um terço das vozes publicadas provém de fora da academia, num campo cuja produção formal tenderia a concentrar-se em instituições de ensino superior. Este dado merece ser lido como resposta prática ao

⁹ De que são exemplos a Mundo Crítico – Revista de Desenvolvimento e Cooperação: <https://mundocritico.org/>; ou a Revista Outras Economias <https://outraseconomias.pt/outrasec/>.

problema que Santos (2007) formula em termos teóricos. Se a monocultura do saber opera pela desqualificação prévia de quem não detém as credenciais académicas, então criar um dispositivo editorial com revisão por pares e indexação que publica sistematicamente autores da sociedade civil constitui uma intervenção nas condições de legitimação - e não apenas um gesto de abertura. O carácter multilingue e a composição internacional do Conselho Científico inscrevem a produção nacional num circuito ibero-americano, lusófono e europeu, contrariando a concentração da autoridade epistémica nos centros anglófonos, em coerência com a Declaração de Dublin (GENE, 2022).

O quarto é o da *capacidade de auto-observação crítica*, já discutida a propósito da elevada meta-reflexão do corpus (40,7%): condição da continuidade de qualquer comunidade de prática (Wenger, 1998), e não uma anomalia narcísica, num campo cujas designações permanecem em disputa.

Importa também ler estes contributos à luz de uma tensão a que a Comunidade Sinergias tem vindo a ecoar. Como argumentam Quintão e Pereira (2024), a Comunidade Sinergias ED tem resistido intencionalmente à tendência para sobrevalorizar os produtos e subvalorizar os processos (produtivismo), com reflexos negativos sobre o potencial de mercantilizar a educação e o conhecimento. Afirma-se que o potencial transformador de um produto depende substantivamente da capacidade transformadora do processo que o gerou. A reificação dos *produtos* de conhecimento (ou dos artefactos construídos em comunidade de práticas, na perspetiva de Wenger), aqui analisados a partir de dados quantitativos, é claramente insuficiente para dar conta do potencial transformador das *pessoas* através dos *processos* subjacentes que lhes deram substância.

Como próximos passos desta investigação-ação, o trabalho de curadoria de dados realizado ao longo da quinta edição do Projeto permite que se lhe sigam duas análises similares, dedicadas aos vértices *pessoas* e *processos*. Adicionalmente há um acervo de informação qualitativa cujo tratamento em larga escala se torna agora possível com recurso a novos suportes de inteligência artificial. Estas análises deverão ainda ser alargadas a uma recolha de informação junto de pessoas e instituições externas ao Sinergias ED, permitindo testar de forma mais robusta a Teoria da Transformação formulada e contrastá-la com a bibliografia nacional e internacional da área. Importa ainda assinalar que parte do enquadramento empírico sobre o próprio Sinergias ED se apoia na chamada ‘literatura cinzenta’ e em auto citação da equipa do projeto, o que, a par da riqueza de conhecimento situado que proporciona, limita a validação externa independente dos resultados aqui apresentados — uma tensão que as futuras análises dos vértices *pessoas* e *processos*, e em particular as que incorporarem vozes externas ao Projeto, deverão mitigar. O horizonte desta agenda de investigação-ação é o de continuar a testar a *Teoria da Transformação Sinergias ED*, em coerência com a prática colaborativa da própria Comunidade. A ambição é contribuir para o campo da avaliação em ETS, para a elaboração de políticas públicas adequadas a este campo e para a transformação social tendente a maior justiça e sustentabilidade da vida..

Referências bibliográficas

- Andreotti, V. O. (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, nº1, 40–51. Disponível em 19.08.2026, <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical/>
- ANGEL – Academic Network on Global Education and Learning. (2020-2024). *Global Education Digest*, https://angel-network.net/Digest_2024/

- Aguiar, A.R., Raposo, A., Costa, J., Padrão, J., Franco, S., (2023), O livro Cartonero como ferramenta de educação para o desenvolvimento e cidadania global. In *Livro de Atas do VII Encontro Internacional de Formação na Docência - Desafios na Formação de Professores e nas Escolas num Mundo Interconectado*, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. ISBN 978-972-745-318-4. HANDLE <http://hdl.handle.net/10198/28160>. DOI <https://doi.org/10.34620/incte.2023>
- Camões, I.P., EduQA, I.P. & PPONGD (2025). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.
- Cardoso, J., Neves, T., Coelho, L. S., & Cravo, C. (2015) *Sinergias – a criação de uma revista científica em educação para o desenvolvimento a partir de uma experiência de trabalho colaborativo*. *Global education Research*, in *The International Journal for Global and Development Education Research*, nº7, p. 108 a 127. Disponível em 19.08.2026 <https://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR07-03-Sinergias-Portugues.pdf>
- Carvalho, Ana Larcher & Wegimont, Liam (2026) Better evaluation in global education: moving policy and practice forward. In *Learning for a Just, Peaceful and Sustainable World*, Bloomsbury Academic p. 61-78, <https://doi.org/10.5040/9781350517844.ch-5>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050: The Dublin Declaration*. Global Education Network Europe.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Pereira, S.C. e Coelho, La S. (2021) Sobre cómo un colectivo en el área de la Educación para el Desarrollo evoluciona para una comunidad colaborativa y para motor de la construcción del ser político. In Murillo Hidalgo, I., Del Río Martínez, A., *Komunikazioak. Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra: Ziurgabetasunaren aurrean, hezkuntza askatzailea = Comunicaciones. V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora*, p. 373-382. Hegoa, Bilbao, 978-84-16257-84-3. Disponível em 14.08.2026, <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/pdfs/621?locale=es>.
- Pereira, S. & Fernandes, I. (2020) *Estudo sobre as aprendizagens decorrentes da experiência de construção, aprofundamento e reforço da Comunidade Sinergias ED* (consultado em 31 de julho de 2026), disponível em <https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2015/01/Estudo-Comunidade-Sinergias-ED.pdf>.
- Quintão, C., & Pereira, S. (2024). *A quarta edição do Sinergias ED: Uma narrativa desinstaladora*. *Sinergias ED*. https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2024/12/A-Quarta-Edicao-do-Sinergias-ED_Uma-Narrativa-desinstaladora.pdf
- Quintão, C., & Borges, S. (2026). Tackling impact evaluation in development education: The case of Sinergias ED. *Development Education Review*, (42). <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/Quint%C3%A3o%20and%20Borges%20Perspectives%20Issue%2042.pdf>
- Santos, B. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30(1), 45–89.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (3.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Sinergias ED. (2026). *Sinergias ED*. <https://sinergiased.org/>
- Tarozzi, M. (2024). *Mapping Global Citizenship Education: 4 Ideal types from defining to positioning*. GLOCITED, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna., DOI 10.6092/unibo/amsacta/7596. (consultado em 17 de agosto de 2026), disponível em <https://unescochairgced.it/en/glocited/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



Mapear um campo em construção: contributos do *Multilingual Global Education Digest*

Andreia Reis¹, Dalila Pinto Coelho², Francisco Parrança-da-Silva³, Joana Costa⁴, La Salette Coelho⁵ e Mónica Lourenço⁶

1. Introdução

Numa tentativa de evidenciar o espaço crescente que a denominada área da *Educação Global*, em Portugal mais comumente designada por *Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global* (EDCG), começava a ocupar no discurso académico, o *Development Education Research Centre* da *University College of London* lançou, em 2018, o *Global Education Digest* (*Digest*). Esta publicação consiste numa compilação anual da literatura produzida na área, proporcionando acesso a artigos recentes, livros, capítulos de livros e teses de doutoramento. Apesar de as duas primeiras edições terem sido bem recebidas no seio da comunidade interessada nestas temáticas, rapidamente se tornou evidente uma limitação importante: a inclusão exclusiva de publicações em língua inglesa. Esta lacuna, reconhecida desde o início pela equipa responsável pelo projeto, começou a ser colmatada na terceira edição do *Digest*, publicada em 2020, através da integração de produção noutras línguas, entre as quais a língua

¹ Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico com dezasseis anos de experiência e Professora Assistente Convidada nos Mestrados em Ensino do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nesta instituição obteve o grau de Mestre, em Educação, especialidade de Formação de Professores e Supervisão, e encontra-se a concluir o doutoramento na mesma área. Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

² Professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). É membro da Comunidade Sinergias ED.

³ Doutorando no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É membro do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing), onde tem vindo a desenvolver uma investigação de Grounded Theory sobre Educação para a Cidadania Global e Intercompreensão em contexto de ensino formal. Concluiu o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2017, na Universidade de Aveiro.

⁴ Técnica de projeto no Sinergias ED, desde 2018, secretária-técnica da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, em Portugal. É licenciada em Serviço Social, tendo experiência em Educação para o Desenvolvimento, no contexto português, e em Cooperação para o Desenvolvimento, no contexto africano.

⁵ Educadora, investigadora e consultora em projetos de EDCG no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. No âmbito das políticas, é secretária-técnica da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e do Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável. É consultora da GENE – Global Education Network Europe; membro do Conselho Consultivo da ANGEL – Academic Network on Global Education and Learning e da Comunidade Sinergias ED.

⁶ Professora auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora integrada e membro da Coordenação Científica do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20). É doutorada em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro e coordena, atualmente, o Conselho de Formação de Professores e os mestrados em ensino de Inglês na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

portuguesa. O envolvimento português neste processo teve origem num contacto estabelecido entre a *Academic Network on Global Education and Learning* (ANGEL) e o projeto *Sinergias ED*, que resultou num convite dirigido à Comunidade Sinergias para uma participação coletiva nesta iniciativa. O interesse manifestado pelos seus membros levou à constituição de uma equipa portuguesa que, desde a edição de 2020, integra a Dalila, o Francisco, a Joana, a La Salete e a Mónica, aos quais se juntou, mais recentemente, a Andreia.

Logo na primeira participação, em 2020, assumimos uma fragilidade de representação. Apesar de o *Digest* ter começado a integrar produção em língua portuguesa, na realidade, toda a equipa era representante de Portugal e não de outras áreas geográficas onde se fala o português. Imediatamente surgiu a inquietação – até que ponto os termos de pesquisa escolhidos pela equipa (*educação para a cidadania global; educação para o desenvolvimento e educação global*) seriam adequados para captar a produção científica desenvolvida noutras áreas geográficas? Assim, num primeiro momento, tentámos colmatar esta fragilidade consultando especialistas do contexto brasileiro, com o objetivo de obter uma informação mais fina sobre documentos em português do Brasil. Este processo conduziu à inclusão, para o contexto brasileiro, do termo de pesquisa *educação para a cidadania planetária*.

No entanto, esta solução não nos pareceu a mais sustentada, avançando, no *Digest* de 2021, para a integração de especialistas brasileiras e brasileiros numa equipa que abrangesse as duas realidades. Para isso, demos um primeiro passo, com a realização de uma “Roda de Conversa” (julho de 2021), apoiada pela ANGEL, em formato online, sob o título “Educação para a Cidadania Global: visões e vozes do contexto brasileiro”. Nesse evento, gerou-se uma conversa em torno dos termos mais utilizados no Brasil e descobrimos todo um campo rico e em movimento. A partir desse encontro, foi identificada uma equipa responsável pela pesquisa no Brasil, coordenada por Sílvia Elisabeth Moraes.

Mais recentemente, temos estado em contacto com os investigadores da Guiné-Bissau, Carlos Cardoso e Miguel de Barros, fundadores do Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral, com vista a alargar a equipa para outras geografias. O nosso desejo é que possam integrar a equipa na próxima edição do *Digest*, enriquecendo a contribuição em língua portuguesa.

Para além da transformação para um produto multilíngue e da preocupação da inclusão de equipas de diversas geografias no âmbito de uma mesma língua (sabemos que o processo de reflexão da equipa de língua portuguesa inspirou outras a seguir o mesmo caminho), o *Digest* sofreu outra alteração relevante. Embora se continue a reunir todas as publicações no campo da *Educação Global*, escritas numa diversidade de línguas, estas referências passaram a poder ser consultadas e pesquisadas de forma sistemática na base de dados *GEL – Global Education and Learning*, lançada em 2023. A publicação passou, assim, a ser constituída por meta-análises da literatura produzida em cada uma das línguas, refletindo uma visão atualizada do estado da arte a partir de diferentes enquadramentos linguísticos – na atualidade, alemão, chinês simplificado, eslovaco, espanhol, finlandês, francês, inglês, italiano, neerlandês, polaco e português – e contextos culturais.

2. Considerações metodológicas

Do ponto de vista metodológico, a participação da equipa portuguesa nas últimas cinco edições do *Digest* foi-se constituindo como um processo cumulativo de mapeamento, sistematização e análise interpretativa da produção científica sobre EDCG em Portugal. Na primeira edição em que participámos, o trabalho assumiu um carácter mais exploratório, tendo sido or-

ganizado em duas fases complementares: uma primeira fase de pesquisa em bases de dados, repositórios e outras fontes relevantes, e uma segunda fase de auscultação de especialistas na área. A escassez inicial de publicações identificadas no período previsto (2015–2020) levou, então, ao alargamento do intervalo temporal de análise (2010–2020), permitindo construir uma visão diacrónica mais consistente da emergência e consolidação da EDCG no contexto português. Nas edições seguintes, este procedimento foi progressivamente estabilizado, passando de um primeiro exercício de identificação ampla para um trabalho de atualização, comparação e aprofundamento anual, mais recentemente enquadrado nos princípios de uma revisão de literatura do estado da arte.

O processo de constituição do corpus de análise assentou numa estratégia de pesquisa bibliográfica diversificada, combinando bases de dados académicas internacionais, repositórios científicos nacionais e ibero-americanos, revistas portuguesas da área da educação e, em edições mais recentes, fontes de literatura cinzenta associadas a políticas públicas, organizações da sociedade civil e projetos de investigação e/ou de intervenção. A pesquisa foi orientada por três expressões nucleares, a saber: “educação para a cidadania global”, “educação para o desenvolvimento” e “educação global”. Esta seleção procurou responder simultaneamente à evolução histórica do campo e às especificidades terminológicas do contexto português. Por exemplo, a opção por pesquisar “educação para a cidadania global” isoladamente, articulando os restantes termos com a expressão “cidadania global” através de operadores booleanos, revelou-se metodologicamente importante, uma vez que, em português, “educação para o desenvolvimento” e “educação global” podem assumir sentidos mais amplos, ambíguos ou afastados daquele a que pretendíamos aceder.

O processo de análise implicou, por isso, não apenas a recolha de referências, mas também um trabalho coletivo de delimitação conceptual, validação e classificação. A separação entre o contexto português e o contexto brasileiro, apesar da pertença comum à equipa de língua portuguesa, decorreu precisamente do reconhecimento de diferenças históricas, políticas, epistemológicas e terminológicas suficientemente profundas para exigirem leituras contextualizadas e situadas. No caso português, a validação passou, numa fase inicial, pela consulta de especialistas nacionais relativamente à base de dados compilada e, nas edições posteriores, pela consolidação interna de critérios partilhados de inclusão, exclusão e categorização entre as diferentes equipas linguísticas que participam no *Digest*. Outro aspeto que importa referirmos diz respeito ao modo como as publicações foram sendo analisadas segundo dimensões comparáveis entre edições, nomeadamente, ano de publicação, tipologia de texto e temática principal, o que permitiu acompanhar tendências de produção, deslocamentos temáticos e alterações nos formatos de publicação. A destacar há a inclusão, a partir de 2022 e após uma reflexão ao nível da equipa internacional, de uma nova categoria de publicações: a literatura cinzenta. Esta consiste em textos que não são publicações académicas, mas que são relevantes para se compreender o estado de implementação da EDCG, sendo materiais de trabalho úteis para profissionais da área.

Ainda assim, a reflexão metodológica sobre este percurso exige que reconheçamos algumas limitações persistentes. Desde logo, a identificação de publicações foi condicionada por problemas de indexação, pela natureza ainda em consolidação da EDCG enquanto campo académico em Portugal; além disso, pela dificuldade de rastrear livros, capítulos de livro, relatórios e outros materiais menos visíveis nas bases de dados convencionais, bem como por constrangimentos temporais que impediram, em vários momentos, a consulta sistemática das referências dos documentos identificados ou a leitura integral de todos os textos selecionados. A

estas limitações acresce a complexidade de delimitar fronteiras entre produção científica, literatura cinzenta, materiais de intervenção educativa e documentos de política pública, particularmente num campo marcado pela forte articulação entre investigação, ação, formação e intervenção social. Por essa razão, os dados reunidos ao longo das cinco edições não devem ser lidos como um retrato exaustivo e fechado da produção portuguesa, mas como um dispositivo de monitorização crítica e progressivamente mais robusto, capaz de tornar visíveis tendências, ausências, deslocamentos e dinâmicas de produção de conhecimento que dificilmente seriam apreendidas a partir de uma única fonte ou de uma única estratégia de pesquisa.

3. Temas, tendências e padrões emergentes da EDCG em Portugal

3.1. Os conceitos

Em Portugal, o conceito mais utilizado a nível institucional para enquadrar este campo continua a ser o de *Educação para o Desenvolvimento* (ED), um conceito norteador de documentos-chave promovidos pelo *Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.* (Camões, I.P.), a agência de cooperação portuguesa dedicada à área do Desenvolvimento, responsável pelo documento estruturante neste domínio, a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (ENED). O facto de o Camões, I.P. desempenhar um papel muito significativo na promoção da ED, sendo um dos principais financiadores nacionais de atividades neste âmbito, tem influência sobre a preponderância da mobilização deste conceito.

Não obstante, o termo *Educação para a Cidadania Global* (ECG) tem vindo, gradualmente, a ganhar visibilidade, nomeadamente no âmbito da sociedade civil, figurando nos títulos e nos conceitos-chave de documentos de natureza diversa. Em muitos casos, observa-se mesmo a adoção de formulações combinadas, como *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global* (EDCG), que procuram integrar diferentes tradições conceptuais. Paralelamente, algumas organizações recorrem ao conceito de *Educação Global*, na sequência do trabalho do *Centro Norte-Sul do Conselho da Europa* e da *Global Education Network Europe* (GENE), ainda que esta designação permaneça menos frequente no contexto português. Identifica-se, igualmente, a presença pontual do conceito de *Educação para a Transformação Social*, de inspiração latino-americana, frequentemente articulado com as restantes palavras-chave utilizadas na pesquisa.

Embora a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* não tenha sido incluída como termo de pesquisa em Portugal, começam a emergir referências ao conceito frequentemente em articulação com as nossas palavras-chave. Estas referências refletem a crescente influência da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na estruturação de debates, práticas e enquadramentos educativos neste domínio. Também não é despidendo o facto de a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* estabelecer como um dos seus domínios a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, o que poderá fazer aumentar a produção nesta área, nomeadamente por atores do âmbito da educação formal.

3.2. Evolução da produção científica

A produção científica sobre EDCG mapeada pela equipa portuguesa entre 2010 e 2024 evidencia um percurso de crescimento que, embora não sendo linear, é positivo.⁷

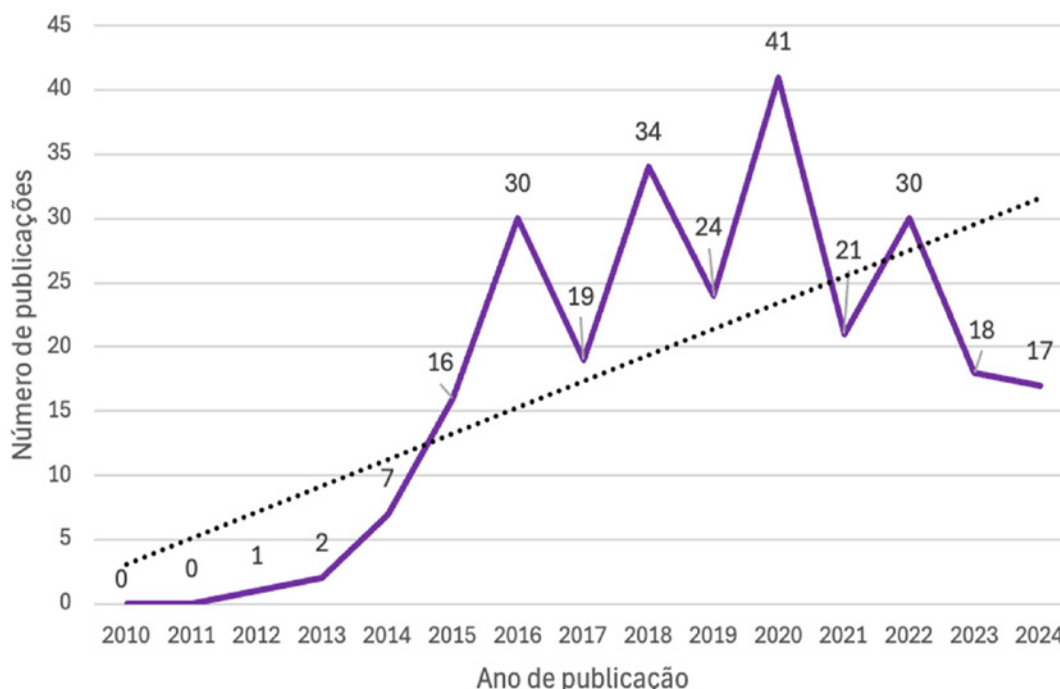


Figura 1 – Produção sobre EDCG em Portugal (2010–2024).

Entre 2010 e 2013, a produção sobre EDCG em Portugal é ainda muito incipiente, registando-se apenas três publicações no total. A partir de 2014 observa-se, contudo, uma mudança significativa, traduzida num crescimento progressivo do número de trabalhos publicados: de 7 documentos em 2014 passa-se para 16 em 2015 e 30 em 2016. Esta evolução parece refletir um processo de consolidação do campo, associado quer à implementação da ENED, quer ao crescente envolvimento de instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil e outros atores educativos na promoção da investigação, da formação e da intervenção neste domínio.

Embora se observem algumas oscilações nos anos subsequentes, a tendência global mantém-se positiva. Após uma diminuição em 2017 ($n=19$), o número de publicações volta a aumentar em 2018 ($n=34$), mantendo-se em valores próximos em 2019 ($n=24$). O ano de 2020 assinala o valor mais elevado de todo o período analisado, com 41 publicações, evidenciando a crescente visibilidade académica da EDCG em Portugal. Esta evolução coincide com um contexto político particularmente favorável à institucionalização da EDCG nos sistemas educativos. Neste âmbito, a integração da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, em 2018, constituiu um marco relevante, ao reforçar a presença destas temáticas no currículo

⁷ Os dados apresentados nesta secção referem-se à produção sobre EDCG publicada anualmente entre 2010 e 2024, com base na pesquisa realizada pela equipa portuguesa do Digest. Os valores podem não coincidir com o número total de publicações reportado em cada edição do *Digest*, uma vez que estas consideram, por vezes, períodos de recolha de dados que não correspondem exatamente ao ano civil (por exemplo, incluindo apenas publicações identificadas até uma determinada data do ano em curso ou integrando publicações do ano anterior não consideradas em edições precedentes).

escolar e ao criar novas necessidades de formação, investigação e de produção de recursos educativos dirigidos às escolas e aos/as docentes.

Nos anos mais recentes, verifica-se uma nova fase marcada por alguma flutuação nos números de publicações. Estes dados devem, contudo, ser interpretados com cautela, uma vez que as alterações introduzidas nos critérios de inclusão documental ao longo das diferentes edições do *Digest* (designadamente a integração da literatura cinzenta) condicionam a comparabilidade direta entre anos.

Apesar destas limitações, os dados permitem identificar uma trajetória consistente de expansão da EDCG em Portugal. Comparativamente ao início da década de 2010, quando a produção era residual, o período posterior a 2015 caracteriza-se por uma atividade regular e diversificada, evidenciando uma crescente institucionalização do campo, tanto no plano académico como nos domínios da intervenção educativa e das políticas públicas. Para além da evolução quantitativa da produção, os dados recolhidos permitem aprofundar a análise das tipologias documentais e das temáticas mobilizadas pelos/as autores/as, aspetos que serão explorados nas secções seguintes.

3.3. Tipologia de documentos

No que respeita às tipologias documentais, verifica-se uma predominância dos artigos científicos ao longo de grande parte do período analisado. Esta tendência é particularmente visível nas primeiras edições do *Digest* (nomeadamente, entre 2015 e 2023), refletindo uma crescente inserção da EDCG nos espaços académicos de investigação e de divulgação científica.

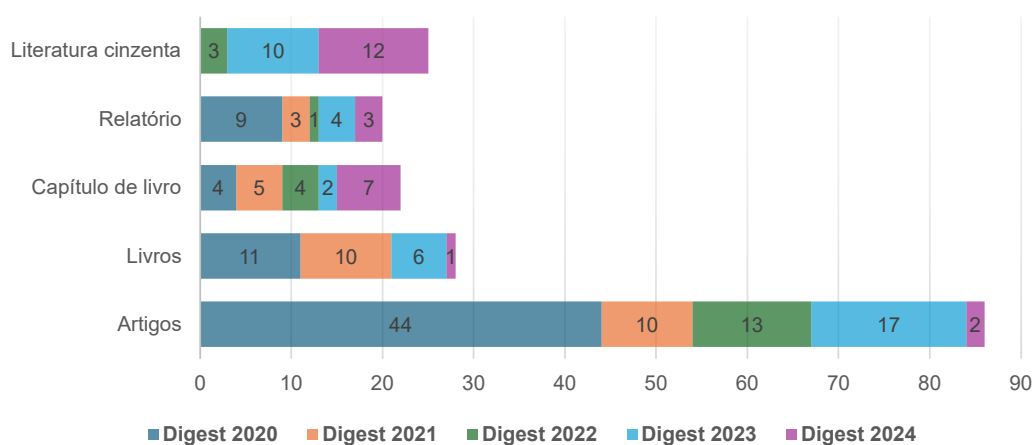


Figura 2 – Distribuição da produção científica sobre EDCG por tipologia de documento (2010-2024).

Paralelamente, identifica-se uma presença consistente de livros, capítulos de livro e relatórios, estes últimos ligados a processos de monitorização e avaliação de políticas públicas. Assume igual relevância a publicação de relatórios de mestrado realizados no âmbito da formação inicial de professores/as e educadores/as e frequentemente associados a projetos de intervenção e/ou iniciativas de investigação-ação, embora estes dados não tenham sido incluídos em nenhuma das edições do *Digest*. Em oposição, os dados revelam uma reduzida expressão de teses de doutoramento (n=6), situação que se mantém ao longo de praticamente todo o período analisado. Embora esta realidade possa sugerir uma limitada institucionalização da EDCG como área autónoma de investigação avançada, a pesquisa realizada pela equipa na preparação das diferentes edições do *Digest* aponta para a existência de trabalhos dou-

torais em desenvolvimento e para uma crescente integração da temática em programas de pós-graduação, projetos e eventos científicos.

Uma evolução particularmente relevante observa-se nos anos mais recentes, sobretudo a partir do momento em que a literatura cinzenta passou a ser considerada como tipologia documental no âmbito do *Digest*. A inclusão desta categoria permitiu tornar mais visível um conjunto significativo de publicações produzidas por organizações da sociedade civil, entidades públicas e projetos educativos, incluindo guiões pedagógicos, recursos educativos, documentos de orientação e relatórios técnicos. A expressividade destas publicações no contexto português parece refletir não apenas a forte articulação da EDCG com a intervenção educativa e a ação política, mas também o impacto de mudanças curriculares que reforçaram a presença da cidadania nos processos educativos, designadamente através da integração da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Neste contexto, verificou-se um incremento na produção de materiais de apoio à prática pedagógica, destinados a apoiar escolas, docentes e outros agentes educativos na integração de temas relacionados com a cidadania global, os direitos humanos, as migrações, a sustentabilidade e a participação democrática. Esta tendência evidencia a existência de uma comunidade de prática alargada, que ultrapassa os limites da academia e contribui ativamente para a disseminação e operacionalização da EDCG em diferentes contextos educativos.

3.4. Tendências temáticas

Relativamente às tendências temáticas, a educação formal emerge como o principal foco das publicações ao longo de todo o período.

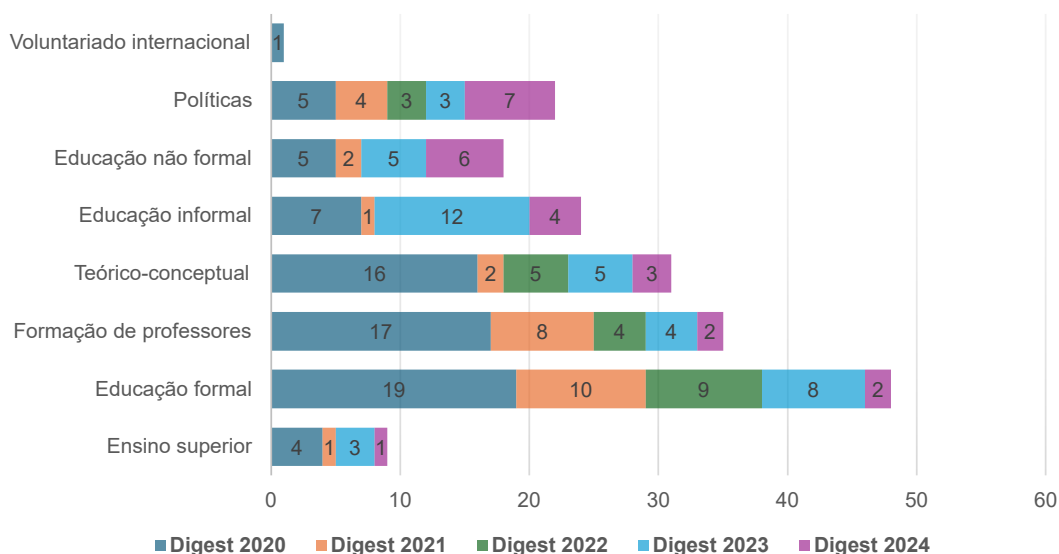


Figura 3 – Distribuição da produção científica sobre EDCG por área temática (2010–2024).

Desde os primeiros levantamentos realizados pela equipa portuguesa, a maioria dos estudos centra-se em contextos escolares, abrangendo diferentes níveis de ensino e privilegiando frequentemente a integração curricular da EDCG. Esta predominância encontra-se estreitamente associada à relevância assumida pela formação inicial e contínua de professores/as e educadores/as e pela educação formal, duas das áreas mais representadas nas três primeiras edições do *Digest* (sobretudo entre 2010 e 2021).

A partir de 2022 (*Digest 2023*) observa-se, contudo, uma progressiva diversificação dos contextos educativos analisados. Esta tendência deve ser interpretada à luz da inclusão da literatura cinzenta nos critérios de análise do *Digest*, o que nos permitiu identificar e valorizar um conjunto mais amplo de documentos produzidos por organizações da sociedade civil, instituições culturais e outros atores educativos. Neste âmbito, destacam-se publicações desenvolvidas por bibliotecas, museus, centros de ciência, comunidades de aprendizagem e organizações não-governamentais, frequentemente orientadas para a sensibilização e a formação para a cidadania global. Mais do que indicar um deslocar da EDCG para fora da escola, estes resultados parecem evidenciar a crescente visibilidade e reconhecimento de práticas educativas que historicamente têm contribuído para este campo. Simultaneamente, refletem uma compreensão alargada da EDCG enquanto processo educativo que mobiliza múltiplos atores e espaços de aprendizagem, articulando contextos formais, não formais e informais na promoção da participação cidadã e da transformação social.

Também ao nível das temáticas abordadas se observam mudanças significativas. Se, nos primeiros anos, predominavam estudos centrados na implementação da EDCG em contextos educativos e na formação de professores/as, os anos mais recentes revelam um crescente interesse por questões de natureza teórico-conceitual e por análises de políticas públicas. Particularmente relevante é o aumento de publicações relacionadas com o acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), bem como com a produção de referenciais e documentos enquadradores no âmbito da Educação para a Cidadania. Este reforço da dimensão política evidencia o papel desempenhado pelas políticas públicas na consolidação do campo e na sua capacidade de mobilizar atores institucionais diversos.

Em síntese, a análise das publicações identificadas pelo *Digest* entre 2010 e 2024 sugere a passagem de um campo inicialmente centrado em contextos formais de aprendizagem e de formação para um campo mais diversificado, que mobiliza múltiplos contextos educativos e atores. Embora persistam desafios relacionados com a consolidação da investigação académica avançada, nomeadamente ao nível da produção doutoral, os dados evidenciam uma crescente maturidade da EDCG em Portugal, traduzida na diversidade de temas abordados, na pluralidade de formatos de publicação e no fortalecimento das relações entre investigação, política e intervenção educativa.

3.5. Outras dinâmicas de produção e disseminação do conhecimento

Para além da produção científica, o interesse pela EDCG tem sido visível no âmbito de outras iniciativas de produção e disseminação de conhecimento, como é o caso de projetos, números especiais de revistas académicas e não académicas e eventos científicos, que evidenciam o acrescido debate em torno desta temática nos últimos anos.

No que concerne às revistas académicas, destaca-se este espaço onde nos situamos, a revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, que se constitui como uma plataforma de discussão e reflexão conceptual e metodológica sobre o campo da EDCG e da Educação para a Transformação Social. Registam-se ainda edições especiais das revistas *Educação, Sociedade & Culturas (ESC)*, *Saber & Educar* e *Revista de Estudos Curriculares*, e da revista não académica da Plataforma Portuguesa das ONGD, todas com números orientados para a EDCG e temáticas afins.

No que diz respeito aos eventos científicos, a EDCG tem marcado presença em diversos eventos, não só no âmbito da formação de professores/as, mas também da educação em geral, através dos Encontros Internacionais de Formação na Docência (INCTE), dos Encontros Internacionais Sinergias, do Congresso da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) e do I Congresso Internacional de Investigação em Práticas Educativas. Cumpre ainda recordar a Mesa Redonda “Democracy(ies) and Development Education – Insights from European contexts” (2024), com a participação de membros da rede ANGEL. As Jornadas de ED e os Fóruns ED, alinhados com a ENED, têm procurado contribuir para a interação e partilha entre atores a nível nacional e internacional.

Relativamente aos projetos, as organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD) continuam a ser os atores desta área com ação mais continuada no tempo, sendo apoiadas pela Linha de Cofinanciamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento do *Camões, I.P.* O projeto *Sinergias ED*, existente desde 2013, continua a configurar-se como uma comunidade de ED em Portugal, ao reunir interlocutores do ensino superior e de organizações da sociedade civil. O projeto *Parcerias locais para a EDCG* e o estudo da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (*ARIPese*) no âmbito da ENED 2018–2022 representaram esforços de alargamento e institucionalização da EDCG. A Cátedra em Educação para a Cidadania Global, promovida pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIIE) da Universidade do Porto, constitui ainda um espaço especializado com foco na formação docente, nas políticas educativas e na participação.

4. Reflexão final

Ao percorrer as edições, concluímos que a nossa participação no *Multilingual Global Education Digest* foi, ao longo destes anos, muito mais do que um exercício de pesquisa, recolha e sistematização de publicações. Foi um processo de aprendizagem coletiva, de descoberta e de reconhecimento de um campo que, em Portugal, se foi tornando progressivamente mais visível, mais plural e mais consciente de si próprio.

Este percurso teve também uma dimensão pessoal e formativa muito relevante para nós. O trabalho desenvolvido permitiu-nos conhecer melhor a produção nacional em *Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global* e construir uma leitura mais ampla sobre a forma como este campo tem vindo a ganhar consistência no contexto português. Ao reunir publicações, relatórios, recursos, teses, artigos, capítulos e outros materiais, fomos também (re)conhecendo pessoas, instituições, projetos e práticas que têm contribuído para a afirmação da EDCG.

O *Digest* permitiu-nos acompanhar de perto a produção de conhecimento em língua portuguesa, mas também os debates conceptuais e metodológicos que atravessam este campo. O que poderia parecer uma tarefa clara e delimitada revelou-se um processo exigente, que nos obrigou a discutir critérios, rever categorias, questionar ausências e aceitar que qualquer mapeamento é sempre contextualizado, parcial e inacabado.

Um dos aspetos mais relevantes deste percurso foi a consciência de que a produção de conhecimento não acontece apenas nos espaços académicos tradicionais. A abertura à literatura cinzenta permitiu-nos valorizar recursos educativos, documentos de orientação, relatórios técnicos e materiais produzidos por organizações da sociedade civil, entidades públicas, escolas,

projetos e outros atores educativos. Esta dimensão ajudou-nos a reconhecer a riqueza de um campo profundamente ligado à prática, à intervenção, à formação e à transformação social.

A dimensão colaborativa foi outra das grandes riquezas deste caminho. O trabalho dentro da equipa portuguesa, o diálogo com outras equipas linguísticas e a articulação com colegas de outros contextos de língua portuguesa mostraram-nos a importância de pensar este campo de forma partilhada. A experiência com o Brasil e os contactos mais recentes com a Guiné-Bissau tornaram evidente que uma mesma língua não corresponde necessariamente aos mesmos conceitos, trajetórias ou formas de construir conhecimento. Pelo contrário, a língua portuguesa revelou-se um espaço plural, atravessado por diferentes histórias, geografias e experiências.

Ao longo deste percurso, fomos percebendo que o nosso compromisso com o *Digest* se justifica não apenas pela sua utilidade para a comunidade académica, mas também pelo seu valor para todas as pessoas e organizações que trabalham nesta área. O *Digest* ajuda a tornar visível o que existe, a identificar tendências, a aproximar investigação e prática e a reconhecer contributos que, de outro modo, poderiam permanecer dispersos ou pouco valorizados.

Referências bibliográficas

- Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL). (2020). *Multilingual Global Education Digest 2020*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10112144/>
- ANGEL. (2021). *Multilingual Global Education Digest 2021*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10137056/>
- ANGEL. (2022). *Multilingual Global Education Digest 2022*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/>
- ANGEL. (2024). *Multilingual Global Education Digest 2023*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10188239/>
- ANGEL. (2025). *Multilingual Global Education Digest 2024*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10218935/>
- UNESCO Chair in Global Citizenship Education in Higher Education (s.d.). *Global Education and Learning (GEL) Database*. University of Bologna. <https://projects.dharc.unibo.it/digestgel/>

 ÍNDICE



EDCG quê?: um processo de construção conjunta de roteiros digitais no quadro do projeto Sinergias ED

Sandra Fernandes¹

Enquadramento

A Educação para o Desenvolvimento (ED), Educação para a Cidadania Global (ECG) ou a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG)² tem sido uma área com amplo desenvolvimento em Portugal e cuja importância se acentuou desde a publicação da primeira Estratégia de Educação para o Desenvolvimento. Foi criado um Referencial de ED destinado ao trabalho com as escolas e, até 2025, tinham sido promovidos 156 projetos, beneficiando 627 mil educadores/as, crianças, jovens, investigadores, decisores políticos, OSC e meios de comunicação social (Costa, 2026).

Mas enquanto área, cuja importância num contexto cada vez mais polarizado e global é muito significativa, importa saber como se “aprende” ou “apreende” EDCG.

Este foi um dos pontos de partida de um coletivo de pessoas que, no quadro do projeto “Sinergias ED”, e conscientes da relevância desta área, mas também do facto de continuar a constituir um nicho, decidiram perceber melhor a forma como chegamos ao entendimento e à prática da EDCG.

De facto, ao contrário de outras matérias, o processo de aprendizagem em EDCG implica obrigatoriamente a realização de um caminho que, embora coletivo, inclui sempre um percurso de aprendizagem individual. Um processo cognitivo e de aprofundamento concetual, mas sobretudo experiencial, que implica que olhemos para nós próprios(as) e para a forma como tomamos decisões, lemos a realidade e interagimos com outras pessoas, seres vivos e com o mundo e as suas problemáticas.

¹ Com formação em História – Arqueologia pela FCSH e em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais: Análise e Gestão, pelo ISCTE, tenho dedicado a minha vida profissional ao Desenvolvimento, à Educação, à Cidadania Global e à Transformação Social. Convicta do papel que a Educação e a força do coletivo pode ter na transformação da sociedade, integro e acompanho a Comunidade Sinergias ED desde o seu nascimento. Atualmente, encontro-me ligada à iniciativa Rede ¼ na Universidade NOVA de Lisboa, acreditando que ainda vale a pena lutar pelo Bem Comum e pela Justiça Social, tanto a partir da Sociedade Civil, como da Academia.

² Tendo em conta a natureza da ED e o facto de esta se aproximar e, por vezes, se confundir com a Educação para a Cidadania Global (ECG), apesar de, oficialmente, o termo técnico em Portugal constituir ED, iremos utilizar uma formulação que aproxima os dois: Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG).

Para além disto, movia este coletivo a vontade de poder sistematizar o vasto conjunto de recursos, ferramentas, conhecimento produzido na área da ED pelo projeto “Sinergias ED” e pelos seus membros, dentro e fora do contexto “Sinergias”.

Para isso, foi criado um grupo de trabalho, cujos passos, aprendizagens e conclusões são sistematizados abaixo.

Parte I – Por onde começar? A auscultação da Comunidade Sinergias ED

Ao longo do seu percurso, o Sinergias ED tem possibilitado a construção colaborativa de muitos produtos, fruto da vivência, experiências, partilhas e construção de conhecimento que têm, também, caracterizado o seu modo de pensar e agir. Dada a sua riqueza, o grupo considerou que poderiam constituir recursos educativos muito interessantes e cheios de potencial para a promoção de competências relacionadas com a EDCG. Para isso, avançou-se com a construção do que foi designado por “Roteiros Digitais”.

No entanto, e face às diferentes perspetivas dos membros do grupo de trabalho sobre o que podiam ser estes roteiros, bem como a forma como podiam ser úteis, o coletivo decidiu auscultar a Comunidade Sinergias ED de uma forma mais alargada. Para isso, criou um questionário, com o objetivo de tomar uma decisão fundamentada e participada. As questões de partida deste questionário foram: Quem? Como? O quê? Para quê? E como dar a conhecer os tantos recursos criados pelo “Sinergias ED”?

Esta auscultação obteve 27 respostas, tendo chegado aos seguintes resultados:

A auscultação permitiu perceber que estes Roteiros Digitais seriam de utilidade sobretudo para profissionais de EDCG que não pertenciam à Comunidade Sinergias ED e para Estudantes e investigadores/as do Ensino Superior. Estes foram os dois públicos principais identificados, seguidos, pelos membros da Comunidade Sinergias ED.

Sobre o que deve ser um Roteiro Digital, a maioria considerou que deveria estar sobretudo focado, em primeiro lugar, no a) “usufruto de propostas de percursos pedagógicos a partir de recursos que já existem – numa lógica exploratória” e, em segundo lugar, no b) “usufruto de módulos (auto)formativos pré-organizados – numa lógica formativa”.

Foram também assinaladas as vantagens destes potenciais roteiros e a forma como se poderiam cruzar com as práticas de cada pessoa, tendo sido identificadas 4 áreas: 1) o facto de constituir uma inspiração e de dar ideias concretas para práticas em contexto educativo; 2) o facto de facilitar o acesso à informação; 3) de assumir uma lógica de auto-formação; e 4) de permitir aprofundar a reflexão.

Relativamente aos conteúdos mais relevantes para integrar estes roteiros, foram salientadas as “Metodologias sobre como desenvolver uma proposta educativa de EDCG”, seguidas dos “Conteúdos/recursos produzidos no âmbito de outros projetos, para além do Sinergias ED” e das “Informações básicas sobre o que é a EDCG na perspetiva da Comunidade Sinergias ED”.

Questionada sobre a utilidade destes roteiros, a Comunidade deixou vários contributos. Foi referida a importância de **sistematizar o conhecimento do património do “Sinergias ED”, tornando-o mais acessível**; a possibilidade de criar algo num formato e metodologia própria de exploração, **potenciando a sua inteligibilidade e utilização**; a relevância de existir um **“banco de recursos” organizado** e pronto para consulta e uso; e a **possibilidade destes roteiros serem utilizados em aulas e atividades formativas**.

A **orientação de aprendizagens e autoformação** foi outro dos pontos assinalados nesta auscultação. Foi considerado muito relevante a possibilidade de criar um recurso que permitisse orientar um percurso de aprendizagem individual e autónomo, com base no que foi produzido no âmbito do projeto “Sinergias ED”. O objetivo seria orientar o aprofundamento de temas específicos e/ou explicar o que é a EDCG a públicos fora da “nossa bolha” EDCG. Aproximar e dar a conhecer o trabalho da Comunidade Sinergias ED a outros fóruns e pessoas interessadas, e contribuir de forma clara para a introdução à EDCG, foi considerado fundamental. Considerou-se igualmente relevante que este roteiro pudesse constituir-se enquanto instrumento essencial na condução de atividades de EDCG, reunindo ferramentas metodológicas que apoiassem o trabalho nesta área.

A abordagem a adotar seria crítica, propondo também caminhos exploratórios sobre a colaboração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Finalmente, foi ainda referido nesta auscultação o desejo de que esta ferramenta pudesse ser um espaço plural e colaborativo de construção de conhecimento relacionado em EDCG. A ferramenta poderia ter uma dimensão de diálogo, propondo caminhos, mesmo que não fossem integralmente seguidos.

No que diz respeito aos **temas a explorar nestes roteiros**, a introdução e aprofundamento da EDCG foi o elemento mais sublinhado. Foram também deixados contributos relativamente aos potenciais formatos: roteiros digitais temáticos que cruzassem dados vindos de diferentes fontes e que oferecessem caminhos para explorar o tema; uma abordagem multimodal, com diferentes versões, para diferentes públicos e roteiros que tivessem alguma preocupação com a apresentação gráfica, enquanto elemento facilitador da aprendizagem. Um percurso composto por “paragens”, nas quais as pessoas pudessem encontrar recursos em diferentes linguagens, que permitisse explorar o tema, de acordo com os interesses de cada pessoa.

Parte II – Que caminhos trilhar?

Auscultada a Comunidade, e tendo em consideração os resultados, o grupo considerou que se deveria começar por criar um roteiro de introdução à EDCG, que utilizasse uma linguagem simples e introdutória para um público menos familiarizado com a temática. Neste roteiro encontraríamos informação sobre “o que é a EDCG?”, “o que é colaboração?”, “o que é o Sinergias ED”? e conceitos, apresentados numa lógica exploratória e de debate, que permitiria aprofundar esta questão ao ritmo de cada pessoa.

A partir desta reflexão, o grupo determinou então o caminho e percebeu que faria sentido partir das experiências dos membros do grupo sobre a sua aproximação à EDCG, para definirmos as necessidades às quais deveríamos dar resposta com este primeiro roteiro. Para isso, foi efetuado um levantamento no grupo e com algumas pessoas da Comunidade Sinergias ED, procurando responder às seguintes questões:

1. Quando pensamos no nosso percurso de introdução à EDCG, quais foram os “marcos”/ “momentos de iluminação” que tivemos na nossa aproximação à EDCG. Como e porquê ocorreram?
2. Quais foram as perguntas que nos fizemos na área da EDCG nos “tiraram o chão” e abriram espaço para pensar de outra maneira?
3. Quais foram os recursos (textos, audiovisuais, artísticos, etc...) que nos levaram a passar pelos dois pontos anteriores?

A identificação destes pontos importantes de aproximação à EDCG permitiram-nos identificar (a partir da amostra do grupo) aspetos-chave da aprendizagem em EDCG, que nos ajudaram a perceber quais os recursos ou tipo de recursos a incluir no nosso primeiro roteiro.

Abaixo, encontram-se as principais conclusões deste segundo levantamento:

Sobre os “marcos”/“momentos de iluminação” que permitiram perceber melhor o que era a EDCG, foram identificados os seguintes (cuja ordem de posicionamento não constitui ordem de importância):

1. Conversas com outras pessoas (sobretudo com pessoas da Comunidade Sinergias ED), com quem tiveram possibilidade de partilhar preocupações, leituras, ideias sobre este assunto;
2. A experiência concreta (nomeadamente a experiência de desconforto, relativamente a vivências que questionam o nosso “lugar de fala” na sociedade e no mundo);
3. Bibliografia (livros, textos, artigos, documentos, etc);
4. Momentos formativos (momentos formativos em EDCG que foram chave para conseguir compreender determinada perspetiva);
5. Reflexão crítica individual (a partir das várias conversas, vivências e desconfortos).

Sobre quais foram as perguntas que nos fizemos e que nos “tiraram o chão” e abriram espaço para pensar de outra maneira, percebemos que foram questões que permitiram:

1. tomar **consciência do (auto)privilégio**;
2. perceber a **ligação entre a EDCG e as diferentes “Educações para”³**;
3. refletir sobre **qual a finalidade da educação** (e não apenas da educação escolar);
4. Compreender a EDCG, não só **a partir da “minha” visão sobre o mundo, mas também a partir da visão do “Outro”**.

Para além das questões, tentámos perceber que género de sentimentos/sentires resultaram dos dois pontos prévios e percebemos que, para o grupo de pessoas questionado, foi fundamental na aprendizagem da EDCG passar por processos:

1. de **desconforto (paradoxo, perplexidade; complexidade)**;
2. **“Slow”** (ao descobrir um formato que contraria o paradigma da ansiedade do “fazer”);
3. de reconhecimento de **alternativas**;
4. de **experiência individual em confronto com a coletiva** (uma vez que a forma de sentir a EDCG é diferente de pessoa para pessoa, por isso, proporcionar espaços para refletir em conjunto sobre o que é a ED é importante. Ter tempo para digestão da informação e ter alguém com quem o digerir);
5. **não encriptados** (espaços onde as pessoas são expostas a estímulos e conceitos, dando nome ao que não tinha nome antes);
6. de **interdisciplinaridade e interseccionalidade**.

Parte III – E finalmente o primeiro Roteiro Digital!

Depois da identificação das secções-chave, o grupo identificou o conjunto das ferramentas e recursos que permitiam dar corpo ao roteiro. Com esta identificação, desenhou-se e redesenhou-se o roteiro até chegarmos a uma versão final. No entanto, passar dos conteúdos e da sua complexidade para uma tentativa de simplificação foi a fase mais árdua e uma das principais

³ Entendemos por “Educações para...” outras áreas da área da Cidadania como: Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação para a Igualdade de Género, etc.

aprendizagens relaciona-se exatamente com a necessidade de tornar a linguagem compreensível para outras pessoas fora do “nicho” EDCG, a partir de formatos digitais e atuais.

Para isso, testámos várias plataformas e linguagens, tendo-se chegado a uma versão final que se encontra disponível em <https://sinergiased.org/courses/o-que-e-a-educacao-para-o-desenvolvimento-e-cidadania-global/> e que procura sintetizar as várias preocupações sistematizadas ao longo do processo. Por isso, o recurso inclui:

1. Uma secção inicial conduzida pela questão “O que é a EDCG?”, na qual podem ser encontrados textos e vídeos que dão uma perspetiva do conceito, bem como uma visão histórica do mesmo;
2. Um momento de paragem, em que são colocadas questões a quem faz o percurso, após a leitura e visualização dos recursos;
3. Uma secção destinada à desinstalação do pensamento, com três recursos que pretendem invocar um desconforto geradora de aprendizagens;
4. Um novo momento de paragem após exposição aos recursos desinstaladores do ponto anterior.

Conclusões

A ED é um processo complexo que precisa de ser vivido e experienciado, para que seja possível chegar ao entendimento do que é a EDCG. Isto significa que não é possível simplesmente transmitir conteúdos de EDCG de uma forma linear ou criar um manual informativo com a expectativa que com ele alguém aprenda ou apreenda o que é a ED.

Foi a consciência desta limitação que levou o grupo de trabalho do Sinergias ED em torno dos Roteiros digitais, a tentar criar um percurso de aprendizagem, mantendo a sua complexidade, mas procurando torná-lo acessível.

No entanto, a questão da acessibilidade, acabou por se tornar na nossa questão mais difícil, uma vez que tornar acessíveis e inteligíveis conteúdos complexos é uma tarefa muito difícil. Os vários testes que fomos fazendo com diferentes plataformas, pareciam nunca responder por completo ao que o grupo desejava e parecia sempre insuficiente. Acabámos por abandonar algumas questões que inicialmente tinham sido consideradas essenciais, pelo facto de não conseguirmos coaduná-las com o formato. Entre as ideias que foram abandonadas encontrava-se a possibilidade de interatividade e diálogo com outros sobre as experiências do roteiro ou a criação de um mapa/percurso com diferentes caminhos, pelos quais as pessoas podiam optar.

Por outro lado, percebemos que, quanto mais informação colocássemos no roteiro, mais difícil seria garantir que as pessoas fariam o percurso até ao fim. Nesse sentido, outra das principais aprendizagens foi a importância de criar micromódulos que respeitassem os princípios centrais identificados, mas que garantissem que quem experimenta, não se perde no caminho.

Enquanto processo, foi um trabalho conjunto extremamente enriquecedor, por um lado, por nos ter permitido olhar para a forma como os próprios elementos do grupo chegaram ao entendimento da EDCG e, por outro, por termos conseguido garantir que este processo não ficava fechado no grupo, mas recolhia opinião e participação dos restantes membros da Comunidade Sinergias ED. Um percurso que desejámos aberto a todas as pessoas e que esperamos que, agora concluído (embora nunca totalmente fechado), possa ser útil para quem deseja perceber melhor o que é a EDCG e por onde deve começar.

Referências bibliográficas

- Costa, J. (coord.) 2026, *Financiamento de projetos de Educação para o Desenvolvimento a organizações não-governamentais*, disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_o_Developmento_ED/Financiamento_de_Projetos_de_ED_a_ONGD_-_20_anos_2005-2025_PT.pdf, [consultado em junho de 2026].
- Quintão, C.; Marques, J. (2023) *Estudo Formativo ED-Comunicar: do Conhecimento à Mobilização. A Urgência de Ler o Mundo: Cidadania Global*. EDComunicar.
- Marques, H.; Cardoso, J.; Fernandes, S. (2025) *Implementação de Estratégias de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) em Portugal – Oportunidade e Desafios*. Global Education Time, disponível em <https://www.globaleducationtime.eu/portugal/studies/implementacao-de-estrategias-de-educacao-para-o-desenvolvimento-e-cidadania-global-edcg-em-portugal-oportunidades-e-desafios/>, [consultado em junho de 2026].

 ÍNDICE



O lugar que a viagem permite alcançar: possibilidades através da expressão cartonera

Albertina Raposo¹² e Ana Piedade¹³

Resumo

Pensar no projeto Sinergias ED é pensar numa viagem que é feita numa efetiva comunidade de aprendizagens colaborativas que, ao longo dos anos e das edições do projeto, tem tido a liberdade de trabalhar temas, recursos e metodologias, bem como a oportunidade de desenvolver atividades, independentemente do local, área de formação ou origem. Ao longo destes anos, cada membro da comunidade teve oportunidade de aprender, experimentando, fazendo, errando, refletindo, discutindo, sem nunca se sentir só, sem nunca se sentir perdido na viagem. Este texto não pretende ser ou refletir o caminho que acompanha o percurso do próprio Sinergias ED, por tal se constituir impossível. O seu objetivo é ilustrar uma prática colaborativa, o Livro *Cartonero*, e discutir resultados e impactes da mesma.

Palavras chave: *Sinergias ED; Livro Cartonero; Capacitação; Trabalho Colaborativo; Avaliação de Resultados.*

Introdução

Pensar no projeto Sinergias ED é pensar num tempo partilhado com uma efetiva comunidade de aprendizagens colaborativas que, ao longo das edições do projeto, teve a possibilidade de se constituir, independentemente do local, da área de formação ou da origem das pessoas que a integram. Isto foi possível pois sendo todo o trabalho alicerçado na Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) e tendo como foco o contributo para a transformação social nunca se estabeleceu um receituário de métodos ou técnicas específicas a serem utilizadas em qualquer prática, tal como diz Peroza (2021) referindo-se ao pensamento Freiriano, mas antes, se problematizou a possibilidade de contributo de acordo com os pilares em que assenta a própria EDCG.

¹ Instituto Politécnico de Beja.

² MARE – Centro de Ciências do Mar e do Ambiente, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade NOVA de Lisboa, Caparica, Portugal e ARNET – Rede de Investigação Aquática

³ CRIA – Centros em Rede de Investigação em Antropologia, Polo UNL– FCSH e IN2PAST.

A possibilidade de formação de uma Comunidade de Prática, como espaço e tempo de e para a construção partilhada de saberes com possibilidade de transformação em ações significativas para os participantes, pode assumir diversas formas e envolver a perspectiva de comunidade de aprendizagem (de Carvalho-Filho, Tio & Steinert, 2020; Meirinhos, 2006) numa intersecção entre “prática” e “aprendizagem” que defende que os indivíduos aprendem uns com os outros (Freire, 2004; Meirinhos, 2006; Wenger, 1999).

Os ganhos finais resultantes da participação enquanto membros da Comunidade Sinergias ED são difíceis de quantificar ou mesmo estimar, do ponto de vista qualitativo. Por isso mesmo, este texto não é apenas uma viagem ao longo de 12 anos, acompanhando também a viagem do próprio Sinergias ED. Não podemos, porém, ignorar a existência de resultados tangíveis, facilmente quantificáveis (*outputs*), intangíveis, ou *outcomes* e ainda impactes, que só a posteriori poderão vir a ser considerados (Wilson, 2022; Shirk et al., 2012). Em matéria de avaliação de processos, é comum focar nos resultados tangíveis, não valorizando aqueles que mais contribuem para as mudanças sociais: os resultados intangíveis. E em muitos casos, a avaliação é feita depois do processo, contabilizando o número de ações implementadas (Carr et al., 2012; Tufte, 2020); porém, o conjunto de evidências mais subtis dos resultados indiretos intangíveis, dificilmente mensuráveis, expressa-se em mudanças ocorridas e são de extrema importância ou, atrevemo-nos a afirmar, de maior importância.

Tendo em conta o exposto, este texto pretende ilustrar a implementação de uma atividade prática – a criação de Livros *Cartoneros* – e refletir sobre o resultado dessa atividade, nas várias possibilidades de análise.

1. Significado do Livro *Cartonero* na Comunidade Sinergias ED

Livros *Cartoneros* (adiante designados *Cartoneros*) são livros fabricados artesanalmente, em cartão reutilizado. Criados na Argentina por pessoas ligadas à cultura e à literatura, muitas vezes com preocupações políticas e sociais, representam a intervenção, a democratização do conhecimento e a voz tantas vezes marginalizada (Aguiar et al., 2023).

Na Comunidade Sinergias ED, o fabrico de *Cartoneros* surge em 2021 como atividade da Escola Comunitária Sinergias ED, em que se procurava, no *Cartonero*, uma ferramenta de alargamento do conhecimento em EDCG. O interesse alcançado pela possibilidade de escolher o tema a abordar, o bem-estar obtido no processo criativo de fabrico, nomeadamente na decoração da capa, e o produto final em si mesmo, único, individual e irrepetível, fizeram rapidamente crescer a vontade de desmultiplicar a iniciativa em diferentes territórios, através da realização de oficinas práticas.

1.1 Editoras Cartoneras e a Criação da Pachamama Editora Cartonera

As editoras cartoneras representam formas algo inovadoras de produção e difusão do livro. Como se lê no site de Eloisa Cartonera⁴, a primeira editora cartonera, a ideia surgiu num contexto de grande crise económica e exclusão social, especialmente na América Latina, nomeadamente na Argentina, no início dos anos 2000. Um grupo de artistas locais teve a ideia de criar um editorial alternativo, para ajudar os apanhadores de cartão a terem uma vida mais digna e menos exposta à vulnerabilidade do seu dia a dia. Surge então, em Buenos Aires, a primeira

⁴ <https://www.eloisacartonera.com.ar/>.

editora cartonera, que representa hoje um modelo replicado e replicável, e que se assume como um movimento cultural e social relevante (Bell et al., 2021).

O nome “cartoneras” deriva do uso de cartão reciclado na produção das capas dos livros. Por isso, uma editora cartonera é uma editora independente, que utiliza o papelão reutilizado na confecção das capas dos seus livros. Um dos aspetos mais importantes destas editoras é o seu papel na democratização do acesso ao conhecimento (Pimentel, 2021). Ao produzirem livros de baixo custo, conseguem chegar a públicos que, de outra forma, teriam dificuldade em adquirir obras literárias ou académicas. Assim, contribuem para reduzir desigualdades culturais e educativas, permitindo que mais pessoas tenham contacto com diferentes formas de pensamento, literatura e expressão artística. Nesta ótica, Eloisa Cartonera assume um papel preponderante, na medida em que dá emprego aos/às catadores/as de papelão e a pessoas à margem da sociedade, para editar obras que vão desde autores iniciantes a grandes nomes da literatura latino-americana (Pimentel, 2021).

As editoras cartoneras destacam-se por dar voz a autores/as que, de outra forma, teriam dificuldade em encontrar o seu espaço no circuito editorial tradicional. Escritores/as iniciantes, comunidades indígenas e grupos socialmente marginalizados encontram nas cartoneras uma oportunidade de publicação e divulgação das suas ideias. Apesar dos contextos de crise e precariedade que lhes deu origem, as editoras cartoneras não se aquietaram perante essa premissa; pelo contrário, o cuidado estético/artístico tinha, em si mesmo, uma ligação profunda às questões sociais, indo muito além de qualquer edição tradicional (Bell et al., 2022), contribuindo assim para a diversidade de perspetivas no panorama literário e fortalecendo o papel do livro como representação de expressão plural e de territórios periféricos (Pimentel, 2021).

No projeto Sinergias ED, após a ideia de utilização de Livros *Cartoneros* na Comunidade e de se ter constatado o seu potencial como ferramenta pedagógica, surge a Pachamama, a editora cartonera nacional, que tem como objetivo, levar os Livros *Cartoneros* a vários territórios, onde se inserem membros da própria Comunidade Sinergias ED. O “Dicionário das (in)dependências – 1.ª edição” é o primeiro Livro *Cartonero* publicado pela Pachamama, em junho de 2021, tornando possível e acessível a expressão de vozes e linguagens de pessoas que, de outra forma, não a teriam; leia-se aqui, editoras *mainstream*.

O seu conteúdo, criado por mulheres da Comunidade Sinergias ED, visava a criação de uma ferramenta pedagógica que ajudasse a questionar e repensar a nossa EcoDependência e InterDependência (Aguiar et. al., 2023). Foi um livro pensado para servir de base à edição de 2021 da Escola Comunitária Sinergias ED, um momento que, no verão, reúne, ao longo de três dias residenciais, membros da comunidade que se queiram juntar para, em conjunto, trabalhar e vivenciar práticas de EDCG. A partir do trabalho desenvolvido surge a 2.ª edição do livro e, na edição de 2022 da Escola Comunitária, foi o “Caderno da Escola” que acompanhou o trabalho dos três dias de atividade. Ainda em 2022, a Pachamama dinamizou um conjunto de diversas oficinas em diferentes territórios com objetivos diversos: se algumas delas serviram apenas para difundir o conceito de *Livro Cartonero* e criar capas individuais para colocação de diferentes textos ou trabalhos, noutras já se avançou também para o trabalho sobre conteúdo. Estas oficinas, como descrito em Aguiar et. al., (2023) aconteceram em articulação e no âmbito da exposição “O Universo dos Livros *Cartoneros* – uma itinerância por Portugal”, promovida em parceria pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, pela editora Vento Norte *Cartonero*, pela Casa da Esquina, pela Associação Animar e suas associadas, numa parceria que juntou associações e entidades com objetivos comuns ao nível da cocriação, partilha e

colaboração, de forma a tornar mais evidentes os impactos destes produtos, em diferentes comunidades.

1.2 A Pachamama e as oficinas de fabrico de *Cartoneros* a partir do IPBeja

A oficina realizada no IPBeja foi dinamizada com estudantes da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação (ESE) e estudantes dos 11.º e 12.º anos do Curso Profissional de Apoio Psicossocial, da Escola Profissional Bento Jesus Caraça, de Beja. A sessão, realizada na ESE em abril de 2022, foi divulgada e aberta a toda a comunidade académica (docentes, não docentes e estudantes) bem como à comunidade envolvente. Tal facto, permitiu reunir também, participantes externos ao IPBeja, com interesse pela dinâmica. Para o conteúdo do livro, partiu-se nesta oficina da proposta do Dicionário das (In)dependências, embora adaptado, mantendo a possibilidade de co-criar entradas e definições, com ampla abertura de linguagens para se agregarem diferentes perceções e expectativas, tendo como tema central “a água enquanto recurso essencial para a vida” um tema da unidade curricular de Ciências da Vida do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Esta oficina, que reuniu 50 participantes, suscitou muito interesse tendo sido criada uma segunda, numa turma com 24 estudantes do 7.º ano de escolaridade da Escola Secundária com 3.º ciclo, D. Manuel I, também na cidade de Beja. Neste caso, o conteúdo de cada livro foi construído ao longo do ano letivo a partir de uma proposta de trabalho interdisciplinar que articulou as disciplinas de Ciências da Natureza e Inglês. Cada *Cartonero*, de cada estudante, aportou as suas mensagens para um ambiente mais sustentável. Mais tarde, e dado o interesse manifestado em desenvolver uma oficina cartonera também, aconteceria uma 3.ª oficina em outubro de 2022, na Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo, desta vez destinada às famílias de utentes da biblioteca, nomeadamente avós/avôs e netos/as tendo participado nesta oficina, para além do pessoal técnico da biblioteca, cerca de 10 pessoas.



Figura 1: Cartaz de divulgação da Oficina Cartonera no IPBeja em Abril de 2022.

1.3 Impacte do trabalho no IPBeja

Das três oficinas descritas acima, realizadas em 2022 a partir da pertença do IPBeja à Comunidade Sinergias ED, surgem novas propostas de trabalho sobre o conceito *Cartonero* destacando-se a) uso em estágios; b) continuidade do trabalho na biblioteca de Ferreira do Alentejo; c) a continuidade de fabrico de *Cartoneros*, exemplares únicos temáticos, no âmbito da Unidade Curricular *Património e História Local* do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo; e d) exposições realizadas. Ilustram-se a seguir, de forma sintética essas práticas.

Estágios desenvolvidos

No âmbito da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) de um aluno de 11.º ano do Curso Profissional de Apoio Psicossocial da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, delegação de Beja, surge a oportunidade de trabalhar o *Cartonero*. Este aluno realizou a sua FCT no Programa Shave E&G, um projeto de intervenção e inclusão social que decorre em Beja, coordenado pelo Centro Social, Cultural e Recreativo do Bairro da Esperança. Tendo como missão, atuar de forma próxima e contínua junto das comunidades dos Bairros da Esperança e das Pedreiras e promover respostas sustentáveis e construídas a partir dos próprios territórios, com base nos seus desafios e potencialidades, o projeto trabalha com crianças e jovens de etnia cigana e não cigana, numa lógica verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é celebrada e transformada em oportunidade de crescimento mútuo. Todas as atividades são pensadas com o propósito de fomentar a integração social, a igualdade de oportunidades e o sentimento de pertença⁵.

Com o objetivo de dar a conhecer o dialeto Romani falado em Beja, este estudante teve a ideia de criar um dicionário com palavras e pequenas frases em Romani e seu significado em português. As primeiras páginas deste dicionário, são as que constam da figura 2, tendo o nome do estudante sido omitido neste texto.

Para ajudar o estudante na concretização desse objetivo, foram ao local três participantes que, tendo aprendido a fazer o *Cartonero* durante a oficina realizada no IPBeja, puderam agora dinamizar esta oficina. Este foi um momento de reforço colaborativo interinstitucional, pois as três participantes pertenciam a três instituições/organizações diferentes nomeadamente: a Animar, a Escola Profissional Bento de Jesus Caraça e o IPBeja. A figura 3 ilustra a) o momento criativo de fabrico das capas na oficina e b) alguns dos produtos criados em fase de secagem, respetivamente.



Figura 2: Primeiras páginas do dicionário *Cartonero* criado para divulgar a língua Romani.

⁵ <https://pessoas2030.gov.pt/projeto/al-016-shave-e9g-cscr-do-bairro-da-esperanca/>.



Figura 3: Oficina Cartonera realizada no âmbito do projeto Shave E&G: a) momento criativo; b) livros a secar.

Fabrico de Cartoneros no âmbito de Unidade Curricular

No IPBeja, o *Cartonero* continua a ser trabalhado todos os anos por se mostrar muito útil na promoção do trabalho colaborativo, na forte motivação que proporciona aos/às participantes, na ajuda a trabalhar o pensamento crítico e criativo, e na construção do próprio conhecimento que se espera que a UC de *Património e História Local* aporte. O Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é um curso profissionalizante que, entre os demais objetivos, deve também desenvolver a capacidade para integrar na ação educativa saberes, práticas e recursos culturais da comunidade. O *Cartonero* tem vindo a afirmar-se como uma ferramenta educativa e pedagógica que contribui para levar a cabo este objetivo, sobretudo por articular criatividade, participação e consciência social. Ao contrário de uma lógica escolar centrada apenas no produto final e na reprodução de conteúdos, esta prática valoriza o processo de construção coletiva a partir de temas da cultura local e a expressão das suas diferentes vozes. Nesse sentido, o *Cartonero* não é apenas um objeto editorial artesanal, mas também um dispositivo de aprendizagem ativa que envolve os/as participantes de forma significativa.

Do ponto de vista pedagógico, o *Cartonero* tem favorecido o trabalho centrado nos/as estudantes e na colaboração. A sua produção exige planeamento, leitura, escrita, desenho, recorte, montagem e partilha de decisões, o que ativa competências diversas de forma integrada. Esta sua dimensão tem permitido trabalhar conteúdos curriculares ao mesmo tempo que, aspetos como autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de trabalho em grupo, têm sido incrementados. Ou seja, em termos metodológicos, o *Cartonero* é especialmente relevante porque favorece ambientes de aprendizagem mais abertos, dialógicos e inclusivos. Pode ser utilizado em oficinas, projetos interdisciplinares, atividades de leitura e escrita, trabalhos de memória local, educação artística e iniciativas de intervenção comunitária. O seu potencial reside precisamente na possibilidade de integrar conteúdo, forma e participação, transformando a aprendizagem num processo vivido e partilhado. Temos verificado que o *Cartonero* apresenta, de facto, forte valor formativo no campo da cidadania e da educação para a transformação social. Para além do exposto acima, o incentivar a autoria coletiva e a circulação comunitária dos livros, tem promovido uma reflexão sobre pertença, cooperação, sustentabilidade e responsabilidade social. O uso de materiais reutilizados acrescenta ainda uma dimensão ecológica, favorecendo práticas educativas alinhadas com a sustentabilidade e com

a consciência ambiental. Desta forma, o *Cartonero* articula aprendizagem, ética e intervenção social num mesmo processo.

Um dos seus principais impactos reside na democratização do acesso à produção cultural e ao livro. Por ser feito com materiais simples e acessíveis, o *Cartonero* rompe com a ideia de que produzir conhecimento escrito e editorial depende de recursos económicos elevados. Isso contribui para uma educação mais inclusiva, ao permitir a participação de sujeitos e comunidades que muitas vezes ficam afastados dos circuitos tradicionais de edição e publicação. Assim, o *Cartonero* amplia o lugar “de fala” de estudantes, professores/as e comunidades, dando visibilidade a experiências, memórias e saberes frequentemente marginalizados. No nosso caso, têm surgido produtos tão originais e interessantes que alguns exemplares quando mostrados a outros públicos, suscitam verdadeiro interesse e constituem-se como fonte de inspiração. A figura 4 ilustra exemplares de *Cartoneros* produzidos com a turma de 2025/2026.

Em síntese, o *Cartonero* constitui-se como uma ferramenta educativa e pedagógica inovadora que promove inclusão, colaboração, criatividade e cidadania. O seu impacto ultrapassa a produção material do livro, alcançando dimensões simbólicas, sociais e formativas que o têm tornado particularmente pertinente no contexto educativos da UC mencionada, comprometendo toda a turma com aspetos de participação e desejavelmente, de transformação social.



Figura 4: Exemplares de *Cartoneros* produzidos na UC Património e História Local do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do IPBeja.

O Universo dos Livros *Cartoneros* – Exposição 1

Com inspiração no trabalho de parceria existente entre a Oficina de Ecologia e Sociedade do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), a editora Vento Norte *Cartonero*, a Casa da Esquina, a Animar e seus associados, a partir do qual se realizou uma exposição itinerante na região Centro de Portugal, pensou-se dar vez e voz ao *Cartonero* no sul de Portugal. Foi assim que surgiu a ideia de realizar a exposição que decorreu entre 11 de maio e 12 de junho de 2022. A iniciativa contou com a parceria local entre IPBeja, Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, Câmara Municipal de Beja e Associação Animar. Foi inaugurada na Biblioteca Municipal José Saramago, em Beja, a 11 de maio de 2022, com a exposição “O Universo dos Livros *Cartoneros*” como se observa na figura 5. Esta mostra de *Cartoneros*, reunia cerca de 200 livros de diferentes países e de mais de 60 editoras cartoneras. Em Beja, integra-

ram também a exposição, dois livros criados por estudantes do IPBeja e da Escola profissional Bento de Jesus Caraça, que tinham sido realizados na oficina de Beja.



Figura 5: Exposição de Cartoneros na Biblioteca Municipal de Beja entre maio e junho de 2022: a) cartaz; b) vista geral da exposição.

Histórias contadas a partir do cartão – Exposição 2

Numa organização conjunta entre o IPBeja e o Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) realizou-se no IPBeja, entre 29 e 30 de novembro de 2024, o 3.º Congresso Internacional Literacias no Séc. XXI (3.º ICCL). Ao longo destes dias, o conceito *Cartonero* esteve presente, com informação sobre “O que são *Cartoneros*?” e a exposição de livros produzidos a partir das primeiras oficinas. Assim, os/as participantes, tiveram oportunidade de ver vários livros dos trabalhos realizados por estudantes do IPBeja (figura 6) mas também pertencentes à Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo (figura 7).



Figura 6: *Cartoneros* realizados por estudantes e expostos no 3º ICCL.



Figura 7: *Cartoneros da Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo expostos no 3º ICCL.*

2. Possibilidades de leitura de resultados

2.1 O Cartonero como embrião de Comunidade de Prática

O conceito de Comunidades de Prática proposto por Lave e Wenger em 1991, tem sido muito trabalhado desde então por autores de diferentes áreas do saber como por exemplo Butterfoss (2006) ou Serrat (2010) e como descrito a propósito da sua aplicação organizacional por Fernandes et al. (2016) tendo Wenger-Trayner et al. (2023) reforçado a tradução de uma Comunidade de Prática num grupo de pessoas que, tendo uma paixão ou um problema comum, se juntam periodicamente para aprender mais, debater ou praticar sobre aquilo que une o grupo. É precisamente esta visão que torna cada Comunidade de Prática única embora com aspetos que não podem deixar de ser o denominador comum entre elas, nomeadamente: a) constituírem-se como redes de trabalho ou de encontro; b) haver o desejo coletivo de participação dos seus membros; c) terem implícita a aprendizagem, a capacitação e a partilha de conhecimento (pressupõe entre os membros a existência de conhecimento especializado) ou, por vezes, também o facto de d) possibilitar a resolução de problemas. Neste contexto, verifica-se a aprendizagem social a partir da construção da capacidade de uma determinada comunidade, para aprender sobre a complexidade das diferentes ligações e relações nos sistemas em que se inserem, atuando depois de forma mais consciente, crítica e ativa num determinado sentido de resolução dos problemas (Hoverman et al., 2011) e validando assim a ideia de que o processo de envolver as pessoas em matérias que são do seu interesse, representa a oportunidade de capacitar dentro de uma comunidade (Meirinhos, 2006; Wenger-Trayner et al., 2023). Porém, uma Comunidade de Prática com o foco num processo de aprendizagem, torna-se uma Comunidade de Aprendizagem sendo reconhecido por diferentes autores (de Carvalho-Filho, Tio & Steinert, 2020; Pinheiro & Alves, 2023) que as Comunidades de Aprendizagem são em si mesmas, uma estratégia eficaz para a promoção de boas práticas pedagógicas; até porque não penalizam o erro nem a dúvida mas, pelo contrário, os integram no processo de aprendizagem.

Nos últimos anos em Portugal, surgiram várias destas comunidades, tanto em ensino básico/secundário⁶ como mesmo no ensino superior, de que são exemplo as Comunidades de Prática da Universidade de Lisboa, no âmbito do Programa INOV@U⁷, ou o Programa Comu-

⁶ <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt>.

⁷ <https://inov.ulisboa.pt/info/comunidades-de-pratica>.

nidades de Prática da Universidade da Beira Interior⁸, ou ainda as Comunidades de Prática de Ensino e Aprendizagem da Universidade do Minho, no âmbito do Programa IDEADIGITAL#40⁹.

Face ao exposto e relativamente ao trabalho desenvolvido no IPBeja em 2022, à volta dos *Cartoneros*, consideramos a Comunidade como espaço social (de aprendizagem) e espaço político (de ação) sendo que, como lembra Fisher (2006) estes espaços permitem algumas ações – incluindo a possibilidade de novas ações – e bloqueiam ou restringem outras, mas nunca serão socialmente neutros. Isto significa que o desafio de desenvolver, a partir daqui, uma Comunidade de Prática que possa continuar a dar voz às comunidades educativas e envolventes, e que seja simultaneamente uma Comunidade de Aprendizagem, é uma realidade que poderá evoluir de acordo com o desejo da própria comunidade. Este é um duplo desafio pois deve incluir a sua criação e ao mesmo tempo a necessidade de manter a(s) comunidade(s) criada(s), isto é, aquilo que Fernandes et al. (2023) designam por cultivo das comunidades. Mas sobre o primeiro deles, consideramos que a base está lançada.

2.2 Cartonero: Resultados e Impactes

O que medir?

Ao assumir o levar a cabo a 1.ª oficina de construção de *Cartoneros* no IPBeja, os resultados esperados foram pensados no imediato, ou seja, a oficina constituiu-se como uma atividade de investigação-ação que permitiria pensar “até que ponto pode a oficina, pelo conhecimento que transporta, pela forma como é proposta ou ainda, pelo conteúdo que se decide incluir nos *Cartoneros*, constituir-se como um recurso didático-pedagógico?”. Se empiricamente, isso tinha sido assumido, nada foi pensado ou planeado para medir essa hipótese de modo a obter resultados fidedignos. E, de facto, uma vez mais, nos interessava compreender os processos colaborativos e não tanto contabilizar participantes.

Nielsen (2009) considerando a aprendizagem como o resultado do trabalho através das experiências, afirmava que a recusa de um cidadão em assumir os impactos das suas ações é a mais forte resistência à própria aprendizagem. Para o autor, é a responsabilidade pelos impactos das ações de cada um/a e das suas escolhas, que é eventualmente o pivô central da aprendizagem participativa. Nesta ótica, colocar a democracia como o fator para aprendizagem, significa que os processos de aprendizagem – específicos, locais e contextuais, como sempre são – sejam reconhecidos como parte de uma unidade social alargada. Assim, diz o autor, uma nova agenda social democrática, é uma agenda de aprendizagem permanente que permite a transformação social. Esta mudança não deve ser vista apenas como um processo pedagógico em si; as pessoas desenvolvem a imaginação social que, como processo criativo, é mais do que a aprendizagem. A imaginação social, diz Nielsen (2009) é crítica e utópica e promove a imaginação estética. Por outras palavras, as pessoas mudam enquanto tentam renovar a sociedade, mas fazem-no porque se juntam para o fazer e não porque se juntam num processo de aprendizagem. Relativamente ao fabrico de *Cartoneros*, na oficina de abril de 2022, o surgimento das atividades posteriores não esperadas poderá, eventualmente, ser justificada nesta linha.

⁸ https://www.ubi.pt/entidade/comunidades_de_pratica.

⁹ <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada40.aspx>.

A avaliação de processos

Geralmente as avaliações de ações ou mesmo de processos, são feitas depois dessas ações ou desses processos terem terminado e tendem a privilegiar indicadores quantitativos, facilmente mensuráveis, como número de ações implementadas ou de participantes na ação, recursos aplicados ou produtos entregues designados por *outputs* (Carr et al., 2012) mas podem surgir outras evidências e resultados intangíveis, os *outcomes*, que não são facilmente medidos mas que são de extrema importância se queremos medir aspetos de atitude e comportamento dos/as participantes. Ao privilegiar o que é mensurável, pode reduzir-se a complexidade das intervenções sociais que são em si mesmas complexas, emergentes e baseadas em dimensões intangíveis (Tuftte, 2020) e limitar a compreensão do seu verdadeiro impacto (Wilson, 2022; Hinrichs-Krapels & Grant, 2016). Com efeito, sabe-se hoje que os resultados intangíveis, como confiança, esperança, bem-estar ou fortalecimento das relações sociais, são centrais à mudança social, mas continuam largamente ignorados nos modelos de avaliação tradicionais, deixando assim, de fora, a possibilidade de se medirem também. Apesar de mais difíceis de medir, estes resultados são frequentemente os responsáveis por sustentar mudanças duradouras e estruturar processos de transformação social (Rogers, 2018; Shirk et al., 2012). Eles são emergentes, processuais e intangíveis e por isso, não mensuráveis com os indicadores dos resultados tangíveis, mas são muitas vezes aqueles que sustentam as mudanças sociais mais profundas e duradouras (Wilson, 2022).

No caso da experiência de Beja, para o caso dos *Cartoneros*, avaliar *outcomes*, significa avaliar mudanças alcançadas no curto ou longo prazo, nos/as participantes, nas suas organizações e que influência poderão ter tido, continuar a ter ou ainda vir a ter noutros indivíduos, grupos e/ou organizações; podemos salientar algumas como: a) aumento da informação e compreensão; b) confiança gerada entre participantes; c) apropriação do processo; d) capacitação/melhoria de competências específicas; ou ainda e) novas relações entre organizações.

É nossa convicção que conhecer e compreender estes processos através de uma avaliação dos aspetos mais intangíveis permite avaliar o potencial de transformação social dos mesmos. À luz da EDCG, e recorrendo à análise do que são as práticas construtoras de uma educação transformadora, usando a ferramenta “Dimensões-chave de análise de práticas de EDCG”, disponível no site do projeto Escolas Transformadoras¹⁰, é possível considerar esta avaliação de forma mais estruturada, como desenvolvido por Aguiar et al. (2023). As autoras, analisaram os contributos trazidos pela implementação de quatro práticas desenvolvidas sobre *Cartoneros* em Portugal, segundo as oito dimensões ED/ECG tendo concluído que os *Cartoneros* promoveram o trabalho colaborativo, a motivação por parte das pessoas participantes, o desenvolvimento de competências como a escrita, a expressão plástica, o pensamento crítico e criativo, a autoconfiança, o sentido de pertença, a ajuda, a produção de recursos e ainda o envolvimento com outras dinâmicas, como por exemplo as exposições, o estreitamento de relações entre organizações e pessoas das diferentes organizações envolvidas bem como a polivalência que o *Cartonero* tem em si permitindo trabalhar em diferentes contextos curriculares e institucionais.

¹⁰ <https://www.escolas-transformadoras.fgs.org.pt/integra%C3%A7%C3%A3o>.

3. Reflexão final

Olhando ao fim de quatro anos sobre a prática desenvolvida no âmbito do projeto Sinergias ED, podemos afirmar que o *Cartonero* pode ser usado como ferramenta pedagógica capaz de trabalhar conteúdos disciplinares sem esquecer os princípios da EDCG promovendo de forma integrada e crítica conhecimento, competências e valores. O trabalho colaborativo desenvolvido fomentou as relações intra e inter organizacionais, e o cuidado em aplicar, em cada prática, a sua relação com o contexto específico potenciou resultados ao nível das várias dimensões da EDCG, nomeadamente: a aprendizagem de forma inclusiva e respeitadora; relações de horizontalidade entre participantes e equipas dinamizadoras; diálogo e momentos de interajuda; ou ainda o incentivo a práticas educativas menos tradicionais e, ao mesmo tempo, multidisciplinares, capazes de desafiar os/as participantes a questionar e problematizar temáticas abordadas.

Os resultados obtidos na sequência da prática desenvolvida em Beja, em abril de 2022, demonstram que, através das parcerias estabelecidas, emergiram e multiplicaram-se iniciativas educativas e comunitárias que representam em si mesmas, aquilo que é um dos propósitos do projeto Sinergias ED: que a comunidade se aproprie das temáticas e das ações e lhes dê continuidade. Então, e considerando que a missão do projeto Sinergias ED assenta na capacitação dos diversos atores da comunidade, bem como no fortalecimento das suas relações e dinâmicas colaborativas, o *Cartonero* seguramente, concorre para este objetivo. Dada a sua natureza interdisciplinar e participativa, o *Cartonero* permite também responder aos desafios da educação no século XXI, ajudando a enriquecer processos de ensino-aprendizagem e reforçando a formação de cidadãos/ãs críticos/as, ativos/as e comprometidos/as com uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Agradecimentos:

- Este trabalho é financiado por fundos nacionais disponibilizados pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Portugal), através dos projetos UID/4292/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/04292/2025>) e UID/PRR/4292/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/PRR/04292/2025>), atribuídos ao MARE – Centro de Ciências do Mar e do Ambiente, e do projeto LA/P/0069/2020 (<https://doi.org/10.54499/LA/P/0069/2020>), atribuído ao Laboratório Associado ARNET – Rede de Investigação Aquática.
- É também financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., ao abrigo do projeto UID/4038/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/04038/2025>) atribuído ao CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia.

Referências bibliográficas

- Butterfoss, F. (2006). Process evaluation for community participation. *Annual Review of Public Health*, 27, 323–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102207>
- de Carvalho-Filho, M. A., Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143–149. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1552782>
- Fernandes, F. R., Cardoso, T., Capaverde, L., & Silva, H. (2016). Comunidades de prática: Uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, 5(1). https://www.researchgate.net/publication/305782978_Comunidades_de_pratica_uma_revisao_bibliografica_sistemática_sobre_casos_de_aplicacao_organizacional
- Fisher, F. (2006). Participatory governance as deliberative empowerment: The cultural politics of discursive space. *American Review of Public Administration*, 36(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/0275074005282582>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Hinrichs-Krapels, S., & Grant, J. (2016). Exploring the effectiveness, efficiency and equity (3e's) of research and research impact assessment. *Palgrave Communications*, 2, 16090. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2016.90>
- Hoverman, S., Ross, H., Chan, T., & Powell, B. (2011). Social learning through participatory integrated catchment risk assessment in the Solomon Islands. *Ecology and Society*, 16(2), 17. <http://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss2/art17/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6219>
- Nielsen, B. (2009, 24–26 de junho). *Social imagination, sustainability and participatory learning* [Comunicação principal]. CRL Conference Lifelong Learning Revisited: What Next?, Universidade de Stirling, Escócia.
- Oliveira, X. L. C., & Davel, E. P. B. (2025). Empreendedorismo cultural como redes afetivas: Uma etnografia multissituada em mercados populares. *Revista de Administração Contemporânea*, 29(1), e240093. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2025240093.por>
- Pavarala, V. (2020). Intangible outcomes (of communication for social change). In J. Tacchi & T. Tufte (Eds.), *Communicating for change*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42513-5_6
- Pinheiro, G., & Alves, J. J. M. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10136. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10136>
- Rogers, P. (2018). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, 24(1), 29–48. <https://doi.org/10.1177/1356389017745255>
- Serrat, O. (2010). *Notions of knowledge management*. Asian Development Bank.
- Tufte, T. (2020). *Communication and social change: A citizen perspective*. Polity Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations: A guidebook*.
- Wilson, K. (2022). Intangible outcomes: The importance and current neglect within evaluation practice. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 18(42). <http://www.jmde.com>

4 ENCONTROS INTERNACIONAIS

• 110 participantes por encontro,
em média

31 ENCONTROS DA COMUNIDADE SINERGIAS ED

• 195 pessoas envolvidas

5 ESCOLAS COMUNITÁRIAS

• 69 pessoas envolvidas

PARTICIPAÇÃO EM REDES E EVENTOS INTERNACIONAIS

- participação em 3 redes
(1 nacional - PPONGD - e 2
- ANGEL e Bridge 4.7)
- + de 50 coorganizações de
eventos científicos
- 5 Global Education Digest produzidos
envolvendo 15 pessoas de
expressão portuguesa
(Portugal e Brasil)

ESPAÇOS DE ENCONTRO

SINERGIAS ED 2013-2026

60 Membros ativos da Comunidade Sinergias ED em 2026

- 22 pessoas de IES
- 25 pessoas de OSC
- 5 pessoas híbridas
- 8 a título individual

FINANCIAMENTO

ORÇAMENTO
TOTAL DE €835 241

• 77,50% de
cofinanciamento Camões, IP
- fonte estrutural do projeto

• 22,50% de outras
entidades cofinanciadoras:

- Centro de Estudos da
Universidade do Porto
- Fundação Gonçalo da Silveira
- Global Education
Network Europe
- Universidade do Porto

CONHECIMENTO

20 NÚMEROS PUBLICADOS DA REVISTA SINERGIAS - DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

- 396 conteúdos :
 - 88 artigos científicos
 - 32 práticas
 - 30 debates
 - 18 entrevistas

- 404 autores/as :
 - 58% Portugal
 - 42% Outras Nacionalidades (preponderantemente Brasil, seguido de Espanha)

- 20 conselhos editoriais com 41 pessoas envolvidas

1 PRÊMIO
"INVESTIGAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO"

6 ARTIGOS PUBLICADOS
NOUTRAS REVISTAS

4 RELATÓRIOS DE
AVALIAÇÃO EXTERNA

3 ESTUDOS
SOBRE ED

62 DOCUMENTOS DE
NATUREZA META REFLEXIVAS
(sistematizações de experiências
e memorandos)

3 ORGANIZAÇÕES
FACILITADORAS DA
COMUNIDADE SINERGIAS

- 2 OSC (FQS e CIDAC)
- 1 IES (CEAUP)

31 PESSOAS DE IES
NO CONCELHO CIENTÍFICO
DA REVISTA

- 65% internacionais
- 14 países

113 PESSOAS ENVOLVIDAS
NA REVISÃO DE PARES DOS
CONTEÚDOS DA REVISTA

- 60% de IES, 28% de OSC,
5% híbridos (IES + OSC)
e 7% de outros
- 77% nacionais e
23% internacionais

COLABORAÇÃO

+ DE 60 GRUPOS DE
TRABALHO
COLABORATIVO

(com dimensões, papéis e
longevidades diferentes)

20 ORGANIZAÇÕES
PARCEIRAS NA
IMPLEMENTAÇÃO
DE ATIVIDADES

- 10 IES, 8 OSC, 2
Governamental/Ministerial
- 10 Nacionais e 10 Internacionais

15 PESSOAS FACILITADORAS DA
COMUNIDADE SINERGIAS ED,
CONTRATADAS A TEMPO PARCIAL

Luísa G Costa



Sinergias ED: uma memória para o futuro

Alfredo Gomes Dias¹

Foi longo o caminho percorrido no Sinergias, desde o seu início até ao ano de 2023. Se as contas não me falham, participei durante cerca de nove anos neste projeto e na equipa de trabalho que, entretanto, se foi construindo e reconstruindo com saberes, experiências e sonhos – os ingredientes básicos de todos os projetos que se pretendem participativos, democráticos e críticos.

Quando penso na minha participação no Sinergias, não posso deixar de colocar três questões inevitáveis à minha reflexão:

1. O que transporte para o Sinergias?
2. O que aprendi no Sinergias?
3. O que mudou no mundo desde que deixei o Sinergias?

São estas as três questões a que me proponho responder com uma racionalidade afetiva e um afeto racional – porque as emoções também são parte do pensamento crítico –, sem a importação de ideias alheias, mas tão só com o que vivi, senti e, hoje, observo no mundo em que vivo... em que vivemos.

1. O que transporte para o Sinergias?

(In)felizmente ainda sou dos que transportam memórias da vida em Portugal em tempos de ditadura. Jovem do ensino liceal, hoje secundário, participei humildemente nas lutas que a vida atravessou no meu caminho. Apesar da repressão e dos medos que a envolviam, as reuniões iam acontecendo e os jornais clandestinos iam circulando. Havia uma ditadura para derrubar e uma guerra para terminar. Uma guerra que, em Portugal e em África – creio que o devo dizer hoje –, era revolucionariamente reconhecida como uma luta comum de povos diferentes contra um regime ditatorial e colonial.

Sabemos bem – e hoje, em pleno século XXI, continuamos a aprendê-lo da pior forma – que as guerras são conflitos desencadeados por regimes políticos e por interesses económicos expansionistas que os suportam, e não pelos povos. Estes, em última análise, são todos eles

¹ Licenciado em História e Mestre em Espaço Lusófono, Alfredo Gomes Dias concluiu o doutoramento em Geografia Humana (2012) na Universidade de Lisboa e em Educação (2019) na Universidade Autónoma de Barcelona. Iniciou o seu percurso docente em 1981–86, como professor-cooperante na República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Em 1999, ingressou na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, onde lecionou até 2025, ano em que se aposentou. Integra atualmente dois centros de investigação: o Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT-ULisboa) e o Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS), da UAB. Colabora também, como investigador, no Centro Científico e Cultural de Macau. Página web: www.alfredogdias.com

vítimas dos conflitos militares, servindo-lhes de alimento nos campos de batalha ou em casa, assistindo à morte de quem lhes está mais próximo ou, melhor dizendo, distante.

Estas memórias ofereceram-me a capacidade de olhar para um Portugal sempre contextualizado num mundo e, também, o desejo de querer fazer um pouco mais. Por isso, depois de concluída a licenciatura em História no ano de 1981, embarquei, três meses depois, como professor cooperante para a República Democrática de S. Tomé e Príncipe, onde permaneci cinco anos. Era o tempo de me envolver numa nova fase da luta anticolonial. Agora, o objetivo não era derrubar um regime que tinha desaparecido em 1974–1975, mas contribuir, mais uma vez humildemente, para a construção de um país recém-nascido, onde se falava a minha língua e com o qual se partilhava um passado comum, que culminou na história de uma libertação.

Esta minha experiência em África foi complementada com uma nova vivência, agora de apenas um ano, em Kinshasa, na então República do Zaire, governada por Mobutu Sese Seko, tendo lecionado no Colégio Português. Outro mundo, novas experiências e a acumulação de novas aprendizagens, as quais me revelaram como África era um continente de grandes diversidades e contradições, com elites que exploram os seus povos para darem continuidade ao sistema económico mundial que os oprime. Uma realidade que se vai mantendo em tempos de grandes mudanças, mas também de continuidades que parecem querer perpetuar as desigualdades entre grupos sociais em todos os cantos do mundo.

Em síntese, foi este percurso pessoal que me levou a aceitar um desafio, lançado por um colega, de criar uma disciplina de opção na Escola Superior de Educação de Lisboa, integrada na Licenciatura em Educação Básica, intitulada de “Educação para o Desenvolvimento”, depois renomeada de “Educação para a Cidadania Global”. Anos mais tarde, esta experiência estendeu-se à Licenciatura em Animação Sociocultural. E foi no contexto daquela primeira disciplina que surgiu a oportunidade de participar na construção do Sinergias.

Comigo, levei também a formação que fui construindo no domínio das Ciências Sociais, mas não só: levei comigo a experiência, vivida, de que o mundo fazia parte de mim e que eu fazia parte do mundo, na minha ação e reflexão; de que o mundo fazia parte do meu quotidiano em Portugal e de que eu poderia ir ao seu encontro, mesmo que limitado a uma pequena ilha localizada sobre a linha do equador, no Golfo da Guiné.

2. O que aprendi no Sinergias?

As reuniões de trabalho, os textos lidos e produzidos, as atividades desenvolvidas e a participação em seminários e encontros – centrados na problemática da cidadania e da cidadania global – ofereceram-me um campo de estudo que, para além dos novos horizontes que abriram, conduziu-me a outras reflexões que foram alimentando novas formas de ler o mundo.

Se, antes de iniciar a minha atividade docente na Escola Superior de Educação de Lisboa em 1999, já tinha tido diferentes experiências de contacto com metodologias participativas, a vida académica foi-me afastando progressivamente dessas formas de trabalhar a formação de jovens adultos. A minha presença no Sinergias ajudou-me a recuperar formas de estar e de ser professor, acreditando nas potencialidades que os estudantes transportam para dentro da sala de aula.

Deste modo, fui sendo capaz de alargar as metodologias de formação a uma participação mais ativa dos estudantes, incluindo os processos de avaliação, na mobilização dos seus saberes e experiências e na construção de novos conhecimentos, exigindo mais reflexão crítica e

menos acumulação de saberes teóricos de forma acrítica e repetitiva. Por isso, tenho sempre um especial reconhecimento por aquilo que o Sinergias me deu: as novas áreas de aprofundamento teórico, o (re)encontro com as metodologias participativas e uma abordagem mais consistente à construção crítica do conhecimento.

Finalmente, importa sublinhar como estas novas aprendizagens me aproximaram de um grupo de pessoas que, na sua diversidade, partilhavam preocupações e sonhos comuns, à procura de novos caminhos para um mundo que mais parecia envelhecer do que mudar. Foi o encontro com pessoas criadoras de esperanças, com quem tive o privilégio de partilhar ideias, experiências e, também afetos.

3. O que mudou no mundo desde que deixei o Sinergias?

Numa reflexão mais cínica, diria que finalmente o mundo começou a mudar, em vez de envelhecer, mas não no sentido do rejuvenescimento que muitos de nós esperávamos que viesse a acontecer.

Em 2023, ano da minha saída do Sinergias, já o regime de Vladimir Putin tinha invadido a Ucrânia e, depois disso, muito mais mudou, seguindo a via aberta no sentido Moscovo-Kiev. Outras invasões ocorreram, outros genocídios aconteceram e novas desigualdades se juntaram às velhas, entre grupos sociais, países e povos. Novos ditadores e candidatos a ditadores foram emergindo, um pouco por todo o mundo. Todos fomos sentindo o quanto eram reais os perigos que corriam as frágeis democracias, fazendo temer o regresso a um passado cujo quotidiano era marcado pelo contínuo olhar sobre o ombro, prevenindo a proximidade de um ouvinte que rapidamente se transformaria em delator.

Um mundo onde os genocídios do passado parecem querer regressar pelas mãos das suas próprias vítimas, comprovando que o assumir de culpabilidades da história é mau conselheiro para as escolhas políticas que fazemos no presente – sobretudo se reconhecermos as hipocrisias e hesitações de muitos Estados face ao que se passa na Palestina e perante a violação do mais elementar direito de se ser humano. Mais do que julgar, o que a história tem para nos oferecer é a compreensão crítica do passado, para se saber ler o presente de modo a assumir a responsabilidade de sermos construtores de futuros... de um futuro que aproxime o futuro desejado do futuro possível.

Podemos sempre refugiarmo-nos no consolo das sementes lançadas, mas bem sabemos que a História nos ensina que muitas delas deram importantes frutos, enquanto muitas outras secaram nos trilhos que regimes, sistemas económicos e diferentes grupos de interesse optaram por seguir.

Vejo o futuro desejado afastar-se do futuro possível, mas sem perder a esperança de que este é um caminho reversível.



Roteiro pessoal de EDCG: de onde parto, o mundo que queremos ou pela mão da La Salette

Ana Poças¹

Escrever este texto é um desafio enorme, estou mais habituada a escrever sobre temas específicos, colocando as minhas ideias, mas sempre baseada nas ideias de outros, dados, estudos e estatísticas.

Escrever de um ponto de vista totalmente pessoal parece-me, de certo modo irrelevante: quem sou eu para escrever sobre um tema que não tenho estudado, nem me dedicado assim tanto? Então, obrigo-me a ver a minha vida de trás para a frente para tentar perceber onde está a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e a **primeira paragem** é aos 16 anos quando recebo um calendário das missões jesuíticas, com uma fotografia de uma escola em moçambique debaixo da árvore e penso “Eu também quero ser professora numa comunidade africana”. Agora sei que esta vontade de salvar as crianças do mundo inteiro tem um nome: ‘white savior complex’, mas aos 16 anos foi apenas o mais inocente, genuíno e cristão ‘amor ao próximo’.

A **próxima paragem** é aos 21 anos quando decido perder as noites de farra das 5.ª feiras, na Praça do Peixe e no Estrondo em Aveiro, para frequentar as formações do GAS’ África no Porto e, em agosto de 2003, fazer dois meses de voluntariado no Lubango, em Angola. Foi a primeira vez que saí da Europa, e confesso que passei o primeiro mês a pensar se estava mesmo a gostar de lá estar e o segundo mês a chorar porque não queria voltar para casa. Ao dia de hoje, compreendo que a formação de vários meses foi uma mais-valia, mas que o trabalho desenvolvido, muito pouco estruturado e sem algo de concreto que ficasse para além daqueles dois meses, me parece desajustado. No entanto, mesmo sem saber ainda dos chavões da sustentabilidade, creio que intuitivamente sabíamos que a nossa ação individual ou de um pequeno grupo não tem impacto real e a longo prazo.

A estadia de 6 jovens portugueses no Lubango despertou a atenção de jovens angolanos que nos quiseram conhecer. Já perto do final da missão, convidamos esses amigos para irem ao parque de campismo onde ficava a nossa ‘casa’, aproveitamos as competências de escuteiro do João, fizemos uma fogueira e ficamos noite dentro a conversar. Talvez mais movidos pela curiosidade do que por outra coisa, quiseram falar connosco sobre o voluntariado, o que nos movia. Incentivamos alguns a fazerem o mesmo que nós – visita a doentes no hospital e

¹ Docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e Investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

explicações a meninos e meninas de duas casas de acolhimento – e, se bem me lembro, dois ou três aceitaram o convite. Não houve seguimento, por isso, não sei se houve continuidade. Pessoalmente, foi uma experiência muito marcante. Durante um ano, não houve um dia que não pensasse no Lubango, nas pessoas e no que lá vivi. Desses dois meses saiu uma certeza, iria viver e trabalhar novamente no continente africano.

E como muitas vivências transformadoras levam o seu tempo a maturar, só em 2008 tive a **terceira e derradeira paragem**: a Guiné-Bissau. Seria maçador contar-vos como foi a seleção, as minhas dúvidas e como passei de achar que só ficaria um ano para continuar com uma ligação muito forte de 18 anos. A Guiné-Bissau trouxe-me, sobretudo, consciência política, histórica e social. Percebi melhor a colonização, a descolonização e como repetimos padrões de qualidade, políticas, modos de atuação descontextualizados. E por isso, continua a fazer questionar-me que mundo quero. Podemos tentar fugir e, a nível pessoal, conseguir ter opções em consonância com os nossos valores e princípios, mas não nos podemos esconder, pois estamos constantemente a esbarrar num mundo injusto. Os dilemas éticos da cooperação são constantes. Por mais que esteja consciente de que as agendas globais da educação não cabem nos modelos culturais e sociais dos países, continuo a acreditar que é possível fazer intervenções que melhorem a educação e a vida das pessoas, agora já sem o ímpeto ‘white savior complex’, mas com mais responsabilidade, pelo que fui aprendendo e pelo tipo de trabalhos que vou assumindo.

A Cooperação foi para mim, assim como para muitos, a entrada na Educação para o Desenvolvimento, não só porque ouvi esta ‘expressão’ na Guiné-Bissau pela primeira vez, quando a La Salete me disse que ia concorrer a algo ligado a esta área, mas sobretudo porque foi trabalhando na cooperação para o desenvolvimento que fui aprofundando conhecimentos, práticas e reflexões sobre as temáticas da EDCG, qual o meu papel como educadora e que contributos posso dar, no meu trabalho, para a transformação social. Por outro lado, talvez sejam as ‘lentes da EDCG’ que me façam ter uma visão mais crítica do meu próprio percurso, desde a minha vontade de salvar o mundo até ao ponto de questionar posições vigentes de entidades contrárias.

No regresso a Portugal, a **paragem quatro**, e pela mão a La Salete, comecei a perceber melhor esta área através de formações, encontros, conhecimento de projetos e atividades. Mesmo no nosso país, a Cooperação para o Desenvolvimento continua a ser a minha área de trabalho preferencial, no entanto, tenho em mãos a responsabilidade de, em breve, lecionar esta área de estudos, conciliando a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, a Cooperação para o Desenvolvimento, a Educação em Situações de Emergência e o Voluntariado. Para mim é muito claro que a Educação para o Desenvolvimento é o chapéu, a chave de leitura do mundo para compreender as outras áreas. O desafio será perceber como elas se complementam e, nas suas especificidades, se ligam.

Continuo, portanto, a contar com a Comunidade Sinergias ED para me apoiar nesta minha quarta paragem, tanto através da consulta dos vários suportes teóricos e práticos que tem produzido ao longo dos anos mas, sobretudo, para a partilha de dúvidas e aprendizagem em conjunto.



Celebração

Educação para a Diversidade, Justiça e Cidadania Global: diálogos sinérgicos entre leituras (in)comuns.

Andreia Reis¹ e Sara Monteiro²

Demos a nossa mão enluvada de branco a mãos ensanguentadas e conversámos educadamente com homens que pessoalmente chacinaram crianças. Patinhámos por entre excremento e sangue coagulado, muitas vezes pensei que o único equipamento essencial para ser rainha é um par de botas altas.

(Alan Bennett, *A leitora incomum*, p. 109)

Talvez tenhamos sido sempre leitoras (in)comuns que não escolhem as narrativas pela lombada e pelas respostas que anunciam oferecer nas primeiras páginas, aliadas a visões cristalizadas e ilusórias que limitam a nossa capacidade de (re)pensar e (re)imaginar outro(s) futuros e mundos. Foi no trilhar das encruzilhadas do meu percurso enquanto professora e investigadora que conheci a La Salete Coelho e a Joana Costa, que me apresentaram à Comunidade Sinergias ED. Uma Comunidade que descobri configurar-se como um espaço de encontro com outras pessoas que leem o mundo onde as nossas crianças e jovens crescem, com o mesmo desassossego, com a mesma inquietação e a mesma tomada de consciência e compreensão dos desafios globais urgentes. Recordando o provérbio popular “Se queres ir depressa, vai sozinho, mas, se queres ir longe vai acompanhado” e, porque sempre fomos mais longe juntas, partilhando visões similares da educação e do ensino e uma forma de trabalhar colaborativa e dialógica, não poderia deixar de partilhar este (re)encontro com a Sara Monteiro. Com efeito, em comunidade dialogamos, refletimos e cooperamos sinérgicamente através de uma “rede poderosa” em prol de uma educação crítica e emancipatória através de processos e práticas que possuem como horizonte a ação orientada para a transformação social.

Como nos recorda Edgar Morin (2020, p.4), frequentemente o que se concretiza fica aquém do pretendido porque “o conforto intelectual e o hábito abominam mensagens que o perturbam”. Ora, aqui temos sido desafiadas a desenhar outros ângulos de visão, a desestabilizar (in)certezas como ponto de partida para a (re)construção de conhecimentos e competências, atra-

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

² Insight – Piaget Research Center for Ecological and Human Development / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul.

vés do envolvimento em vários projetos, encontros, conferências nacionais e internacionais, parcerias e grupos de trabalho, incluindo uma escola comunitária.

Cumpre referir, porém, que nestes desafios, inequivocamente, sempre sentimos que as nossas vozes são escutadas e as nossas experiências e diferenças valorizadas, quer como pessoas, quer como profissionais, porque, como interroga Coetzee (2004, p.15) “Não é absurdo, pois não, preocuparmo-nos mais com o que as pessoas têm em comum do que com as separa?”. Esta indagação remete para aquela clássica “Muito mais é o que nos une, que aquilo que nos separa...” e esse, consideramos, ser o espírito da Comunidade Sinergias ED. Não obstante, o mundo em que vivemos perpassado por extremismos, fundamentalismos, polarizações e radicalismos que geram opressão, autoritarismo e violência, vem reiterar que a expressão anterior subsiste num plano retórico sem materialização prática. A este propósito, Parker (2003) havia questionado “How can we live together justly, in ways that are mutually satisfying, and which leave our differences, both individual and group, intact and our multiple identities recognized?” (p. 2). A Comunidade Sinergias ED instiga-nos a refletir sobre esta questão ao envolver-nos em debates sobre as raízes da injustiça sistémica e da inequidade. Raízes sedimentadas em modelos neocoloniais que continuam a perpetuar o *status quo* e a sustentar paradigmas de poder opressivos, aniquiladores da liberdade, justiça e da dignidade.

Juntas e juntos (re)significamos que, enquanto membros de uma comunidade global, somos “cidadãos e cidadãs do mundo” e, como tal, devemos demonstrar preocupação e cuidado com o destino de todos os seres humanos para o bem-comum. Esta compreensão assume particular relevância ao abraçarmos o nosso papel enquanto professoras de crianças e formadoras de futuros docentes, e com ele o compromisso com a promoção de competências, atitudes e valores como o respeito e a responsabilidade social e ambiental, abertura de espírito, solidariedade, pensamento crítico, tomada de decisão consciente e responsável, empatia, criatividade, trabalho em equipa, agência e ativismo.

De facto, tendo em conta os nossos percursos de formação e profissionais, ambas reconhecemos a necessidade de colocar a compreensão intercultural, a justiça global e local, e a participação democrática no âmago dos currículos e das aprendizagens. Afinal, como uma de nós já havia escrito,

(...) a escola é um local não só de construção de sonhos, mas também impulsor de ideias, inovação e mudança: (...) a escola tem como grande finalidade (...) preparar cada um de nós para o exercício de uma cidadania ativa, oferecendo-nos as ferramentas essenciais para que possamos exercer o nosso papel na sociedade de forma crítica, participativa e responsável, contribuindo para o desenvolvimento de um bem comum

(Monteiro, 2024, p.2).

É também precisamente neste sentido que a Revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, ao longo destes últimos treze anos, tem envidado esforços para conceber e reforçar estratégias e mecanismos de ação e intervenção na educação formal, não formal e informal, à luz do desenvolvimento de uma educação para o desenvolvimento e cidadania global. Juntando-nos a outros membros da academia, da sociedade civil e de diversas Organizações Não Governamentais, através de processos democráticos e envolvimento crítico, podemos (re)construir discursos e caminhos democráticos, informados e responsáveis que visam a desarticulação de relações assimétricas de poder e hierarquias sistémicas que perpetuam as

desigualdades, as injustiças e aprofundam o fosso entre grupos privilegiados e marginalizados – repto aos quais não podemos, de modo algum “baixar os olhos”, “dar a nossa mão enluvada de branco” ou “calçar umas botas altas”, como menciona a protagonista de Alan Bennett, cujas palavras encetam esta reflexão. É neste raciocínio que a interpelação de Freire (1996) ressoa quando refere que “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”; não podemos “estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas”. Esta perspectiva freireana, acolhida por esta Comunidade, de que estar no mundo implica decisão, escolha e intervenção reforça o nosso compromisso de fazer parte deste percurso coletivo e a nossa esperança de podermos imaginar um mundo mais justo, equitativo, pacífico e sustentável.

Referências bibliográficas

- Bennett, A. (2020). *A leitora incomum*. Imprensa da Universidade de Lisboa.
- Coetzee, J. M. (2004). *Elizabeth Costello*. Dom Quixote.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- GENE (2022). *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050: Declaração de Dublin. Quadro estratégico europeu para o reforço da Educação Global na Europa até ao Ano 2050*. Global Education Network Europe.
- Monteiro, S. (2024). *Professores de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em contextos escolares multilingues e multiculturais: o desenvolvimento profissional em questão* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/117124>
- Morin, E. (2020). *Un festival d’incertitudes*. In *Tracts de crise: Un virus et des hommes* (pp. 1–7). Gallimard. [tradução nossa]
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.

 ÍNDICE



Celebração

Entrar, ficar e multiplicar: três pequenas histórias de pegadas transformativas

Betina Lopes¹, Sara Diogo² e Mariana RP Alves³

Olá! somos três pessoas – Betina, Sara e Mariana – com percursos pessoais e profissionais distintos na educação e na formação, que em momentos diferentes se cruzaram com a Comunidade Sinergias ED. Entrámos em tempos diferentes, por caminhos diferentes e também com inquietações diferentes.

As três histórias que se seguem são pequenos recortes de um percurso que continua a ser feito entre nós e convosco.

Betina Lopes

Tive o privilégio de conhecer a Comunidade Sinergias ED em 2018, através das colegas e amigas Mónica Lourenço e Amanda Franco. Na altura, era ainda bolseira de pós-doutoramento e encontrava-me num lugar algo ambíguo da vida académica: suficientemente dentro da universidade para conhecer os seus códigos, mas ainda suficientemente à margem para sentir estranheza perante algumas das suas lógicas mais produtivistas, aceleradas e hierárquicas.

Talvez por isso o encontro com a Comunidade Sinergias ED tenha tido — e continue a ter — tanto impacto em mim. Em boa verdade, tenho quase a certeza disso; o “talvez” é provavelmente apenas um dos muitos hábitos de cautela e moderação que a academia também foi entranhando em mim.

À data, discutir e vivenciar, ao mesmo tempo (!), conceitos-em-ação como cooperação (cooperar), diálogo (dialogar) e transformação (transformar) eram experiências relativamente novas para mim. Hoje percebo que sentia falta delas sem o saber e que talvez por isso me sentisse tantas vezes insegura ou “out” da comunidade académica. Olhando para trás, reconheço que a Comunidade Sinergias ED me ajudou a compreender tacitamente que talvez não fosse eu que estivesse “fora”. E, mais do que isso, ajudou-me a consolidar a ideia de que tenho responsabilidade em contribuir na e para a academia aquilo que considero ainda insuficientemente

¹ Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É membro integrado do CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e integra a sua equipa de coordenação no triénio 2025–2028.

² Professora Auxiliar no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro e investigadora no CIPES – Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior.

³ Co-diretora pro-bono da associação sem fins lucrativos Cartas com Ciência (www.cartascomciencia.org).

presente: tempo para escutar, espaço para hesitação, legitimidade para a dúvida e valorização das experiências vividas como contextos legítimos de produção de saber.

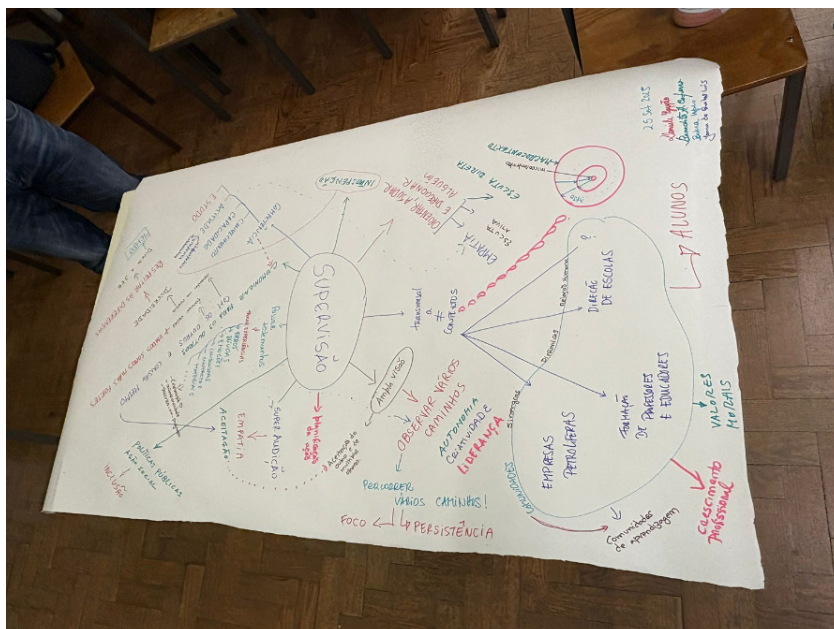
No alinhamento do título deste texto, não posso deixar de partilhar convosco a história comum da primeira pessoa que decidi desafiar para conhecer a Comunidade. Na altura apelávamos os encontros da Comunidade Sinergias ED de encontros “detox”.

Com a Sara Diogo partilhava inquietações ligadas à supervisão internacional e às relações entre academia e organizações não-governamentais. Num desses encontros, a Carlota Quintão apresentou-nos o método Symfos e iniciámos a exploração da hipótese de transformar a orientação científica através dele. A ideia não vingou num projeto específico como inicialmente sonhámos, mas também não morreu na praia. A consciência da relevância — e simultaneamente do desafio — de procurar escutar a diversidade das pessoas foi-se instalando lentamente e ajudando a sustentar a minha identidade docente. Não foi o único ingrediente, mas sem as sinergias do Sinergias ED não teria certamente o mesmo sabor.

Por fim, outra aprendizagem que ficou “colada”: discutir em silêncio. Fiquei fã e, sempre que posso, transporto essa experiência para a academia. Ouço frequentemente a reação: “isso não é para um perfil muito específico de pessoas?”. Não me incomoda. Não tem que resultar sempre, nem em todos os contextos, e também isso aprendi no Sinergias ED. Há discussões silenciosas e há impactos silenciosos. Instalam-se devagar, quase sem anúncio, e só mais tarde percebemos até que ponto reorganizaram a nossa forma de pensar, trabalhar e estar com os outros.

Hoje, tenho dificuldade em pensar a academia, e o trabalho académico, fora de uma lógica de rede, colaboração e valorização do processo. Tenho dificuldade em imaginar produção de conhecimento desligada da construção de relações, da escuta e da aprendizagem coletiva. E essa dificuldade dá-me hoje mais conforto do que insegurança.

Obrigada, Comunidade Sinergias ED.



Exemplo: Fotografia da última discussão silenciosa feita no âmbito de uma disciplina da área da supervisão.

1/2025

Sara Diogo

Entrei na Comunidade Sinergias ED pela mão da Betina Lopes, longe de imaginar o impacto que aquele convite teria no meu percurso profissional e pessoal. O que começou como uma aproximação curiosa e uma participação pouco confiante da minha parte a uma comunidade/projeto, transformou-se, ao longo do tempo, num espaço de partilha, aprendizagem, escuta, crescimento e pertença, inclusivamente.

Corria o ano de 2019, e conhecia a Betina há poucos anos. Cruzamo-nos no interesse comum pela Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, e daí foram surgindo outras partilhas e vontades de trabalharmos em conjunto as nossas pontes. Também como a Betina, encontrava-me num lugar “algo ambíguo na academia”, mais concretamente, num cenário de incerteza que, em alguns momentos mais pareceu uma espécie de limbo... Se, por um lado, o gosto pela docência e investigação moviam-me para continuar na Universidade, a trabalhar, melhorar e superar-me constantemente; por outro, a precariedade dos contratos a termo desde 2015 (como professora convidada) instalavam já um certo cansaço e frustração que me faziam pensar se não seria melhor deixar a academia... Era inevitável o sentimento de: “se calhar, isto não é para mim”... Sei hoje que esse sentimento é (demasiado) comum na academia, infelizmente. (Num inquérito recente promovido pela FENPROF, 40% dos professores convidados têm mais de 10 anos de experiência no ensino superior, e apesar disso, mantêm vínculos instáveis, contratos parciais e ausência de perspectivas de integração). Além disso (da precariedade), sentia-me muitas vezes distante e até impotente perante os ritmos acelerados, as lógicas institucionais tão hierárquicas e as dinâmicas de relações de poder que caracterizam a academia.

Também nesta altura, paralelamente ao Sinergias ED, ao fazer o Caminho de Santiago, conheci a Amanda Franco. Lembro-me da “feliz coincidência” que este momento foi – percebermos as pessoas, as redes e os interesses comuns.

Foi assim que, os primeiros contactos com a Sinergias ED pareciam um paradoxo... A Comunidade Sinergias ED representa tempo... tempo para criar espaços de diálogo com diferentes atores sociais, para construir pontes entre organizações, comunidades e pessoas comprometidas com a transformação social. Uma transformação social consciente e construída em rede, com abertura à diferença, ao encontro e à colaboração.

Foi por isso tão especial o convite e a presença da Betina ao longo deste percurso... Tem sido, aliás! Integrámos juntas o Grupo de Trabalho Colaborativo “Tomadas de posição e influência política” coordenado pelo Jorge Cardoso, e em que participavam também o Hugo Marques, a Sara Borges, a La Salete Coelho, a Carlota Quintão, entre outros.

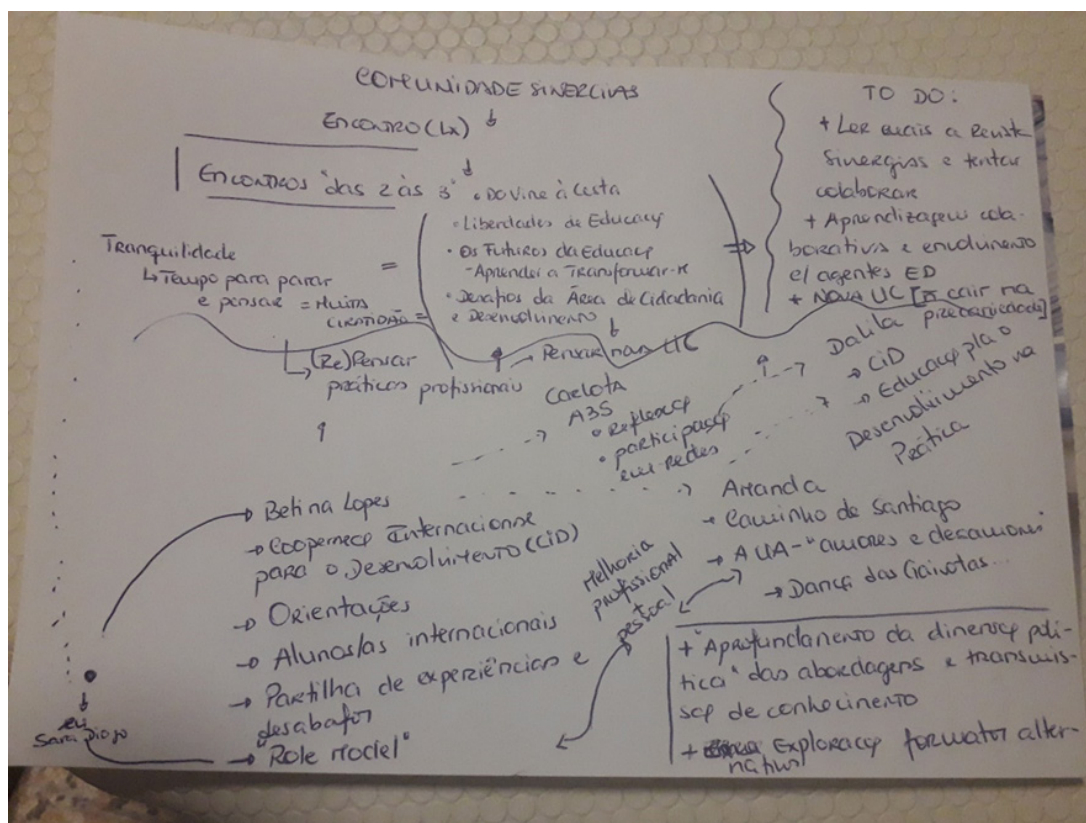
Foi aqui também onde comecei a descobrir novas formas de pensar comunidade. Este grupo representou um espaço de reflexão crítica, de construção de posicionamentos coletivos perante os desafios sociais que atravessamos, onde pessoas de diversos “backgrounds” (não apenas da academia) e organizações se juntavam com o objetivo comum de pensar o nosso papel na transformação social e política.

Estes encontros ajudaram-me a questionar práticas, identificar desafios e imaginar caminhos mais justos e inclusivos nas várias dimensões do meu dia-a-dia, especialmente na minha prática pedagógica. Novamente, outro paradoxo: era fácil, e inquietante ao mesmo tempo, participar num projeto em que se tenta, em conjunto, dar voz a preocupações comuns. Ao longo destes encontros, pareceu-me bastante claro que a influência política também se constrói através da escuta, do consenso e da participação cidadã. Participar politicamente não significa, exclusivamente, ocupar lugares formais de tomada de decisão, mas também criar pensamen-

to coletivo, promover conversas difíceis e defender valores de justiça, dignidade e inclusão – sempre e independentemente das dinâmicas e relações de poder características da academia. A influência política também nasce de pequenos encontros, de colaboração e da coragem de construir posições comuns em tempos muitas vezes marcados pela fragmentação e pelo afastamento entre pessoas.

Para além do impacto e trabalho desenvolvido no Grupo de Trabalho Colaborativo “Tomas de posição e influência política”, é fundamental falar das sessões “Sinergias ED: das duas às três”, o roteiro de conversas “Do vime à cesta”. Sim, era uma hora, uma espécie de compromisso, mas mais do que “simples” conversas, eram momentos de encontro verdadeiro que surgiram no confinamento e que se tornaram num exercício de cidadania ativa e de esperança coletiva. Estas sessões pretendiam ser “um roteiro de encontros para pensar e construir, através da ECG, uma cesta de propostas que ajudasse a regressar a um mundo diferente em que não se mantivesses tudo “como era dantes”, na fase de recuperação pós-COVID-19”. Havia espaço para refletir, questionar, ouvir e ser ouvido. Cada sessão deixava sementes – algumas de inquietação, outras de esperança – mas todas contribuíam para uma mudança interior silenciosa e consistente. Estes encontros foram efetivamente muito marcantes para mim. Aprendi o valor da construção coletiva e da resistência feita através da proximidade humana. Num tempo em que tantas vezes vivemos acelerados e desligados uns dos outros, encontrei ali um espaço raro de pertença, presença e autenticidade.

Esses encontros ajudaram-me a olhar para mim própria de forma mais consciente e também para os outros com mais empatia. Aprendi que resistir pode assumir muitas formas: resistir ao isolamento, ao medo, à indiferença e até à ideia de que temos de enfrentar tudo sozinhos. Através das palavras, das histórias e das partilhas, fui percebendo que a transformação acontece muitas vezes nos pequenos gestos e nos espaços seguros que criamos em conjunto.



Em 2023 a minha participação no Sinergias ED tornou-se menos activa. Fui mãe pela primeira vez e acedi formalmente à carreira académica. Recordo com carinho a felicidade com que estas notícias foram recebidas e a tranquilidade que senti através da compreensão, do cuidado e do apoio desta equipa. Houve uma leveza muito especial na forma como me acolheram neste período de mudança. Ao contrário do que tantas vezes acontece noutras dimensões da vida profissional, não senti culpa nem a sensação de estar a falhar por, durante aqueles meses, não conseguir trabalhar ao mesmo ritmo de antes. Senti, acima de tudo, que havia espaço para ser pessoa, para viver plenamente esta transformação e para continuar a pertencer, mesmo estando mais distante.

Hoje, quando escrevo estas linhas e olho para trás, reconheço como a Comunidade Sinergias ED marcou diferentes etapas importantes da minha vida. Não apenas pelas atividades ou projetos, mas sobretudo pelas relações humanas construídas ao longo do caminho. Levo comigo aprendizagens, afetos e a certeza de que os espaços de encontro e diálogo continuam a ser essenciais para celebrar memórias, fortalecer resistências e imaginar futuros mais humanos – mesmo – e especialmente – numa academia cada vez mais marcada por lógicas neoliberais, competitivas e aceleradas.

Participar na Comunidade Sinergias ED foi, e continua a ser, uma experiência de transformação. Uma transformação feita de escuta, presença, coragem e comunidade. Muito, muito obrigada!

Mariana RP Alves

Entrei na Comunidade Sinergias ED em 2022 por convite da Betina Lopes, na altura parceira da Cartas com Ciência e com quem começava a criar uma relação de confiança e intimidade que continua hoje, e que incluiu ser orientada por ela num projeto meu de postdoc entre 2023 e 2024. “Acho que é a tua cara” disse a Betina. E foi. E é. Não é a minha cara literalmente porque é um coletivo, claro. Na altura trabalhava como gestora de projeto numa instituição de renome e estava um pouco limitada porque é bem difícil explicar o que é a Comunidade Sinergias ED. Disse ao meu chefe que ia a um simpósio.

Faço este exercício de memória em 2026, num comboio a caminho de iniciar o meu turno num bar de praia, depois de um ano e meio em “pausa sabática”, portanto podem-me escapar várias coisas. A Comunidade é muito e já me impactou muito. O principal é o sentimento de pertença num lugar para refletir, partilha de valores, interesse comum em meta refletir mas também agir, conhecer pessoas de diferentes percursos e origens (embora tenha de admitir que é ainda uma comunidade bastante embranquecida do que eu experienciei). As duas Escolas Comunitárias, Escolas de Verão, em que participei foram transformadoras a nível intelectual mas sobretudo pessoal e relacional. É sentir-me menos sozinha no mundo, num ambiente do setor social e academia (habito os dois) que cada vez tem mais pessoas a ceder ao neoliberalismo e menos pessoas a olhar para o essencial e radical das coisas.

Através do Sinergias ED fui à Conferência ANGEL em Paris, conheci a Marta da Costa que imenso me inspirou, que uns anos depois me receberia em Manchester onde fui a um casamento, e onde percebemos o tanto que partilhamos de visão do mundo além das democracias e teorias e trabalhos, mas também em termos de sermos pessoas, do coração, de sermos mulheres. A mulheridade ou sororidade é algo que me lembro bem das Escolas Comunitárias. A equipa de gestão é incrível, mas faz muito mesmo...

Explico que escrevo do comboio porque um misto de personalidade e neurodivergência fazem-me entregar este texto bem em cima da hora, de forma desorganizada, mas a Comunidade Sinergias ED sempre me acolheu exatamente como eu era e sou (e nas mudanças e transformações também), e eu queria sublinhar isso. Claro que numa aldeia é preciso dar e receber, tento dar o que posso, mesmo que seja em formas diferentes do que recebo. A Comunidade ensinou-me a pensar e centralizar o cuidado. Deu-me validação sobre o *gaslighting* que se sente tanto na academia como no setor social por parte de muitas pessoas que têm mais ou menos poder e perpetuam os sistemas e vícios que nos levam a ter um mundo desigual. A Comunidade deu-me a oportunidade de conhecer tantas pessoas, é uma rede de multiplicar, entre entrar e ficar como o título desta narrativa a três.

Sobre a Comunidade me acolher como sou, nunca me vou esquecer a atenção e cuidado que recebi quando tive uma mudança de vida e depressão, e era outra pessoa, sem grande energia nem capacidade. Abraçaram-me e convidaram-me a vir. “Vem na mesma”. “Não conseguiste e tens vergonha de te ter atrasado, tudo bem, vem na mesma”. E chego ao encontro e não tenho coração para ler em voz alta o meu poema como o Zé pediu, e cada pessoa leu uma frase. Acho que é um momento que para mim descreve bem o que é a Comunidade Sinergias ED. Recebi um convite para uma oportunidade de trabalho numa altura em que tinha decidido que não poderia aceitar nada, para me focar na minha recuperação, mas neste caso eu sabia que eram pessoas seguras, que me ia fazer bem. E durante uns meses posso dizer que esse compromisso foi o que me manteve com a responsabilidade de continuar. Durante a depressão, a minha tia ensinou-me a fazer malha para distrair um pouco a cabeça, acho que foi em janeiro ou fevereiro. Em junho continuava a carregar a malha comigo se precisasse, levei-a para a Golegã, para a Escola Comunitária. Esqueci-me dela lá. Entretanto já não preciso de fazer malha para me regular, respirar, me sentir bem e eu. Como a Liniker diz “aprendi a malhar meu coração”. Obrigada por malharem comigo.

Claro que há imensas discussões relevantes do ponto de vista conceptual, mas acho que esta parte interpessoal é o que podemos confiar sem nenhuma dúvida do impacto para transformar o mundo. A Maya Angelou dizia que levava com ela para o palco todas as pessoas que a amam, amaram, ou lhe fizeram bem. Eu sinto isso, e carrego estas sinergias comigo quando preciso de coragem, quando quero questionar o mundo, para ter confiança de agir para o transformar. Atenção, tempo, afetos. É a Comunidade Sinergias ED para mim.

Obrigada, minha querida Betina, porque mudaste a minha vida sim ao me apresentares a este lugar especial, que espero que continue a ser aberto a quem quiser trazer uma amiga também. Obrigada a toda a Comunidade e equipa de gestão, a cada pessoa eu sei que já disse pessoalmente em cada abraço de reencontro. Em breve vou buscar o meu saquinho de agulhas e malha, para continuar(mos) a tecer.

 ÍNDICE



Os fios que me ligam ao Sinergias

Eliana Madeira¹

Participo no projeto Sinergias ED desde a primeira edição. Não estive em todos os momentos-chave da vida do projeto, mas estive em todos aqueles em que pude estar. O Sinergias é um lugar ao qual desejo sempre regressar.

Mas o que me liga ao Sinergias? O que há na sua dinâmica que me faz querer voltar sempre?

A primeira resposta que me ocorre é a de que há um sentimento de pertença e, também, uma certa responsabilidade e compromisso em relação ao percurso comum que temos trilhado. É um percurso feito de muitas histórias que se cruzam, dos contributos de pessoas muito diferentes entre si e de muitos momentos partilhados: encontros da comunidade, Escolas Comunitárias, Encontros Internacionais, trabalhos colaborativos e também momentos informais: conversas que tivemos à mesa, viagens, caminhadas...

Os membros da comunidade Sinergias são desafiados a ter um papel na construção desse caminho comum: as lideranças são partilhadas e os processos colaborativos e de autogestão estimulados. Ao mesmo tempo, é dado espaço para que cada pessoa decida livremente, a cada momento, o que dá ao Sinergias, quando pode ou não contribuir. E os “nãos” são acolhidos com toda a compreensão, não há lugar a pressões para se ir num ou noutro sentido ou para se fazer isto ou aquilo.

Faz-me sentido dar continuidade a este percurso comum e significativo, e esse é um dos fios que me liga ao Sinergias.

Não poderia, no início do processo, reconhecer esse percurso comum como um dos fios que me liga ao Sinergias, porque ele ainda não existia. A vontade de voltar ao Sinergias vinha (e vem) também de outros lugares. Vem, desde logo, do ambiente relacional que sempre se cultivou no projeto: da atenção e do cuidado com cada pessoa, da forma como somos acolhidos/as e sabemos que temos um lugar. O Sinergias é um espaço seguro, onde se pode experienciar e partilhar livremente, onde perde força o medo de errar, de não dizer a coisa certa ou de não parecer suficientemente inteligente.

Liga-me também ao Sinergias a possibilidade de encontrar gente muito diversa, com diferentes pertenças institucionais, percursos profissionais e motivações, mas também a certeza de encontrar, nessa diversidade, pessoas que partilham a preocupação com as injustiças, o desejo de contribuir para a transformação social e que têm uma atitude colaborativa, aprendente e de humildade.

¹ Integra, desde 2002, a equipa de projetos de intervenção social do Graal e co-coordena a Rede Nacional do Banco de Tempo.

Mas não são apenas as razões afetivas, as pessoas e as relações que me ligam ao Sinergias. Sinto-me também muito estimulada pelos desafios, pelos questionamentos, pela desinstalação e pela reflexão que tenho a certeza de aí encontrar. O Sinergias tem sido, para mim, um espaço de aprendizagem e também de algumas desaprendizagens necessárias. Em diferentes momentos, senti-me interpelada a rever convicções, a deslocar o olhar e a abrir espaço ao novo.

O desafio à reflexão e à meta-reflexão é contínuo no projeto. Há uma atenção ao que fazemos, ao modo como fazemos, ao que aprendemos e ao que queremos/podemos fazer com isso. É incomum o tempo dedicado à avaliação, é atribuída uma grande importância à compreensão dos processos vividos e são ousadas as metodologias propostas!

A perspetiva de ser surpreendida e tocada pela experiência está também na origem da minha motivação para participar. A criatividade, o uso de formas de expressão não convencionais e a inclusão de elementos subversivos têm sido constantes no Sinergias. Ao longo destes anos, temos experimentado novas metodologias e abordagens: as instalações pedagógicas, propostas da Pedagogia da Autogestão, o teatro-fórum, as metodologias sentipensantes, são alguns exemplos.

Tive também oportunidade de escutar e dialogar com pessoas muito interessantes, que trouxeram ideias e proporcionaram experiências muito marcantes nas Escolas Comunitárias e em Encontros Internacionais: Óscar Jara, Ana Dubeux, José Nunes da Silva, as companheiras do coletivo Calla, entre tantas outras pessoas...

E tudo isto me liga ao Sinergias. Um projeto que tem sido muito importante por me abrir outras formas de ler o mundo, de agir sobre ele, de imaginar transformações e de gerar energia para as tornar possíveis. E isto é importante para quem anda contra a corrente, em tempos adversos, num setor frágil e fragmentado, onde os quotidianos são exigentes, as causas difíceis e as transformações lentas.

Termino este texto com a sensação de que está incompleto, certa de que, se mais tarde o visitar, me lembrarei de muitas outras coisas sobre as quais poderia ter escrito. Mas, em algum momento, tenho de me desprender dele e dá-lo por terminado. É isso que agora faço, aceitando que são inevitáveis alguns esquecimentos nas histórias longas e que há uma certa dose de indizível nas experiências significativas.

[↶ ÍNDICE](#)



Sinergias: um tecido colectivo onde reexistimos

Graça Rojão¹

Afectos, pensamento crítico e transformação social

Há lugares no mundo que não se medem pelas coordenadas cartesianas da geografia física, mas sim pela profundidade dos laços que neles se tecem e pela capacidade que têm de expandir os nossos horizontes internos. A comunidade Sinergias ED é, por excelência, um desses territórios.

Escrever este testemunho, a partir de um lugar que é duplo – enquanto pessoa e enquanto membro da cooperativa CooLabora – é um exercício de aproximação a algo que é, simultaneamente, casa, caminho e horizonte. Trata-se de uma pertença construída com tempo, escuta e compromisso. Este testemunho procura traduzir em palavras uma experiência com forte sentido político, afectivo e poético, onde a transformação social não se enuncia apenas: pratica-se, ensaia-se e reinventa-se continuamente.

Olhar para o ecossistema Sinergias significa compreender que a verdadeira transformação não nasce do isolamento, mas sim do encontro e do imprevisto. É na fricção generosa entre o saber académico e a riqueza orgânica da práxis das organizações da sociedade civil que este projecto encontra uma das suas maiores forças. Aqui, rompe-se com elitismos pseudo-científicos e fundam-se pontes onde antes existiam abismos epistemológicos. Habitar este espaço é aceitar o desafio permanente da desinstalação – um convite a visitar as certezas que carregamos na bagagem e a acolher dúvidas partilhadas.

Pensamento crítico, comunidade e aprendizagem

Se me perguntarem o que representa para mim este colectivo, a resposta desdobra-se em três dimensões fundamentais que se interpenetram e se alimentam mutuamente: o pensamento crítico, a comunidade e a aprendizagem. Estes não são conceitos abstractos; são experiências encarnadas nos corpos, nos sorrisos, nos cansaços e nas discussões densas que moldam o nosso quotidiano enquanto colectivo.

O **pensamento crítico** manifesta-se no encontro com pessoas de diferentes geografias e percursos que me desafiam a olhar para a realidade através de novos ângulos, numa discus-

¹ [CooLabora – Intervenção Social.](#)

são colectiva constante e exigente que se assume como fonte de inspiração e espaço seguro de reflexão. A comunidade pulsa no reencontro com pessoas com as quais estabeleci laços fortes e que é sempre uma alegria rever – um autêntico espaço de cuidado mútuo, que valoriza as relações e a escuta, permitindo o encontro profundo entre ‘pares e ímpares’. A aprendizagem desenha-se não apenas pelos conhecimentos mais reflexivos que nos marcam, mas pelas formas de fazer e pelas metodologias participativas, que nos desinstalam das formas usuais de organizar momentos colectivos.

A dimensão do pensamento crítico é uma lufada de ar fresco num tempo acelerado, marcado pela pressa e pela urgência de respostas imediatas e de consumo rápido. O Sinergias oferece-nos o direito ao tempo: tempo para pensar em conjunto e a partir da experiência. Encontrar espaços que nos provocam, que questionam convicções e nos estimulam a revisitar certezas é um privilégio. A discussão sobre a transformação social deixa de ser um horizonte utópico e abstracto para se tornar uma prática diária. Este espaço de reflexão profunda não nos paralisa, pelo contrário, motiva-nos a continuarmos a agir nas nossas realidades locais.

Por sua vez, **a comunidade** é a casa afectiva e o coração deste processo. Há rostos que guardo, companheiras e companheiros de jornada com os quais partilho uma confiança tecida na continuidade. Cada reencontro transforma-se numa celebração de alegria. Mas o que torna esta comunidade verdadeiramente singular é o facto de ela recusar ser um clube fechado de iguais. É a possibilidade de encontro entre ‘pares e ímpares’ – onde quem nos é semelhante nos ampara e quem é radicalmente diferente nos expande e enriquece. No Sinergias, o acolhimento da diferença não é uma barreira defensiva, mas a matéria-prima mais pura da nossa criatividade social.

Esse acolhimento da pluralidade enraíza-se na nossa visão sobre **a aprendizagem**. Aprender aqui exige uma pedagogia da presença, do corpo e do afecto. Aprendemos novas formas de fazer, de cocriar e de desenhar processos colectivos. Aprendemos através de dinâmicas que nos despertam para outras possibilidades de agir e de pensar. Trata-se de um processo corajoso de desinstalação dos lugares que habitualmente ocupamos nas nossas instituições e na sociedade. Desinstalarmo-nos dói e desconcerta, mas é um caminho fértil para que o respeito pela alteridade deixe de ser uma mera declaração de intenções.

Cartografia de uma participação

Não sei bem como nem quando começou a minha viagem no Sinergias, mas sei que tem sido desenhada através de diferentes geografias de acção e colaboração, cada uma delas como janela singular de aprendizagem e de partilha, onde o pessoal e o colectivo se fundem.

Destaco aqui alguns espaços de que participo: em primeiro lugar, assinalo o grupo de trabalho da Revista e a minha participação no conselho editorial de alguns números. Ler os contributos que chegam, dialogar e debater edições não é um trabalho burocrático, é um processo artesanal que nos permite aprender com a leitura rigorosa, mas também sobre como podemos fazer coisas em conjunto. A revista tece uma teia preciosa entre o rigor conceptual e a urgência transformadora da sociedade civil. Ao acolher activamente outras linguagens – as poéticas, as visuais, as narrativas –, a revista rompe com o elitismo pseudo-científico. O destaque dado às práticas é um acto político de validação de outros saberes e de educação comunitária. Não se trata, de modo algum, de um mero canal para publicação de artigos que servem sobretudo para justificar carreiras académicas. A Revista é um local onde se podem forjar encontros

estimulantes, oriundos de geografias diversas, tendo como traço de união os processos de educação para a transformação social.

Em segundo lugar, a participação nas escolas comunitárias oferece um momento mais imersivo, que convida a desacelerar e a pensar, numa atmosfera que se pauta pelo inconformismo. As metodologias utilizadas não são apenas técnicas de facilitação; constituem expressões concretas da democracia em acção. São dinâmicas participativas que garantem que nenhuma voz é silenciada e que o conhecimento é construído de forma circular, onde quem facilita também aprende e quem participa também ensina.

Em terceiro, a participação nos encontros da comunidade, que são momentos em que a comunidade ganha corpo, densidade e presença física. São espaços onde convergem pensamento, relação e aprendizagem. É neste território que se torna possível o encontro entre quem partilha trajectórias semelhantes e quem traz experiências radicalmente distintas. E é precisamente nesse cruzamento que se abrem possibilidades novas: de compreensão, de colaboração, de transformação.

Por fim, assinalo o envolvimento mais recente no conselho cuidador, que estimulou o meu compromisso com o colectivo. Permitiu-me compreender mais profundamente os desafios de sustentabilidade do Sinergias e as opções estratégicas inerentes aos caminhos que queremos trilhar. É um exercício de escuta atenta das necessidades e de procura de futuros.

As resistências

O caminho da transformação social não é linear nem isento de atritos e implica compreender o território denso das resistências. Estas barreiras nem sempre se manifestam como oposições ruidosas ou confrontos explícitos. Muitas vezes, as resistências mais difíceis de desconstruir são as invisíveis, aquelas que habitam em nós e nas estruturas que nos rodeiam: o cansaço sistémico que imobiliza as organizações, o medo da perda de controlo institucional, a tentação inconsciente de reproduzir lógicas burocráticas e a inércia de formatos confortáveis, que já dominamos. Há uma tendência quase orgânica dos sistemas em cristalizar o pensamento e em se reduzir a uma linguagem domesticada e inofensiva, desprovida de carga emancipatória.

No seio deste ecossistema, reconhecer estas resistências é o primeiro passo. Exige de nós uma autocrítica e uma atenção constante para não deixarmos que os nossos próprios espaços de liberdade sejam capturados. A resistência à transformação combate-se com a insistência na desinstalação permanente, e é isso que o Sinergias estimula. Quando as estruturas exteriores empurram os colectivos para a produtividade frenética e para a competição por recursos, por projectos, por financiamentos, responder com uma ética do cuidado, com a reflexão e com a colaboração torna-se uma forma de contra-resistência.

Significa assumir conscientemente as tensões e os recuos como partes integrantes de um processo longo e inacabado de reexistência. A transformação social é um rio longo, feito de correntes e represas, de tensões latentes e de infinitas possibilidades. No Sinergias escolhemos permanecer e caminhar em conjunto.

Manifesto para o Futuro

Ao longo deste percurso, por vezes pergunto-me o que significa, para mim, o Sinergias. Talvez seja habitar um espaço de permanente inacabamento, aceitar que a transformação

social é um processo longo, feito de avanços e recuos, de tensões e possibilidades. E, ainda assim, escolher permanecer.

Num mundo crescentemente autoritário, violento, individualista e hostil, insistir numa comunidade que acolhe, que cuida e que reflecte é uma forma de insurreição. Que o Sinergias continue a ser este laboratório vivo de utopias reais. Que saibamos proteger este espaço de cuidado mútuo, mantendo as portas abertas a todas as pessoas – ‘pares e ímpares’ – que se queiram juntar a esta caminhada movida pela justiça social, por uma educação emancipatória e pela construção paciente de um amanhã onde caibam muitos mundos.

[↶ ÍNDICE](#)



Celebração

Caminhando se faz o caminho...

Laure de Witte¹

Em 2016, a iniciativa de Teatro do Oprimido – Os surpreendentes incalculáveis – que eu dinamizava na IPSS, Movimento de Apoio à Problemática da Sida foi selecionada para participar no projeto Alternativas – experiências locais para uma transformação global, uma iniciativa da sociedade civil organizada, coordenada pela FGS – Fundação Gonçalo da Silveira em parceria com a Coolabora, a Fundação Fé e Cooperação, o Instituto Politécnico de Leiria e a Rede Inducar.

Dessa primeira participação guardo a lembrança de me sentir conectada de novo com o resto de Portugal. De fato, em 2010, segui o meu coração e, após 14 anos em Coimbra, mudei-me para Faro. Sem grandes problemas de integração, dei-me, no entanto, conta de que o Algarve estava realmente cortado do resto do país. É mais fácil apanhar um avião para Paris ou um autocarro para Sevilha do que ir a Lisboa ou Porto. É um “reino” à parte, mal conhecido e profundamente estigmatizado pela imagem de região turística.

Em 2018, no seguimento do projeto Alternativas, que marcou o início de uma colaboração e parcerias que dura há 10 anos, fui convidada pelo Jorge Cardoso a juntar-me à Comunidade Sinergias ED.

Fico sempre tocada quando as pessoas pensam em mim para juntar um projeto, participar em eventos ou atividades, pedem a minha opinião e valorizam as minhas experiências e os meus questionamentos. Pertencer a um sítio ou um grupo acontece quando somos chamados a contribuir. E, como estrangeira que (ainda) sou, esse sentimento de pertença é ainda mais precioso.

A Comunidade Sinergias ED É, antes de mais, isso: ficar (re)conectada ao resto do país e sentir que posso contribuir com o que sei (e com o que não sei); portanto, sentir que posso pertencer a uma comunidade específica.

A seguir vem a relação com o(s) saber(es) e com o mundo académico. Essa é outra história. E, para isso, tenho de voltar a contextualizar os meus processos de aprendizagens e de descobertas.

Caí no “caldeirão” da educação popular, em 1992 – que mais tarde chamarei educação não formal – ao participar em campos de trabalho internacionais. Foi um choque na minha visão do mundo. Eu era professora no ensino formal, com um mestrado no bolso, pronta para continuar

¹ Educadora para os Direitos Humanos, formadora em educação não formal e cofundadora da Mandacaru – Cooperativa de Intervenção Social e Cultural, em Faro. Nos últimos anos, tem coordenado projetos que usam ferramentas artísticas e metodologias participativas para promover inclusão social, educação para os direitos humanos e participação. Trabalha especialmente com jovens e grupos vulneráveis e dinamiza ações de formação para profissionais e jovens a nível nacional e europeu. Tem desenvolvido projetos comunitários no Algarve que unem expressão artística, cidadania e intervenção social.

a estudar e a ser professora toda a vida. Nos campos de trabalho, encontrei outra forma de aprender, outra forma de pensar e a dimensão do fazer, que fazia toda a diferença. Havia uma certa coerência entre a teoria e a prática. Tinha sofrido bastante como professora, mal preparada, atirada ao mundo duro do ensino público em zonas socialmente pobres. Tinha também dúvidas sobre o que era ser professora, sobre o sentimento de inutilidade do meu saber académico perante os alunos e sobre essa relação de poder entre adultos e jovens, com a qual não me sentia nada confortável. Os campos de trabalho abriram-me novas perspectivas.

De costa virada ao mundo da educação formal, graças a um Serviço Voluntário Europeu, mudei de país para mergulhar por completo no mundo da educação não formal e, mais tarde, da educação para os direitos humanos, graças ao meu envolvimento com a bolsa de formadores da *DG Youth and Sport* do Conselho da Europa.

E é nessa fase final que o Sinergias ED tem um papel importante no caminho das minhas descobertas.

Não há mundos perfeitos em educação.

Até integrar a Comunidade Sinergias ED, as minhas experiências com a academia nem sempre foram fáceis nem positivas. Por vezes, senti o desequilíbrio de poder entre a universidade e a sociedade civil. O meu trabalho já foi utilizado sem retorno nem reconhecimento. Nem sempre se conseguia ter relações horizontais.

Ao mesmo tempo, descobri que o mundo da educação não formal também tinha as suas falhas, erros e incoerências. Comecei a ter uma visão mais crítica sobre algumas práticas sem sentido, vazias e com pouca intencionalidade transformadora. Senti o foco excessivo dado às metodologias, ao lado lúdico e leve da educação não formal, tirando-lhe, aos poucos, a sua seriedade e o seu poder transformador.

Precisava, de novo, de refletir, de alimentar os meus questionamentos com debates, literatura, algum aporte teórico.

De 2019 a 2025, integrei o projeto EDxperimental – Laboratórios de ED / ECG no meio escolar, coordenado pela FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com a Coolabora e a Casa Velha. O projeto fez-me entrar no mundo das escolas e trabalhar com equipas de docentes e turmas inteiras.

Paralelamente, convidaram-me para ser professora num curso profissional de Técnicos de Juventude durante 4 anos, assim como artista residente no âmbito do Plano Nacional das Artes.

Descobri a sistematização de experiências. Descobri autores, escrevi artigos, integrei o conselho editorial da revista Sinergias, fui convidada em palestras e conferências.

Nestes últimos anos, parece que os vários mundos se juntaram e se misturam.

O Sinergias ED, de certa forma, reconciliou-me com uma certa educação formal, com o saber mais académico. Encontrei a motivação para estudar de novo e fiz uma pós-graduação em Práticas Artísticas e Inclusão Social, o que também me permitiu obter acreditação para dar formação a professores.

La boucle est bouclée. O ciclo fecha-se, ou talvez não. Talvez não sejam pontes entre as várias educações aquilo que precisamos. Talvez precisemos de outra Educação, para todos e todas, em todos os contextos e em todos os momentos, com intencionalidade de transformação social para um mundo mais justo e solidário.

Obrigada Comunidade Sinergias ED.



Celebração

Sinergias: Um Espaço de Encontro, Aprendizagem e Transformação

Maria Coelho Rosa¹

Integrei o SINERGIAS ED, se não estou em erro, em 2019, depois de uma conversa com o Jorge Cardoso. Tinha regressado há pouco tempo a Portugal, após dois anos de grande itine-rância por vários países, numa procura muito pessoal e autodidata por projetos e metodologias centradas no envolvimento real das pessoas nos processos de planeamento e concretização dos projetos.

Quando voltei, estava especialmente focada na Educação para a Cidadania e na vontade de encontrar pessoas com quem pudesse pensar, aprender e construir nesta área. O contacto surgiu precisamente dessa necessidade: integrar uma plataforma ligada a estas temáticas e aproximar-me de profissionais com interesses semelhantes.

Acabei por participar num dos encontros da Comunidade Sinergias. E, honestamente, foi muito diferente daquilo que tinha imaginado inicialmente — mas no melhor sentido. Encontrei um espaço livre, acolhedor, onde o diálogo acontecia de forma genuína e onde havia verdadeira horizontalidade nas relações. Um espaço onde cada pessoa era escutada e respeitada na sua individualidade. Às vezes a vida tem esta capacidade curiosa de nos levar por caminhos que não estavam planeados e que, ainda assim, acabam por superar largamente aquilo que imaginávamos.

O Sinergias juntava Academia e Organizações da Sociedade Civil, sim. Mas, acima de tudo, juntava (e junta) pessoas. Pessoas realmente interessadas em pensar sobre as suas práticas, em questionar-se, em escutar os outros e em aprender coletivamente.

Desde então, e até hoje, com fases de maior ou menor presença — muito dependentes do tempo disponível e das exigências profissionais — procurei sempre manter-me ligada à Comunidade. Fui participando nos Encontros promovidos, integrando grupos de trabalho e contribuindo para espaços de reflexão conjunta, que considero verdadeiramente privilegiados.

As Escolas Comunitárias têm sido, para mim, experiências profundamente marcantes. Momentos intensos de crescimento, tanto pessoal como profissional. Representam muito da ideia

¹ Maria Coelho Rosa é psicóloga, tendo feito mestrado pré-bolonha em Psicologia Clínica e Psicopatologia, na área da prevenção em Saúde Mental. A sua atividade tem estado muito focada na intervenção e cooperação para o desenvolvimento, que deseja com impacto regenerativo. Desde 2012 que está convicta que, para que tal aconteça, é preciso o envolvimento e a colaboração de tod@s. É fundadora e diretora técnica da [Between – partnerships 4 development](https://www.between-partnerships.org/). Tem investido no desenvolvimento de projetos de promoção da participação cívica e do bem-estar dos indivíduos, que possibilitem dar voz e capacitar pessoas para assumirem o papel de facilitadores de espaços de participação, através de programas e ferramentas de educação não formal. Tem particular interesse nas temáticas da participação e colaboração associadas à promoção do desenvolvimento, inclusão, intersuporte e bem-estar. LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/maria-coelho-rosa-23500712/>

de Escola em que acredito: um espaço onde todos/as podemos aprender com todos/as, onde ninguém sabe tudo e ninguém sabe menos, e onde existe também uma responsabilidade coletiva de cuidado e construção conjunta. Além disso, permitiram-me contactar com especialistas de áreas muito diferentes, desafiando-me constantemente a olhar para a realidade através de outras lentes, para além daquelas a que estou mais habituada. E, pelo caminho, fui também criando laços, ampliando a minha rede de contactos e construindo amizades que guardo com muito carinho.

A Revista Sinergias merece igualmente um destaque muito especial. Tenho muitas vezes a sensação de que existem poucas oportunidades para que organizações e profissionais da sociedade civil possam publicar e refletir em espaços científicos, apesar de serem frequentemente quem está mais próximo das realidades concretas e dos territórios. São estas organizações que acumulam experiências, aprendizagens e conhecimento profundamente ligados ao terreno e às pessoas. A Revista surge, por isso, como um espaço fundamental de valorização dessas práticas, permitindo registar conhecimento, partilhar experiências e promover reflexão crítica sobre aquilo que fazemos.

Sinto-me profundamente grata por fazer parte desta Comunidade. Para muitos de nós, que trabalhamos frequentemente em contextos exigentes, com recursos humanos e financeiros limitados, o Sinergias acaba por ser muito mais do que uma rede ou um projeto. É um espaço de questionamento, de apoio, de inspiração e, em muitos momentos mais difíceis, quase um “balão de oxigénio” que nos ajuda a continuar.

O Projeto SINERGIAS ED existe há já 14 anos. No meu percurso, o impacto foi verdadeiramente transformador. Que assim se mantenha!

 ÍNDICE



Animar Sinergias

Mário Montez¹

Numa discreta loja de uma curta rua de Lisboa conviviam produtos alimentares e brinquedos artesanais, jornais disruptivos e vendedoras voluntárias. Aos sábados de manhã apareciam clientes a recolher caixas de hortícolas e frutas provenientes de uma quinta do lado de lá do Tejo. Duas mulheres fortes de braços e de espírito despachavam as encomendas enquanto a loja se enchia de gente.

A loja de Comércio Justo do CIDAC atraía pela diferença, cercada de restaurantes de diária para gente apressada em produzir riqueza para acionistas das empresas para as quais trabalhavam. Do outro lado da rua, ali nas Picoas, erguia-se um monstruoso edifício de uma monstruosa empresa de telecomunicações, desamparada entre ações judiciais e perdas de memória, igualmente monstruosas, que arrastaram consigo na queda abismal toda a gente da terra, como é apanágio das monstruosidades. No mesmo passeio de acesso à loja estacionava um quiosque metálico de jornais e revistas, desenhado por alguém que nunca sonhara lá trabalhar sob a chapa do sol lisboeta ou à mercê das ventanias da cidade. Os jornais do quiosque anunciavam quedas de monstros e as crises das vidas, sem nunca incluir a vida do jornaleiro. Mais ao fundo, passando o jardim do coreto, fronteiro ao antigo *Lyceu* Camões, demolira-se pouco tempo antes a antiga escola veterinária para ali se altear a colossal sede da Polícia Judiciária. Monstros devoradores de vidas e promissores justiceiros sociais erguiam-se frente a frente, em topos opostos da mesma rua, à distância de um singelo jardim lisboeta. Entre eles, discreto, mas atento, existia o Centro para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) cuja ação resistente e persistente, que eu conhecera noutro contexto, me chamou a atenção pela montra exótica de azeites e bonecos de pano, enquadrada numa estreita e alta janela de um prédio do início do século XX, encimado por construção moderna, de desenho inteligente, igualmente resistente, do arquiteto Teotónio Pereira. Por dentro, vim depois a descobrir, abria-se o passado arquitetónico da Primeira República, do piso da loja, para a contemporaneidade arquitetónica, através de uma porta exclusiva a colaboradores.

Por essa porta passei a atravessar para conversar com Luísa Teotónio Pereira, a pessoa que me desafiou a participar no projeto Sinergias ED. Mais tarde, e no contexto desta memória, passava pela porta para me encontrar com Stéphane Laurent, um sério mestre do Desenvolvimento, como é próprio de quem colabora com o CIDAC. Depois da porta, à esquerda, estendia-se acima uma escada longa até uma divisão afundada em arquivos sobre colonialismo, resistência e democracia. No piso de cima, uma sala aberta albergava pessoas concentradas na sua missão. Numa secretária entre estantes sentei-me com Stéphane para trabalharmos num texto que consolidou a minha participação no Sinergias ED. Um texto sobre a intervenção

¹ Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra; CERNAS.

de Ana Teresa Oliveira, aluna finalista da licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, em estágio no CIDAC. Um estágio orientado por mim, a nível académico, acompanhado por Stéphane Laurent, a nível prático. Iniciado em outubro de 2016 para contacto com o contexto, elaboração do diagnóstico e planeamento, e executado entre fevereiro e junho de 2017. Um estágio que ainda hoje marca pela vertente militante da Ana Teresa e pela capacidade que teve em entender a animação socioeducativa como prática social e política para o Desenvolvimento e para a transformação social, e a partir daí, a importância de atuar no campo da economia e das “outras economias”.

Do estágio recordo a aprendizagem da Ana Teresa sobre o Comércio Justo e Circuitos Curtos de Produção, assim como o vigor e a inteligência com que a aluna se envolveu no projeto da loja de comércio justo e na dinamização de atividades capazes de motivar e consciencializar clientes sobre preços, ganhos, e condições laborais e de vida de quem produz em primeira linha bens alimentares e de vestuário que consumimos. Receitas de culinária com base nos produtos existentes na loja, visita à quinta de onde provinham os produtos do cabaz, e uma oficina sobre Comércio Justo realizada com estudantes da ESEC, foram algumas das atividades do projeto.

Foi pelo registo escrito deste processo de intervenção socioeducativa, trabalhado a três mãos, e cabeças, que me envolvi mais na Comunidade Sinergias ED. A memória recorda-me um trabalho realizado na convergência das práticas com as teorias, e das preocupações organizacionais com as exigências académicas, visando produção de conhecimento resultante de uma parceria entre organizações da sociedade civil e instituições académicas. Estávamos já no outono ou inverno de 2017, numa ampla sala arrefecida, virada para um agradável jardim interior da Fundação Gonçalo da Silveira, em Lisboa. Uma dinâmica desse encontro Sinergias levou Stéphane e eu a perceber que da parceria já em andamento poderíamos produzir conhecimento interessante sobre um projeto de Animação Socioeducativa para o Desenvolvimento, movido pela consciencialização para os Circuitos Curtos de produção e pelo conceito de Comércio Justo.

Desse desafio identitário do Sinergias ED surgiu o texto “Justo para quem? – Animação socioeducativa e comércio justo. Memória de práticas e aprendizagens em sinergia CIDAC e ESEC”, publicado no número 7, da Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, de julho de 2018, alusivo ao trabalho colaborativo e construção de conhecimento em educação para o desenvolvimento, a partir de sinergias entre organizações da sociedade civil e da academia.

A Ana Teresa Oliveira não perdeu o espírito militante nem a energia e organização que sempre a caracterizaram. Trabalha há vários anos na educação não formal com crianças e jovens em contextos educativos prioritários, no município de Sintra. Em 2024 foi convidada como oradora principal da aula inaugural da licenciatura, alusiva ao 25 de Abril e Democracia.

Stéphane e eu mantivemo-nos no Sinergias ED, ele por mais um tempo, e eu até agora. Até lá, trocámos conversas e ideias, não só sobre Desenvolvimento, mas também sobre os outros desenvolvimentos, da educação parental e do crescimento bilingue das nossas filhas.

Fui seguindo o Sinergias ED, envolvendo-me na comunidade que ia crescendo e onde encontrei pessoas, saberes, energias e “fé” nas causas. Tanta e tão forte que me inspira a estar, a refletir, a agir, a estar, a refletir, a agir, a estar, a voltar, a deixar brotar ideias, a refletir, a partilhar ideias, a propor, a enrodilhar-me em demasiadas ideias, a perder-me em demasiadas propos-

tas, a discutir mais propostas e ideias e reflexões e a agir em diversos desafios, até a consciência tilintar e nesse somido me ouvir dizer “sou parte desta comunidade”.

Não voltei a ter alunas ou alunos interessados em estagiar no CIDAC. É fisicamente distante para uns, ideologicamente longe para outros. Não surgiram muitas mais militantes de alma conscientemente virada para a mudança social, percebendo como a economia é parte das vidas de todos nós, e que nela se prendem outras causas como o clima, a educação, a justiça ou a Paz.

Curiosamente, passados quase dez anos, e nas intermitências da escrita desta memória, regressei aos pressupostos do comércio justo e do mais basilar da Educação para o Desenvolvimento. A propósito da pergunta “quanto custa um café?” e se “isso é caro?”, e de outras questões metralhadas em seguida, como fazem as crianças na pujança da sua curiosidade, dei por mim explicando à minha filha de oito anos a cadeia, os atores e atividades envolvidas na produção de um café que o pai e a mãe bebem numa pequena chávena, no Café da esquina do bairro (que felizmente para ela também vende gelados!). Percebeu a catraia que a primeira pessoa a trabalhar na produção é quem menos ganha, proferindo, indignada, a sua mais usada expressão, habitualmente ligada ao que a irmã tem ou faz, e ela não: “Isso é injusto!!” ... – Por quê? Perguntei. “Porque sem o trabalho dessas pessoas, as outras nunca conseguiam beber o café!”.

Tão simples para uma criança. Mas tão necessária ainda, para os adultos, a Educação para o Desenvolvimento e o pensar de uma cidadania global. Lembrei-me então de que a minha filha conhecera, até aos dois anos, a loja de Comércio Justo do CIDAC, na qual encontrava os bonecos de pano e estranhos carrinhos de lata feitos noutros lados do mundo. Regressei ali à memória da importância do trabalho do CIDAC, do Stéphanie Laurent, da Luísa Teotónio Pereira, das colegas e voluntários na loja de Comércio Justo, das produtoras incansáveis que nos traziam frutas e legumes à cidade, das clientes e suas curiosidades, das ações criativas de animação socioeducativa da Ana Teresa Oliveira que durante quatro meses animaram a loja, desafiaram, envolveram, consciencializaram e motivaram clientes a estar, a refletir... a descobrir o que uma criança por natureza descobre: Que “é injusto!”. E que deverá levar a perguntar: “o que posso fazer para não ser?”

Animar sinergias. Podemos começar por aqui.



Celebração

Estarmos em conjunto, sentirmo-nos parte – e celebrar!

Sandra Oliveira¹

Lembro-me muito bem da primeira vez que participei num encontro da Comunidade Sinergias ED – ainda não se chamava assim mas já era uma comunidade. Foi na sala do CUPAV, ali no Lumiar, com a FGS e o CEAUP a organizarem o encontro das pessoas mais diversas que trabalhavam em Educação para a Cidadania Global (ECG). Na altura o grupo ED da Plataforma Portuguesa das ONGD (Plataforma) estava bastante reduzido e há muito tempo que não havia escolas de verão de ED. E naquele momento foi precisamente uma sensação de pertença, de me sentir em casa, que me envolveu.

E não foi apenas pelas muitas caras conhecidas na sala, que conhecia das parcerias e de co-organização de ações, de alguns anos a trabalhar em ED e também colaborações pontuais em Cooperação. Mas a sensação de casa aconteceu também precisamente porque ali estavam pessoas desconhecidas.

Estranho? Talvez não. Foi emocionante ao longo destes anos conhecer muitas pessoas que partilham de realidades diferentes, mas com objetivos semelhantes – e daí veio este sentimento de “casa”. Foi perceber o que nos faz falta no dia-a-dia: a emoção de saber que não estamos sozinhas, que há mais pessoas que querem e que têm urgência em partilhar, discutir, trocar sobre o que nos une e o que queremos fazer melhor nesta Cidadania Global.

São ONGs, associações e projetos coletivos de outros pontos do país, que abrem a nossa visão de mundo, tantas vezes limitada a Lisboa, Porto e arredores. São escolas, universidades, politécnicos (e agora universidades politécnicas) que ficámos a saber terem trabalho firme e intenções certas que apoiam as evidências e o impacto da ECG. São recém-chegados ao mundo associativo ou educativo, que querem saber mais, perceber o que acabaram de descobrir, às vezes em voluntariado, às vezes em prática ativista ou académica – e esta recepção e partilha é fundamental. Como para mim foi essencial há muitos anos atrás ir a escolas de verão (do DEEEP e da Plataforma) para sentir esta comunidade e aprender com quem já seguia caminhos feitos de inquietações e de co-construção coletiva permanente.

Esta partilha, ao longo de 13 anos, tocou muitas vezes nos pontos fundamentais da ECG que mais me tocam – o envolvimento das pessoas com menos ferramentas para participarem; como funciona a mediação ou facilitação de processos participativos; o que é isto de participação e partilha, de aprendizagem e de valorização do conhecimento das pessoas.

¹ Mediadora, investigadora e membro da cooperativa 4Change (ONGD).

Vieram por isso alguns artigos e outros encontros internacionais, muitas partilhas, uma plataforma poderosa, muitas leituras saborosas – mas este momento inicial de pertença é o que fica. E me faz regressar sempre – e tomar uns momentos para, no meio da correria, partilhar este sentimento convosco. #Estamosjuntas – como se diz mais a Sul.

 ÍNDICE



Resistências

Costurar a vida: memória, cuidado e educação crítica e emancipadora

Vanessa Marcos¹

Vivemos tempos corridos e inquietos, ruidosos e dolorosos, associados a lógicas extrativistas, exploratórias e discriminatórias, de ontem e de hoje. Vivemos, por todo o mundo, o aumento de regimes autoritários, de políticas populistas e de agendas belicistas, permeadas por interesses geoestratégicos e financeiros, que se alimentam da delapidação ambiental, dos conflitos militares, do terrorismo, das migrações forçadas, das crises humanitárias e das desigualdades, da desinformação, dos discursos de violência e de ódio, da criminalização dos movimentos de resistência, numa tendência global de restrição do espaço cívico (CIVICUS, 2025), bem como do enfraquecimento das democracias e do estado de Direito.

Desde a experiência vivida, Carolina Maria de Jesus desabafou, com desalento e como aviso, que “[a] democracia está perdendo os seus adeptos. [...] A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia” (2020, p.42)². No pêndulo do tempo, a memória é um território de lutas, é um ser político e relacional, que abarca existências e conhecimentos plurais, frequentemente silenciados e atirados, intencionalmente, para o esquecimento. Foi na urgência de uma consciência crítica e da transformação pela vida, que Berta Cáceres (2015) nos convocou: “Despertemos, humanidade, já não há tempo! As nossas consciências serão abaladas pelo facto de nos limitarmos a contemplar a autodestruição baseada na espoliação capitalista, racista e patriarcal”³.

O seu apelo sustenta-se nas raízes históricas dos modelos extrativistas e opressores que associam o crescimento ilimitado a progresso e a desenvolvimento, legitimando a exploração de recursos naturais como condição essencial para a construção de civilização (Orozco, 2019, tradução própria). A este respeito, Carolyn Merchant (2024[1980]) apresentou uma crítica à ciência moderna e ao capitalismo, demonstrando como a Revolução Científica contribuiu para substituir uma visão orgânica da natureza por uma visão mecanicista, encarando-a como um

¹ Tem estado envolvida na conceção, gestão e avaliação de projetos em Cooperação para o Desenvolvimento, Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global e em Direitos Humanos, promovidos por ONGD em Portugal e noutros países. Como membro da equipa TREE-Collective Change, facilita processos de aprendizagem nas áreas da participação social e comunitária, ecofeminismo, género, deficiência e metodologias participativas, construindo colaborativamente recursos educativos. É docente nas Pós-Graduações em Cooperação para o Desenvolvimento na UCP Porto (onde integra também a coordenação científica) e na UCP Lisboa, bem como na Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (UCP Porto). No âmbito da sua colaboração com a Área Transversal da Economia Social (ATES/UCP Porto) é cocoordenadora do projeto “Transparência nas OES portuguesas” e consultora nas áreas de planeamento estratégico e de avaliação. É doutorada em Sociologia (U. Porto), com mestrado em Desenvolvimento e Relações Internacionais (U. Aalborg, Dinamarca) e licenciatura em Relações Internacionais – ramo Cultural e Político (U. Minho).

² Excerto do diário de Carolina Maria de Jesus de 20 de maio de 1955.

³ Para informações adicionais consulte:

<https://www.goldmanprize.org/recipient/berta-caceres/?language=Espa%C3%B1ol>.

recurso a controlar, manipular e explorar em benefício humano. Aliás, Mia Couto sublinha que “[a] própria ideia de Ciência – que nos parece isenta e acima de toda a suspeita – é uma ideia tão exclusivista que pode ser entendida como uma ideia gulosa. Gulosa e gluttona. Engorda não por comer mas por fazer dieta. E essa dieta consiste em ignorar outras sabedorias, outros sistemas de conhecimento” (2017[2004], p.153), cuja subalternização, constitui uma condição essencial para a manutenção do *status quo*.

As lógicas de dominação e de acumulação de capital enraizadas num sistema neoliberal, em que os governos e as grandes corporações têm uma participação ativa, continuam a mercantilizar e a esgotar ecossistemas locais e globais, moldando a forma como os humanos se relacionam entre si e com o mundo. Os saberes invisibilizados e subalternizados e as estruturas hierárquicas e dualistas da modernidade interpelam-nos, assim, a uma reflexividade crítica permanente que questione “a dupla fractura colonial e ambiental da modernidade” (Ferdinand, 2026, p.285). É na esteira deste enquadramento que Eduardo Gudynas (2016) defende a concepção de “alternativas ao desenvolvimento”, procurando romper, também, com as concepções “alternativas” de desenvolvimento que se sustentam, reforçam e revelam as raízes históricas do pensamento político e ideológico da “modernidade” e do “progresso” e de práticas de dominação e exploração da Natureza que caracterizam o desenvolvimento contemporâneo. O crescimento económico ilimitado alimenta-se de uma visão de desenvolvimento linear e excludente e “[o] problema do desenvolvimento é que só convida a pensar o que já está pensado por outros. Somos consumidores e não produtores de pensamento” (Couto, 2017[2003]), p.19).

É, por isso, que no campo da educação para uma cidadania global crítica, Vanessa Andreotti (2014) introduziu os conceitos de “literacia crítica” e de “literacia transnacional” assentes no compromisso ético e na responsabilidade educativa de questionarmos criticamente os referenciais e as narrativas ocidentais de progresso e de desenvolvimento, de compreendermos em profundidade as dinâmicas entre as desigualdades e as relações históricas de dominação e de exploração que moldam os imaginários globais e que são reproduzidas quotidianamente. Trata-se, ainda, de reconhecer o nosso papel de convívio com esses processos, para rompermos com padrões hegemónicos e etnocêntricos de pensamento, de representações e de relação (Andreotti, 2014), promotores de violências estruturais em diversas esferas sociais, políticas, económicas e culturais. Neste caminho de problematização dos modelos de produção, validação e reprodução do conhecimento, é fulcral cultivarmos epistemologias e ontologias plurais e dialógicas, numa desobediência a normas e a referenciais dominantes.

Uma prática educativa crítica e emancipadora envolve, também, uma aprendizagem transformadora orientada para o *Bem Viver*, que “[c]om sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, [...] abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida” (Acosta, 2016, p.33). Perante a estreita articulação entre os sistemas coloniais e capitalistas e a urgência de assumir concepções alternativas de mundo, Malcom Ferdinand propõe “[a] ecologia-do-mundo [que] presume uma ontologia relacional que reconheça que as nossas existências e os nossos corpos estão entrelaçados nos encontros com uma pluralidade de humanos e uma pluralidade de não-humanos” (2026, p.287). Trata-se de construir uma coexistência pela vida (Cáceres, 2015), num apelo a posicionarmos-nos numa mudança, radical e coletiva, que entrelace diversas cosmovisões, formas de existência e experiências vividas de resistência.

A edição comemorativa da *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, com o título “Memória, Celebração e Resistências”, abraça as memórias vivas do per-

curso coletivo do Sinergias ED, celebrando os seus caminhos de problematização, de experimentação e de diálogo. De igual modo, convoca à reflexão sobre as resistências para a Transformação Social e a necessidade de convergência das mesmas na construção de cidadanias críticas e comprometidas. Em tempos de fragmentação relacional e afetiva, e reconhecendo que “cuidar é a forma mais profunda de conhecimento e resistência” (Ifaobanla, 2025, p.19, tradução própria), importa cuidar das resistências insubmissas, desobedientes e criadoras de espaços de participação plural.

O Caderno “Memória, Celebração e Resistências” é, assim, um convite à participação e ao posicionamento, enquanto exercícios intencionalmente políticos de reconhecimento de dinâmicas de poder e do potencial de transformação de imaginários, de narrativas e de territórios, materiais e simbólicos, de opressão. As diversas resistências convocadas neste Caderno apelam a uma consciência crítica em torno das ontologias, epistemologias e pedagogias dominantes, apresentam o cuidado como prática de resistência ético-política e defendem uma ação educativa dialógica e comunitária para a transformação social.

Esta mudança envolve uma política da resistência e do cuidado capaz de redefinir o lugar do coletivo, assente em formas de utilização partilhada de bens e em estilos de vida apoiados na suficiência. Com efeito, as transições pós-extrativistas que pretendem transpor o modelo de desenvolvimento contemporâneo, a partir de práticas e ritmos diversos e complementares encetados pelo Estado ou pela sociedade civil, implicam transformações culturais, políticas e jurídicas que alterem padrões de consumo, fortaleçam a estrutura democrática e a participação social, ampliem o âmbito da cidadania, implementem mecanismos de regulação social do mercado e do Estado e reconheçam os Direitos da Natureza (Gudynas, 2016). Nesta conceção de mundo, “[o]s direitos da natureza anunciam uma mudança civilizatória profunda, que questiona as lógicas antropocêntricas dominantes e se converte em uma resposta de vanguarda diante da atual crise civilizatória” (Svampa, 2023, p.452).

A mudança civilizatória referida implica “[r]eorganizar a economia tendo os tempos da vida como referência” (Nobre & Moreno, 2020, p.48), afinal, “[o] modelo de...a vida” (Herrero, 2020, p.16). A “sustentabilidade da vida” constitui, deste modo, uma proposta analítica e política que defende romper integralmente com o sistema biocida atual e valorizar todas as formas de vida (SOF & Colectiva XXK, 2021), a partir de uma relação de harmonia (Svampa, 2023) e de cuidado. Trata-se de uma rutura com a visão antropocêntrica do cuidado para uma prática ético-política assente em relações de interdependência e responsabilidade entre humanos e não humanos (de la Bellacasa, 2017), reconhecendo que o cuidado como epistemologia envolve conhecimentos produzidos desde a experiência vivida e da estreita relação com os territórios habitados.

Assim, “[a]s Epistemologias do Cuidado consolidam-se como um projeto político e pedagógico aberto, onde a memória, a espiritualidade e a justiça epistémica são pilares de transformação” (Ifaobanla, 2025, p.2, tradução própria), em defesa da vida. No tempo compassado do cuidado, Lázara da Silva Mota partilha que “O tempo passa, e fico sempre dentro dele, costurando a vida. Às vezes não penso em nada, fico só ali mesmo, costurando. É bom demais” (2022, p.67). Os territórios do cuidado são, por isso, políticos, corporais, afetivos e criativos, em que “[o] cuidado como epistemologia política inclui os saberes ancestrais dos nossos povos, o valor do tempo, a ética e a estética dos nossos corpos, assim como a proteção da terra comum. Cuidar não é apenas uma ação, é responsabilidade, um compromisso moral e político” (Ifaobanla, 2025, p.12, tradução própria), é resistência e uma prática relacional e coletiva.

Entre as vozes faladas e escutadas, é fundamental reconhecermos que a memória é matéria viva e que, nos tempos da vida, a consciência crítica sobre a realidade que (não) ocupamos

implica-nos numa responsabilidade conjunta, assumida enquanto processo e posicionamento político. Na vivência diária das violências estruturais (materiais e simbólicas), cuidemos da memória, cuidemos do corpo, reaprendendo a ouvi-lo (Nobre & Moreno, 2020, p.48), e cuidemos da pluralidade do mundo, dos seus corpos humanos e não humanos e das relações intrínsecas, assumindo este cuidado como um compromisso com a vida e, portanto, de resistência radical e ativa às lógicas coloniais, patriarcais e capitalistas.

Na escuta de todas as palavras, silêncios, desconfortos e inquietações que ocupam este lugar-tempo de diálogo, e em jeito de memória coletiva, lembremos que “à medida que amadurecem, as nossas lutas geram novas ideias, novas questões e novos terrenos nos quais nos empenhamos na demanda pela liberdade” (Davis, 2020, p.28). São campos de luta, de escolhas e de transformação, com a consciência que “[a] luta precisa de ser praticada e ensinada também” (Takuá, 2022, p.23) para fermentar e fortalecer práticas educativas transformadoras, fundamentais na construção de cidadanias críticas e comprometidas com a rutura estrutural das categorias (dicotômicas e hierárquicas) e das normas que produzem e perpetuam violências e desigualdades, locais e globais. Assim, e na linha circular do tempo, continuemos a fazer-nos ouvir e a “Nunca Calar”, conforme cantam Lucio Feuillet e La Muchacha (2023, tradução própria) em protesto:

*“Que pare a roda violenta de todo este sistema
Que por dinheiro espreme o sangue e a terra
Que nas avenidas ardam os tanques
Que sejamos rebanho, leite e peito
Semente e espiga, alimento e memória
Sancocho⁴ de lenha que chegue pra todas

Força para resistir
Liberdade para escolher
Vida para despertar
Para dar tudo e nunca calar.”*

Referências bibliográficas

- Acosta, Alberto (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante. ISBN 978-85-69536-02-4.
- Andreotti, Vanessa (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus — Journal of Education*, 2(3), 32–50.
- Cáceres, Berta (2015, 22 de abril). *Berta Cáceres acceptance speech, 2015 Goldman Prize ceremony* [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AR1kwx8b0ms>
- CIVICUS. (2025). *People power under attack 2025*. Disponível em: <https://civicsmonitor.contentfiles.net/media/documents/GlobalFindings2025.EN.pdf>
- Couto, Mia (2017[2004]). *Pensatempos* (4ª ed.). Alfragide: Editorial Caminho. ISBN: 978-972-21-2863-6.
- Davis, Angela (2020). *A liberdade é uma luta constante*. Lisboa: Antígona. ISBN: 978-972-608-364-1.
- da Silva Mota, Lázara (2022). Cuidar das crianças e dos morangos, o tempo do tricô e a culinária da roça. In Lucila Losito (Org.) *Mulheres de Terra e Água*. São Paulo: Elefante. ISBN 978-85-93115-80-6.
- de Jesus, Carolina Maria (2020). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Edição comemorativa (1960–2020). São Paulo: Ática. ISBN: 978-85-08-19655-5.
- de la Bellacasa, Maria Puig (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University Of Minnesota Press. ISBN: 9781517900656.

⁴ Prato tradicional de vários países da América Latina e das Caraíbas.

- Ferdinand, Malcom (2026). *Uma ecologia decolonial*. Lisboa: Orfeu Negro. ISBN: 978-989-9225-48-0.
- Feuillet, Lucio & La Muchacha (2023). *Nunca Callar* [Música]. Em Mínimo infinito. Lucio Feuillet.
- Gudynas, Eduardo (2016). Transições ao pós-extrativismo Sentidos, opções e âmbitos. In Gerhard Dilger, Miriam Lang, Jorge Pereira Filho (Orgs.) *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento* (pp.174–212). São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. ISBN: 978-85-68302-07-1.
- Herrero, Yayo (2020). Economia ecológica e economia feminista: um diálogo necessário. In Ana Isla, Miriam Nobre, Renata Moreno, Sheyla Saori Iyusuka, Yayo Herrero, *Economia feminista e ecológica: resistências e retomadas de corpos e territórios* (pp.16–31). São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista. ISBN 978-65-87591-01-8.
- Ifaobanla, Adriana (2025). Las Epistemologías del Cuidado como Proyecto Pedagógico. *Praxis educativa*, 29(1), pp. 1–21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290103>.
- Merchant, Carolyn (2024[1980]). *A Morte da Natureza: As Mulheres, a Ecologia e a Revolução Científica*. Lisboa: Edições Sempre-em-Pé. ISBN: 9789728870478.
- Nobre, Miriam, & Moreno, Renata (2020). Natureza, trabalho e corpo: percursos feministas e pistas para a ação. In Ana Isla, Miriam Nobre, Renata Moreno, Sheyla Saori Iyusuka, Yayo Herrero, *Economia feminista e ecológica: resistências e retomadas de corpos e territórios* (pp.33–51). São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista. ISBN 978-65-87591-01-8.
- Orozco, Amaia Pérez (2019). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños. ISBN: 978-84-96453 48-7.
- SOF Sempreviva Organização Feminista & Colectiva XXK – Feminismos, pensamiento y acción (2021). *Juntas e misturadas: explorando territórios da economia feminista*. São Paulo. ISBN 978-65-87591-08-7.
- Svampa, Maristella (2023). Debates latio-americanos: indianismo, desenvolvimento, dependência e populismo. São Paulo: Elefante. ISBN: 978-65-6008-011-9.
- Takuá, Cristine (2022). Uma mulher maxakali em uma aldeia guarani: o feminismo comunitário e o Bem Viver como política. In Lucila Losito (Org.) (2022). *Mulheres de Terra e Água*. São Paulo: Elefante. ISBN 978-85-93115-80-6.

 ÍNDICE



Educar contra o medo: o antifascismo como casa comum da democracia

Coletivo da “Internacional Antifascista de Educação (IAde)”¹

A Internacional Antifascista de Educação parte de uma convicção simples, mas decisiva - o antifascismo não é uma palavra antiga, nem uma memória fechada no século XX, nem uma identidade de ocasião. É uma necessidade democrática do presente. Ser antifascista, hoje, significa recusar que a desigualdade seja tratada como destino, que o racismo se disfarce de patriotismo, que a misoginia se apresente como defesa da família, que a xenofobia seja convertida em política pública ou que a desumanização volte a ocupar o centro da vida coletiva.

As democracias não morrem apenas quando as instituições são tomadas pela força. Muitas vezes, começam por se esvaziar devagar - na linguagem, nos gestos quotidianos, na normalização do ódio, na indiferença perante a violência simbólica, no desprezo pelos direitos humanos e na suspeita lançada sobre quem ensina, investiga, cuida ou defende o bem comum. Antes de destruir instituições, o fascismo procura manipular sentimentos. Ensina a obedecer antes de pensar, a desconfiar do diferente, a transformar a insegurança social em ressentimento, a imaginar a nação como uma comunidade fechada e a procurar inimigos onde deveria haver cidadãos.

É por isso que a educação se tornou um campo de disputa central. A extrema-direita contemporânea compreendeu-o muito bem. Não quer apenas ganhar eleições ou ocupar lugares parlamentares. Quer transformar o senso comum. Quer decidir o que se ensina, o que se recorda, o que se silencia, quem pertence, quem é suspeito e que futuro distópico pode ser imaginado. Quer que a igualdade pareça ameaça, que o feminismo pareça agressão, que a diversidade pareça decadência, que a memória democrática pareça vingança e que o professorado pareça perigoso.

A Internacional Antifascista de Educação recusa essa inversão. Falar de direitos humanos não é doutrinar. Ensinar igualdade de género não é doutrinar. Explicar o racismo não é doutrinar. Recordar ditaduras, colonialismos, perseguições, censuras e resistências não é doutrinar. Defender que nenhuma pessoa deve ser tratada como inferior por causa da sua origem, cor da pele, género, religião, orientação sexual, condição económica ou estatuto migratório não é doutrinar. É educar para viver em democracia.

Doutrinar é outra coisa. Doutrinar é ensinar obediência sem pensamento. É impor uma história nacional limpa, heroica e sem vítimas. É ocultar a violência colonial, a repressão política, a

¹ Redigido em nome do coletivo por Miguel Filipe Silva (IHC-FCSH, Universidade Nova de Lisboa), Enrique Díez-Gutiérrez (Facultad de Educación de la Universidad de León) y Enrique Berjano (Universitat Politècnica de València). <https://educacionantifascista.org/>

perseguição de dissidentes, a subordinação das mulheres e o sofrimento das minorias. É dizer aos alunos e alunas que a desigualdade é natural, que quem protesta é inimigo, que quem migra invade, que quem discorda trai e que quem ensina pensamento crítico manipula.

A educação antifascista, pelo contrário, não diz a ninguém em quem deve votar. Não substitui a liberdade de consciência por uma cartilha. Oferece ferramentas para compreender como se fabrica o ódio, como se constrói um bode expiatório, como se manipula o medo, como se enfraquecem as instituições democráticas, como se naturalizam hierarquias de humanidade e como pessoas comuns podem ser seduzidas por projetos autoritários. Ensina que os direitos não se gastam quando são alargados. Ensina que a liberdade sem igualdade se converte em privilégio. Ensina que a ordem sem justiça se transforma em repressão.

O antifascismo nunca pertenceu a uma única família política. Historicamente, foi uma resposta agregadora de várias tradições democráticas e emancipatórias - socialistas, comunistas, republicanas, liberais democráticas, cristãs de base, sindicalistas, feministas, pacifistas, anticoloniais e antiautoritárias. No período entre guerras, quando o fascismo avançava sobre a Europa, o antifascismo representou precisamente essa tentativa de reunir quem, apesar das suas diferenças, compreendeu que havia uma linha que não podia ser ultrapassada. Essa linha era a defesa da dignidade humana contra o culto da força, da democracia contra o autoritarismo, da pluralidade contra a nação fechada e da igualdade contra a hierarquia.

Essa lição continua atual. O antifascismo não exige que todos pensem o mesmo. Exige que se saiba distinguir entre adversário democrático e inimigo da democracia. Uma sociedade plural pode - e deve - ter divergências profundas sobre economia, políticas públicas, memória histórica, organização territorial, modelos educativos ou estratégias de desenvolvimento. Deve também reconhecer que nem tudo cabe no campo democrático. Não cabe a perseguição de minorias. Não cabe a banalização das ditaduras. Não cabe transformar pessoas migrantes em culpadas por todos os males sociais. Não cabe utilizar a liberdade de expressão para legitimar o ódio. Não cabe converter a escola pública num instrumento de obediência.

As extremas-direitas europeias atuais - incluindo o VOX, em Espanha, e o Chega, em Portugal - mostram como esta batalha é simultaneamente política, cultural e educativa. O VOX construiu parte importante da sua identidade pública no combate ao feminismo, à memória democrática, às políticas de igualdade, à imigração e ao que chama “ideologia” nas escolas. O Chega, por sua vez, cresceu em Portugal através de uma combinação de antipolítica, punição, hostilidade contra minorias, exploração do ressentimento social e ataque permanente às instituições democráticas e aos sectores progressistas.

Em ambos os casos, a questão não é apenas eleitoral. É pedagógica. Trata-se de deslocar a fronteira do aceitável, tornar legítimo o que antes seria moralmente inaceitável e educar a sociedade para tolerar formas renovadas de exclusão. Não se trata apenas de conquistar votos. Trata-se de alterar a linguagem pública. De tornar normal o insulto. De apresentar o medo como lucidez. De fazer da humilhação uma forma de política. De convencer muitos cidadãos de que os direitos dos outros são uma ameaça aos seus.

A imigração é um dos exemplos mais evidentes. As extremas-direitas transformaram as pessoas migrantes no símbolo de todos os problemas: insegurança, desemprego, crise da habitação, pressão sobre os serviços públicos, perda de identidade nacional. Esta operação é antiga, mesmo quando usa linguagens novas. Em vez de explicar a precariedade, a especulação, a desigualdade, a fragilidade dos serviços públicos ou a concentração de riqueza, aponta-se para quem chega de fora. Em vez de discutir políticas de habitação, trabalho, fiscalidade

ou integração, fala-se de invasão. Em vez de construir solidariedade entre pessoas exploradas, promove-se a competição entre pobres.

Uma educação antifascista deve desmontar esse mecanismo. Deve mostrar como se fabrica um inimigo socialmente útil. Deve explicar que a pessoa migrante não é a causa da crise democrática, mas frequentemente uma das suas vítimas. Deve ensinar que nenhuma sociedade se torna mais justa quando começa por humilhar quem tem menos proteção. Deve afirmar que a hospitalidade democrática não é ingenuidade, mas defesa da dignidade humana.

A questão de género é outro campo central. O antifeminismo contemporâneo não é um fenómeno secundário. É uma das grandes portas de entrada na radicalização reacionária. A extrema-direita sabe que a igualdade entre homens e mulheres, os direitos das pessoas LGBTQ+, a educação sexual, a diversidade familiar e a liberdade sobre o próprio corpo transformam relações profundas de poder. Por isso os combate com tanta intensidade. Apresenta o feminismo como ameaça, a educação para a igualdade como doutrinação, a diversidade sexual como decadência e os direitos das mulheres como privilégio.

Mas o que está em causa não é uma “guerra cultural” abstrata. Está em causa quem pode viver sem medo. Quem pode ocupar o espaço público. Quem pode decidir sobre o seu corpo. Quem pode amar. Quem pode ensinar. Quem pode existir sem pedir autorização. Uma educação antifascista deve ser também feminista, não por moda ou conveniência, mas porque todos os projetos autoritários procuram controlar corpos, famílias, sexualidades e papéis de género. Onde há autoritarismo, há sempre uma tentativa de disciplinar a vida íntima. Há totalitarismo.

O controlo dos media e da informação constitui uma terceira frente decisiva. Nenhum projeto autoritário se consolida sem disputar a verdade pública. Por vezes fá-lo por censura direta. Outras vezes, de forma mais subtil - intimidando jornalistas, desacreditando a imprensa, colonizando meios públicos, criando ecossistemas de propaganda, difundindo boatos, manipulando algoritmos, saturando o espaço público com ruído, insulto e suspeita. O objetivo nem sempre é convencer toda a gente de uma mentira concreta. Muitas vezes basta algo mais perigoso - fazer com que a cidadania deixe de acreditar que a verdade importa.

Quando tudo parece manipulação, quando toda a fonte parece suspeita, quando todo o desacordo é convertido em conspiração, a democracia perde um dos seus fundamentos. Por isso, a alfabetização mediática não pode ser um adorno curricular. Educar contra o fascismo significa ensinar a ler jornais, discursos, imagens, memes, estatísticas, vídeos e algoritmos. Significa perguntar quem produz uma informação, com que intenção, com que financiamento, com que linguagem e com que efeitos. Significa compreender que os media não são apenas canais de comunicação. São espaços de poder.

Durante demasiado tempo, a educação foi discutida quase exclusivamente em termos de competências, empregabilidade, inovação, empreendedorismo, adaptação tecnológica e rendimento mensurável. Tudo isso pode ter o seu lugar. Todavia, uma sociedade pode formar indivíduos competitivos e, ao mesmo tempo, cidadãos democraticamente frágeis. Pode produzir profissionais eficientes e pessoas incapazes de reconhecer uma injustiça. Pode ensinar a programar, a negociar, a gerir e a competir, mas não ensinar a conviver, a cuidar, a escutar, a recordar ou a resistir à manipulação.

O fascismo, antigo ou novo, alimenta-se desses vazios. Onde não há memória, oferece mito. Onde não há comunidade, oferece tribo. Onde não há justiça social, oferece culpados. Onde não há pensamento crítico, oferece conspiração. Onde não há esperança coletiva, oferece ordem. Onde não há educação democrática, oferece obediência.

É por isso que a Internacional Antifascista de Educação defende uma educação pública, democrática, emancipadora e antifascista. Não como disciplina decorativa. Não como reação ocasional quando surge um episódio de discurso de ódio numa escola. Não como comemoração anual de horrores passados. Mas como parte estrutural da democracia. Uma educação capaz de ensinar o que foi o fascismo, mas também de reconhecer as suas atualizações contemporâneas, nos discursos anti-imigração, no antifeminismo, na desinformação, no ataque aos media, no desprezo pela escola pública, na nostalgia autoritária, no racismo identitário e na política do ressentimento.

A neutralidade perante o fascismo não é neutralidade. É abdicação. Quando uma escola se cala perante o racismo para evitar conflitos, alguém está a educar no seu lugar. Quando uma universidade trata o autoritarismo como apenas mais uma opinião, confunde pluralismo com irresponsabilidade. Quando uma sociedade abandona docentes perante campanhas de intimidação, aceita que o medo defina os limites do que pode ser ensinado.

A Internacional Antifascista de Educação nasce também desta necessidade de resposta organizada. Não porque possa resolver tudo sozinha, mas porque aponta um caminho - organizar, ligar, formar, proteger, visibilizar e sustentar. Perante uma extrema-direita que atua internacionalmente, aprende com as suas próprias redes, copia discursos, partilha inimigos e coordena batalhas culturais, a resposta democrática não pode ser solitária nem dispersa. Precisa de redes. Precisa de docentes que não se sintam isolados. Precisa de investigadores que liguem análise e prática. Precisa de movimentos capazes de defender a escola pública, o pensamento crítico, a justiça social e o direito a uma educação emancipadora.

A sua importância está precisamente aí - compreender que a educação antifascista não pode ficar no plano do manifesto. Tem de se transformar em comunidade de trabalho, apoio mútuo, formação, produção de materiais, intervenção pública e defesa de docentes e estudantes. A sua existência recorda algo fundamental - o antifascismo não é apenas memória de resistência, é organização presente.

O antifascismo venceu historicamente as forças da extrema-direita quando foi capaz de se organizar como frente ampla. Nem sempre venceu a tempo. Nem sempre evitou a tragédia. A história do século XX está cheia de derrotas, exílios, prisões, campos de concentração, guerras e silêncios impostos. Todavia, a longo prazo, o fascismo foi derrotado onde encontrou resistências sociais, culturais, militares, sindicais, intelectuais, populares e internacionais suficientemente fortes. Foi derrotado por quem combateu nas resistências italiana e francesa, por quem defendeu a República espanhola mesmo perante a derrota militar, por quem se organizou clandestinamente contra as ditaduras ibéricas, por quem manteve viva a memória democrática, por quem fez do sindicalismo, da cultura, da universidade, do jornalismo e da escola espaços de resistência.

Essa vitória histórica não foi automática. Não caiu do céu. Foi construída por pessoas concretas, muitas vezes muito diferentes entre si, que compreenderam que havia algo mais importante do que a pureza de cada família política - impedir que a violência, o racismo e o autoritarismo governassem o futuro. Essa é uma das grandes lições do antifascismo. Não exige unanimidade, exige responsabilidade. Não apaga diferenças, estabelece prioridades. Não substitui a pluralidade democrática, protege-a.

Hoje, perante o VOX, o Chega e outras extremas-direitas europeias, essa lição tem de ser recuperada. A resposta não pode limitar-se a uma indignação moral dispersa. Também não pode reduzir-se à nostalgia de um passado democrático idealizado. É necessária uma aliança

ampla, serena e firme de todas as tendências progressistas, democráticas e antiautoritárias. Uma aliança que reúna a esquerda social, o republicanismo democrático, o feminismo, o ecologismo, o sindicalismo, o antirracismo, os movimentos pelos direitos humanos, as comunidades educativas, as universidades, as famílias, os media responsáveis e também todos os sectores liberais e conservadores que compreendem que a democracia não pode sobreviver se normalizar quem a despreza.

Essa aliança deve ter um centro pedagógico. Porque não basta disputar eleições. É preciso disputar imaginários. Não basta responder aos discursos de ódio quando já estão instalados. É necessário construir anticorpos democráticos antes. Não basta dizer que o VOX, o Chega ou outras forças extremistas são perigosas. É preciso explicar por que motivo os seus discursos se tornam atrativos para tantas pessoas. É preciso compreender o ressentimento sem o justificar. É preciso responder à insegurança social sem a transformar em xenofobia. É preciso enfrentar o medo sem lhe entregar o poder.

A educação antifascista deve ensinar história, mas não apenas história. Deve ensinar memória democrática, literacia mediática, análise crítica das redes sociais, direitos humanos, igualdade de género, justiça social, participação cívica e cultura do desacordo. Deve ajudar estudantes a reconhecer como funciona uma mentira organizada, mas também por que razão certas mentiras parecem confortáveis. Deve mostrar como se constrói um bode expiatório. Deve explicar como os autoritarismos usam a linguagem da liberdade para atacar a igualdade. Deve ensinar que a democracia não é apenas votar, mas reconhecer a dignidade de quem não pensa, não reza, não ama, não fala ou não vive como a maioria.

Também deve proteger os corpos docentes. Não se lhes pode pedir que estejam na primeira linha da defesa democrática e, ao mesmo tempo, deixá-los sozinhos. Precisam de formação, recursos, apoio institucional e legitimidade pública. Precisam de saber como abordar discursos de ódio sem transformar a sala de aula num campo de batalha. Precisam de ferramentas para trabalhar temas difíceis sem cair em moralismos vazios. Precisam de apoio quando são acusados de doutrinar apenas por ensinarem direitos.

A universidade tem aqui uma responsabilidade particular. Durante anos, estudou o fascismo, o autoritarismo, a extrema-direita e os populismos reacionários. Esse trabalho é indispensável. Contudo, a análise académica não basta se não se transformar também em intervenção democrática. Investigar os “fascismos” e não contribuir para formar quem deve enfrentá-lo nas escolas, nas comunidades e nos espaços públicos é ficar a meio caminho. As universidades não podem ser apenas arquivos da catástrofe. Devem ser laboratórios de prevenção democrática.

Portugal e Espanha têm, além disso, uma responsabilidade histórica acrescida. Não falam a partir de sociedades sem memória autoritária. Falam a partir de países marcados por ditaduras longas, censura, polícia política, exílio, colonialismo, repressão operária, perseguição de opositores, silêncios familiares e transições democráticas que nem sempre trabalharam suficientemente a memória. Nestes contextos, banalizar a extrema-direita não é apenas um erro político. É uma falta de respeito histórico.

Naturalmente, existe mal-estar social. Há precariedade, medo, desigualdade, crise da habitação, abandono territorial, serviços públicos fragilizados e desconfiança em relação às instituições. Mas a extrema-direita não resolve essas feridas. Reorganiza-as contra os mais vulneráveis. Não combate a desigualdade, desloca-a para o ressentimento. Não devolve poder ao povo, entrega poder a líderes que falam em nome do povo enquanto estreitam os limites da democracia.

O antifascismo deve ser capaz de responder a essas feridas sem desprezar quem as sente. Essa é uma das suas tarefas mais difíceis. Não basta denunciar. É preciso escutar. Não para aceitar o ódio, mas para impedir que o ódio seja a única linguagem disponível para expressar sofrimento social. Uma educação antifascista deve ser firme contra a extrema-direita, mas não arrogante perante pessoas que podem ser seduzidas por ela. Deve oferecer explicação, comunidade, justiça e esperança. Sem esperança, a democracia torna-se uma administração do medo. E, quando a democracia administra medo, a extrema-direita capitaliza-o.

A educação antifascista é, por isso, uma pedagogia da dignidade. Ensina que ninguém sobra. Que nenhuma comunidade se fortalece humilhando outra. Que a pátria democrática não se constrói contra migrantes, mulheres, pobres ou minorias. Que a liberdade sem igualdade se converte em privilégio. Que a ordem sem justiça se transforma em repressão. Que a memória sem compromisso se torna cerimónia vazia.

A Internacional Antifascista de Educação defende uma democracia mais profunda do que a simples soma de procedimentos eleitorais. Defende escolas públicas capazes de reunir pessoas diferentes. Defende universidades comprometidas com a verdade e a responsabilidade social. Defende meios de comunicação social que não convertam o ódio em espetáculo. Defende políticas públicas que reduzam a desigualdade explorada pela extrema-direita. Defende uma cultura em que o fascismo não seja apenas derrotado eleitoralmente, mas tornado moralmente inaceitável e intelectualmente insustentável.

Não se trata de ingenuidade. O antifascismo também foi atravessado por tensões, erros, sectarismos e disputas. As alianças amplas são difíceis. Unir progressistas, republicanos, socialistas, feministas, sindicalistas, ecologistas, antirracistas e democratas de diferentes sensibilidades exige generosidade política. Mas a história ensina que, quando a extrema-direita avança, a fragmentação dos seus adversários é uma das suas melhores aliadas.

O período entre guerras deixou uma advertência e uma esperança. A advertência é que as democracias podem morrer quando subestimam os seus inimigos. A esperança é que o antifascismo, quando se organiza, pode vencer. Venceu não porque fosse perfeito, mas porque compreendeu que havia algo mais importante do que a pureza de cada tradição política - impedir que a violência, o racismo e o autoritarismo governassem o futuro.

Esse futuro volta a estar em disputa.

Por isso, é necessário educar contra o medo. Educar contra a obediência cega. Educar contra a mentira organizada. Educar contra o culto do líder. Educar contra a nostalgia autoritária. Educar contra a ideia de que algumas vidas valem menos do que outras.

E é necessário fazê-lo em conjunto.

Porque o antifascismo não é uma trincheira estreita. É a casa comum de quem acredita que a democracia só merece esse nome quando protege a dignidade de todas as pessoas.

 ÍNDICE



La universidad como espacio de resistencia: hacia un rediseño ontológico para la justicia social y ambiental

Alejandra Boni¹, Melanie Walker² e Fennella Somerville³

La universidad contemporánea se encuentra atrapada en una contradicción fundamental que limita su capacidad para responder a la emergencia climática y social actual. Aunque las instituciones se presentan como agentes de cambio, su diseño ontológico subyacente a menudo reproduce los mismos patrones de insostenibilidad que pretenden combatir. Este diseño ontológico no es un concepto abstracto, sino que constituye la esencia misma de la universidad, determinando sus metas futuras y moldeando cada práctica institucional, desde la disposición física de los campus hasta los ritmos del calendario académico y las métricas de éxito basadas en la competitividad.

El primer diseño ontológico dominante en la educación superior es el de corte neoliberal. Esta perspectiva prioriza la adaptación a las dinámicas de mercado, como los rankings globales y los indicadores de publicación, y sitúa los resultados económicos por encima del valor social. En este marco, los individuos se conciben como agentes aislados y homogéneos, orientados a maximizar su utilidad mediante inversiones educativas que mejoren sus ingresos o su posición profesional, mientras se debilitan las estructuras colectivas que podrían cuestionar dicha lógica.

La educación superior se redefine como un mecanismo para generar capital humano y reforzar la competitividad económica en una economía global basada en el conocimiento. Esta visión se ve reforzada por la asociación empírica entre niveles educativos y la riqueza nacional, lo que legitima un enfoque cada vez más economicista. Cuando estos valores se institucionalizan, las universidades reproducen y amplían principios neoliberales como la privatización, la competencia y la expansión de los mercados, en detrimento de lo público.

El resultado es una academia dominada por la lógica del crecimiento y la productividad, medidos en términos de eficiencia, número de estudiantes, publicaciones en revistas de alto impacto y posiciones en los rankings. Este imperativo de crecimiento ha acelerado el ritmo de

¹ Ingenio, CSIC-Universitat Politècnica de València, España.

² Centre for Development Support, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

³ Centre for Development Support, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

la vida académica, intensificando las cargas de trabajo, la competencia y una cultura generalizada de cuantificación y evaluación constante.

Hacia un diseño de bienestar y justicia social

Para superar este agotamiento, surge la necesidad de un rediseño que sitúe el bienestar humano y la justicia socioecológica en el centro de la misión universitaria. Una alternativa poderosa es el enfoque de las capacidades, que propone que la educación debe orientarse a la expansión de las libertades y al florecimiento de las personas, tratándolas como fines en sí mismas y no como meras piezas del engranaje económico. Este modelo valora a cada individuo por su dignidad intrínseca y busca evaluar el éxito institucional según lo que los estudiantes son realmente capaces de ser y hacer en sus contextos sociales y ambientales.

Este rediseño también exige una profunda labor de decolonización y reparación histórica. Las universidades deben reconocer que sus disciplinas no son vehículos neutrales de conocimiento, sino estructuras socialmente construidas que a menudo han privilegiado visiones occidentales y modernas, excluyendo otras formas de vida. Al adoptar una responsabilidad de justicia social y reparación, la institución puede empezar a sanar las heridas coloniales y fomentar una conciencia planetaria que reconozca la interdependencia entre todos los seres. El objetivo es crear una ecología de aprendizaje inclusiva donde múltiples tradiciones intelectuales puedan coexistir y enriquecerse mutuamente, transformando la universidad en un espacio de experimentación ontológica para futuros más justos.

La integración de la filosofía Ubuntu y la vida planetaria

El horizonte más ambicioso de este rediseño radica en la integración de la filosofía africana Ubuntu, una cosmovisión basada en la interdependencia relacional que desafía la visión individualista y extractivista de la educación. Ubuntu sostiene que una persona es tal a través de los demás y que el florecimiento individual es imposible sin una relación armoniosa con la comunidad, que incluye tanto a los seres humanos como a las entidades no humanas y al ecosistema en su totalidad. Este enfoque rechaza la división artificial entre cultura y naturaleza y propone que la vida humana está intrínsecamente entrelazada en la red de la vida terrestre.

Al implementar un diseño ontológico basado en Ubuntu y las capacidades, la universidad se aleja definitivamente del modelo de crecimiento neoliberal para abrazar una ética del cuidado y la habitabilidad planetaria. En este nuevo modelo, el conocimiento no se extrae, sino que se comparte y se pone al servicio de la reparación del mundo, fomentando valores como la solidaridad, la hospitalidad hacia toda la creación y la responsabilidad intergeneracional. La universidad deja de ser un espacio de mera acreditación individual para convertirse en un bien común interconectado, donde la enseñanza y la investigación se orientan a resolver los desafíos globales compartidos y a formar ciudadanos capaces de habitar la Tierra de manera nueva y sostenible.

Este texto es una versión reducida en castellano del siguiente artículo publicado en acceso abierto: Walker, M., Boni, A. & Somerville, F. The ontological design of universities: towards an aspirational decolonial, socio-ecological praxis. *High Educ* (2026). <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01705-2>



Caderno de notas da MICAR, Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista

SOS Racismo¹

Quando nos abordaram para escrever nesta edição da revista *Sinergias*, em março deste ano, alguns olhos brilharam: ali estava a palavra Celebração, a mesma que a equipa da Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista (MICAR) desdobra em 2026, para desenhar a programação de cinema que acontece lá pelo outono, no Batalha Centro de Cinema, na cidade do Porto. Organizada desde 2014 pelo Movimento SOS Racismo, a MICAR é uma proposta para ver e pensar Cinema. Para além das sessões e conversas, na MICAR são produzidos materiais gráficos, como livros e outra memorabilia, que caminham para além da mostra e que reclamam a urgência da luta antirracista como um trabalho interseccional, que une todas as outras minorias, do movimento queer à luta ecológica, decolonial e pelas reparações históricas. Se a Celebração que orienta este volume gira em torno do segundo número comemorativo, e se concretiza numa (segunda) edição impressa, ela serve também de pretexto para refletir sobre a Resistência – dessa necessidade de resistir celebrando.

Por isso vos escrevemos daqui, com esse orgulho de quem conta a sua história, de quem reconhece o seu privilégio e o mobiliza para o ativismo. Coisa estranha de afirmar mas, quando identificamos os privilégios em que (ainda) operamos, também nos capacitamos. Entre um direito e um dever, fazemos como nos é possível. Ativismo, na rua, a plenos pulmões, ou no sofá, que também o queremos.

No contexto da MICAR, o ativismo *está* no cinema que se mostra e acontece numa sala às escuras (mas muito iluminada). O ativismo *está*, ou o ativismo *é*? E quem é o ativista? Em que tempo? A MICAR são três dias, mas demoram um ano a fazer. Fazem-se muitas viagens ao passado, sempre a atirar para esses dias no futuro. *Somos* em equipa e, depois, *estamos* todas, ainda mais, a ser, nessa salinha, no último piso do Batalha. Ali encontramos ainda as outras, na tela - à frente e atrás da câmara. E isto são muitas pessoas. São muitas coisas a acontecer, a ser e a estar, muitos tempos. Muitas histórias.

Queremos usar este espaço para pensar nessas histórias: as do cinema e do ativismo. Propomos mostrar os nossos “cadernos de notas”, onde apontamos, riscamos e sublinhamos tantas das propostas que chegaram à MICAR e, quem sabe, outras que ficaram de fora. Avançamos com um texto escrito, reescrito, anotado, num processo a várias mãos, circular. Sem saber como se fechará, para, depois, se abrir.

¹ <https://sosracismo.pt/>



***Mur Murs* (1981), Agnès Varda**

Em 2021, desenhamos uma edição em volta das ideias Centro e Periferia. Era também aí que eu começava a participar na programação da MICAR, depois de 5 anos, mais à distância, como designer². Talvez por isso mesmo o gesto de Agnès Varda me comoveu, com um filme que me vem à cabeça recorrentemente. Entre o olhar ao longe e ao perto, a câmara que deixa entrar e a câmara que quer penetrar, *Mur Murs*³ é um registo luminoso de comunidade e expressão a várias mãos. Lembro-me de alguém da equipa dizer “É um filme benévolo” e, imagino, isto vinha também de uma série de edições com filmes difíceis, duros. Acredito que esse tom – esse *Murmúrio* - com o qual Varda foi cozendo tantas histórias, com tanto tacto e generosidade, nos abriu possibilidades para procurar celebrar também.

² Rita Ferreira trabalha entre o design e a edição. Chegou à MICAR em 2016 para ajudar com uns cartazes. Foi ficando. Um cartaz é capaz de ficar mais bonito quanto mais conectado às pessoas, aos filmes e à passagem do tempo.

³ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR: <https://micar.sosracismo.pt/2022/mur-murs-8-out-15h15/>



Meeting the Man: James Baldwin in Paris (1970/2020), Terence Dixon

Escrever sobre *Meeting the Man: James Baldwin in Paris*⁴ foi, mais do que um exercício crítico, um confronto em espiral, não apenas com a força do pensamento de Baldwin, mas com a instabilidade do próprio filme, feito de tensões, interrupções e desalinhamentos que recusam qualquer leitura pacificada⁵. Ao longo da escrita, tornou-se claro que não era possível manter uma distância confortável: o texto foi sendo atravessado pelas mesmas fricções que estruturaram o filme, entre voz e escuta, numa atenção à sensibilidade de Baldwin, entre exposição e resistência. Escrever implicou, por isso, aceitar essa fragilidade, esse lugar de hesitação e de descentramento. Talvez por isso o texto tenha sido construído num fluxo fragmentado, insistente e em processo. Mais do que fixar um sentido, tratou-se de acompanhar um pensamento em movimento, aceitando que, perante Baldwin, não há pensamento neutro e que escrever implica sempre uma tomada de posição no interior do conflito.

⁴ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR:

<https://micar.sosracismo.pt/2022/meeting-the-man-james-baldwin-in-paris-9-out-15h15/>

⁵ Luís Camanho chegou à equipa da MICAR na edição de 2021.



***In the Billowing Night* (2021), Erika Etangsalé**

Assisti a esse filme durante meu primeiro ano na MICAR, em 2025, já na reta final do processo de curadoria, o que foi uma experiência nova e desafiadora para mim⁶. A tomada de decisões coletiva leva tempo. Ao longo de meses, assistimos a filmes e moldamos uma composição conjunta, um processo fluido e vivo que pode mudar repentinamente quando surge um filme que comove a todos e redefine a agenda. *In the Billowing Night*⁷ é um filme lindamente elaborado que traça o silêncio do pai da diretora após sua migração de La Réunion para a França. É também um filme sobre o próprio cinema como forma de expressão e memória, onde as palavras ficam submersas na avassaladora intensidade da vida e da dor, e através do qual se tenta reencontrar a própria linguagem. Fala de dores que gritam e das montanhas onde a resistência anticolonial continua viva em mitos poderosos. O filme acabou não sendo selecionado; não por não ser excepcional, mas por uma questão de limitações do tempo. Só posso imaginar os muitos filmes que não foram exibidos nas últimas 12 edições. De alguma forma, isso me dá esperança e me motiva: ainda há tanto cinema antirracista para compartilhar!

⁶ Melina ingressou recentemente na MICAR, motivada pela crença no poder do cinema para a construção de um mundo antirracista. Ela se sente profundamente tocada pelos encontros que o cinema nos convida a viver coletivamente e encontrou alegria nas visitas escolares da programação para jovens públicos chamada MICARzinha.

⁷ Sinopse e trailer disponível em: <https://www.lecinemaclub.com/archives/in-the-billowing-night/>



Fruto do Vosso Ventre (2021), Fábio Silva

Podia escrever⁸ sobre *Time to Change* (2024) de Pocas Pascoal ou sobre *Sabura* (2025) de Falcão Nhaga, entre outras pérolas curtas do cinema Negro em Portugal, que mostrámos na MICAR. Escolho, porém, *Fruto do Vosso Ventre*⁹, uma primeira obra preciosa de Fábio Silva que, se os favores dos ancestrais e as políticas públicas estiverem connosco, será um realizador de cinema incontornável. Em diálogo direto com o cinema de Agnès Varda, este filme de 20 minutos perscruta a relação do autor com o pai a partir de um arquivo de velhas cassetes de 8 mm e da visita a territórios periféricos de Lisboa, onde a família foi construindo a sua história. Fábio Silva confronta-se com memórias de infância e com traumas familiares que moldaram a sua vida e mostra-nos como o pessoal é político, como o racismo estrutural condiciona os percursos das comunidades racializadas e como a História atravessa individualmente cada pessoa.

⁸ Kitty Furtado estuda Cinema Negro e é um membro orgulhoso do movimento antirracista em Portugal. Depois de alguns encontros pontuais, chegou à equipa da MICAR em 2024.

⁹ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR:
<https://micar.sosracismo.pt/2025/fruto-do-vosso-ventre-sabado-1-de-novembro-2025/>



***Nós Somos Humanos* (2025), Turma 2.ª A 2024/25 E.B. Costa Cabral**

A MICARzinha aproxima crianças e jovens do 1.º ao 3.º ciclo do cinema, através da exibição de filmes e de atividades desenvolvidas nas escolas. Ao longo dos anos, tornou-se uma das dimensões mais relevantes da MICAR, envolvendo dezenas de escolas do Porto e confirmando a importância de se criarem espaços de promoção do pensamento crítico junto das comunidades escolares.

Em 2025, a MICARzinha exibiu *Nós Somos Humanos*¹⁰, um filme realizado pela turma 2.ª A da E.B.1 de Costa Cabral, no Porto, no âmbito das oficinas ANILUPA, promovidas pela Associação de Ludotecas do Porto no programa municipal “Porto de Crianças”. O filme traduz o trabalho de um ano letivo e foi construído a partir das escolhas da turma, desde os materiais utilizados até à elaboração do argumento. A obra identifica e explora os elementos que as crianças reconheceram como característicos da condição humana e, simultaneamente, aqueles que tornam cada pessoa única e diferente, celebrando assim a diversidade como parte integrante da nossa humanidade¹¹.

¹⁰ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR:

<https://micar.sosracismo.pt/2025/micarzinha-manha-sessoes-para-os-1-oe-2-o-ciclos-e-secundario/>

¹¹ Nuno André Silva é jurista e dirigente do SOS Racismo e integra a equipa de programação da MICAR desde a sua fundação, em 2014.



Concerning Violence (2014), Goran Olsson

Este documentário¹² foi exibido na segunda edição da MICAR, no rescaldo do sucesso inebriante e arrebatador da primeira edição, pelo menos para nós, a equipa amadora, estreante nas andanças da programação cinematográfica. Fiquei encarregue de apresentar o filme e moderar o debate¹³. Com a importante tarefa em mente, embrenhei-me nas teias da ficção e do documentário, que o realizador engenhosamente emprestou à narrativa.

O primeiro impacto prende-se com o facto da Televisão Sueca ter um dos maiores arquivos cinematográficos das guerras coloniais em África e de entrevistas a membros de diferentes Movimento de Libertação, que permitiram a Goran Olsson realizar este documentário.

Tendo como pano de fundo o livro de Franz Fanon, *Os Condenados da Terra*, Olsson quis enfatizar os efeitos psicológicos da violência. O impacto do documentário é tão importante para conhecer a história recente, mas é ainda mais importante para perceber os efeitos que essa de violência tem na realidade actual, nos sistemas de opressão, extrativismo e neo-colonialismo.

¹² Sinopse e trailer disponível no site da MICAR: <https://micar.sosracismo.pt/2015/a-respeito-da-violencia/>

¹³ Marta Pereira é membro da direcção do SOS Racismo e membro desde 1996. Faz parte da equipa da MICAR desde a sua primeira edição.



***Persépolis* (2007), Marjane Sartrapi e Vincent Paronnaud**

Tinha 17, talvez 18 anos, quando uma amiga me deu um DVD de *Persépolis* e disse: “vê isto”¹⁴.

Não sei se a decisão de estudar cinema, por essa altura, já estava tomada. Mas foi num momento de decisão e, como em todos, de indecisão também, que vi *Persépolis*¹⁵. Percebi que o cinema podia levar-nos a lugares longínquos que ainda não compreendia, a lutas que então desconhecia e nunca mais pude “desver” (citando o título da recente performance da Joana Craveiro). Foi através da vida de Marji, a protagonista, que entrevi pela primeira vez o que era ser activista. Nunca mais fiquei indiferente.

Quando entrei para a MICAR, em pleno 2025, já a meio do processo de selecção, não participei na indicação de *Persépolis*. Agradei o reencontro com o filme, que já não via desde esse primeiro olhar. Ninguém esperaria a coincidência, programar o filme dezanove anos depois da sua estreia, parecendo tão a “destempo”, mas que seria tão próximo do dia em que a sua autora nos deixa. Claro está, “*Persépolis*” nunca nos deixará de fazer falta, tal como Marjane, como nos mostram os tempos actuais.

¹⁴ José Magro é realizador de cinema e portuense. À conversa com o Nuno Silva, no portão da escola enquanto esperavam as respectivas crianças, perguntou-lhe se podia ser útil à edição da MICAR desse ano. Desde então, 2025, integra a sua equipa de programação.

¹⁵ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR:

<https://micar.sosracismo.pt/2025/micarzinha-sexta-feira-sesoes-para-o-3-oe-secundario-31-de-outubro-2025/>



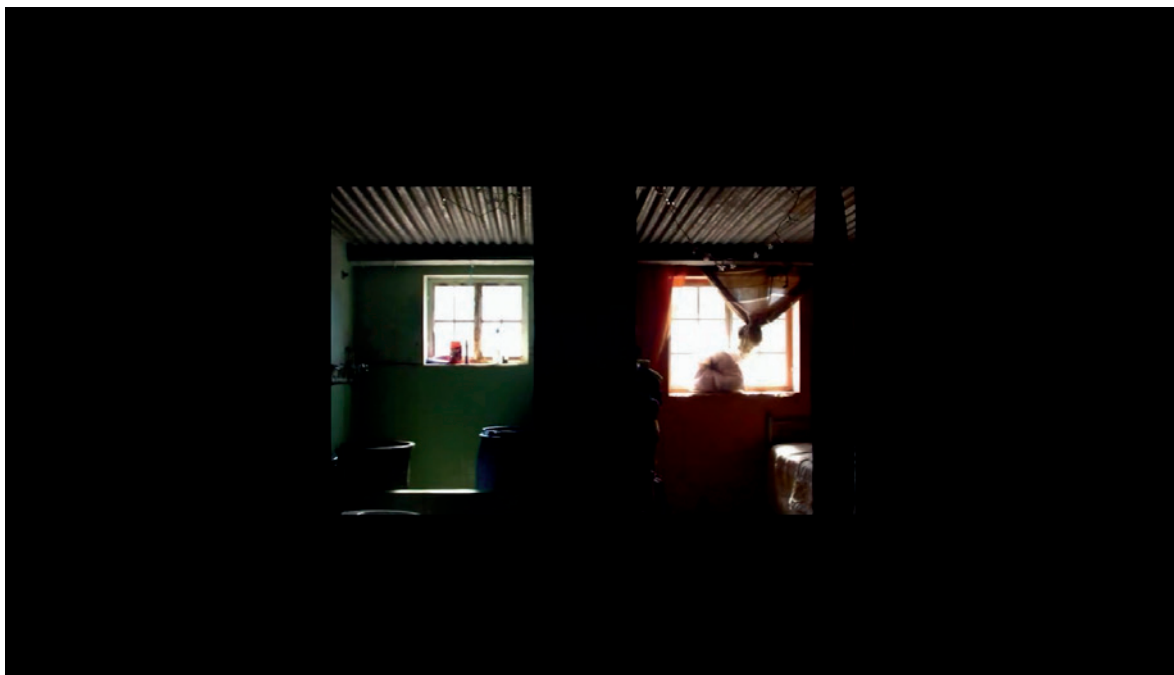
***Migrants* (2020), Hugo Caby, Lucas Lermytte, Zoé Devise, Antoine Dupriez e Aubin Kubiak**

A curta-metragem de animação *Migrants*¹⁶ tem sido, desde a sua inclusão na edição de 2022 da MICAR, objeto de apreciação e conversa com largas dezenas de crianças em inúmeras escolas onde a temos mostrado. A partir de uma “simples” fábula que conta a difícil história de ursos polares que se vêem forçados a emigrar para terras de ursos pardos, enfrentando todas as adversidades do contacto com o diferente, o desconhecido, e a violenta repressão a que são sujeitos, abre-se a oportunidade de conversar e refletir profundamente sobre conceitos como discriminação, racismo e migração, estabelecendo-se paralelos com a realidade mais próxima e mais distante das crianças.

É este poder transformador que o cinema tem, ser um potencial vetor para grandes reflexões e significativas aprendizagens, e é essencialmente por isso que tenho dedicado parte do meu tempo a fazer parte desta equipa MICAR¹⁷.

¹⁶ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR: <https://micar.sosracismo.pt/2022/migrantes-7-out-10h00/>

¹⁷ Gil Pereira tem ajudado a construir e dinamizar a MICAR desde a edição de 2022, depois de alguns anos como espetador desta Mostra.



***Dignidade - Relatos de vida da comunidade cigana da Marinha (2018),
Catarina Príncipe e Pedro Rodrigues***

Eu nasci em 1984¹⁸. Nesse mesmo ano, a comunidade cigana de 9 famílias que ocupava o terreno em São João de Ovar, teve de sair para dar lugar ao salão paroquial. Foi “realojada” numa antiga coelheira na Marinha, sem quaisquer condições de habitabilidade. DIGNIDADE, o valor que cada pessoa dá a si própria, o valor que a outra pessoa nos reconhece, o valor que intrinsecamente todos podemos considerar ter. Este filme, *Dignidade – Relatos de vida da comunidade cigana da Marinha*¹⁹, de 2018, realizado pela Catarina Príncipe e Pedro Rodrigues, foi apresentado na 5.ª edição da MICAR. DIGNIDADE violada e violentada de tantas formas, é o que ele nos mostra. DIGNIDADE inalienável e resistente é o que ele nos confirma. Este filme é o testemunho desta comunidade e tornou-se um dos testemunhos da MICAR.

¹⁸ Sara Neves tem colaborado como sabe na MICAR desde o seu início. E tanto tem saboreado das histórias desta mostra.

¹⁹ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR: <https://micar.sosracismo.pt/2018/dignidade-6-out-17h30/>



Água Prateada – Um auto-retrato da Síria (2015), Ossama Mohammed

Quando decidimos que, neste artigo, cada um de nós daria uma perspetiva pessoal sobre um filme que considera significativo para a MICAR, todos souberam que o filme que eu escolheria seria *Água Prateada*²⁰. Em 2015, fui eu quem propôs o filme para a programação²¹. Sabia que iria provocar reações viscerais, mas sentia que era importante que assim fosse.

Nesse ano, pediram-me que fosse eu a apresentar o filme e decidi ler o texto que tinha preparado para o Catálogo MICAR. Não me sentia capaz sequer de improvisar. A voz saiu-me estrangulada e sei que quem me conhece se surpreendeu. É que *“nada nos prepara para o que vamos ver. Água Prateada – Um Auto-retrato da Síria é um filme-montagem de imagens bárbaras, de exposição contínua à morte, à míngua e à destruição, que se afirma sem filtros, organizado simplesmente em capítulos, como poemas”*.

[ÍNDICE](#)

²⁰ Sinopse e trailer disponível no site da MICAR: <https://micar.sosracismo.pt/2015/agua-prateada/>

²¹ Joana Alves dos Santos participa no SOS RACISMO desde os 18 anos. Desde então já mudou muito a sua perspetiva de como fazer a luta anti-racista. Ajuda a pôr de pé a MICAR desde o início.



Sembrar en las grietas: resistencias pedagógicas frente al tecnosolucionismo

Unai Villena¹

El origen de la invitación para participar en este número conmemorativo de la Revista Si-nergias se teje entre dos ciudades y doce años de distancia. Recientemente, a principios de 2026 en Barcelona, durante el *Congrés Internacional sobre Educació Compromesa i Crítica*, volví a coincidir con una de las impulsoras de este proyecto educativo que hoy celebra 13 años de trayectoria. Aquel reencuentro activó la memoria de un encuentro anterior en Bonn, en 2014, durante un congreso de la Red Europea de Estudios sobre Desarrollo (EADI) titulado *Responsible Development in a Polycentric World: Inequality, Citizenship and the Middle Classes*. De aquel primer congreso, más que los contenidos académicos, atesoro lo que llamamos el “tercer tiempo”: las risas compartidas y una conversación alrededor de unas cervezas donde acuñamos el término “aldeanía glocal”. Fue una forma de reivindicar el orgullo de nuestras raíces, de ser de pueblo, frente a la corriente de “ciudadanía global” que se convertiría rápidamente en un término manido, que algunas voces e instituciones utilizan transmitiendo una idea demasiado abstracta y despolitizada de los problemas globales. En aquel 2014, mientras nacía el primer número de esta revista, yo me sentía así: un aldeano buscando su lugar en un mundo interdependiente y lleno de problemas globales.

Mi trayectoria académica y profesional ha estado marcada por una búsqueda constante de coherencia entre mis inquietudes, mis valores y mi práctica profesional: desde mis días como estudiante de ingeniería industrial en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) a finales del siglo pasado, la militancia en Ingeniería Sin Fronteras (ISF), el trabajo como ingeniero de proyectos en el ámbito de las energías renovables, y posteriormente como investigador en el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa, la realización de una tesis doctoral en su programa de estudios sobre desarrollo, hasta mi entrada a formar parte del personal docente e investigador en la Escuela de Ingeniería de Bilbao en 2019, justo el curso académico en que el mundo sería azotado por la pandemia del COVID-19. Este recorrido me ha permitido constatar que la educación no es un proceso de adaptación pasiva a la realidad, sino una oportunidad para cuestionarla, reinterpretarla y tratar de contribuir a su transformación.

¹ Profesor del Departamento de Ingeniería Eléctrica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en la Escuela de Ingeniería de Bilbao, su trayectoria se ha forjado entre el sector de las renovables, el activismo en Ingeniería Sin Fronteras (ISF-MGI) y la investigación en el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa. Actualmente enfoca su práctica docente e investigadora hacia la transición ecosocial y la educación emancipadora. Su perfil en el directorio de Hegoa: <https://www.hegoa.ehu.eus/es/members/37>.

En el reciente congreso de Barcelona, una imagen evocada por la ponencia de Catherine Walsh se quedó grabada en mi mente: una grieta en una pared de cemento de la que brota, contra todo pronóstico, una flor. Vi cómo esa metáfora, sumada a las fotos de pintadas con el mensaje “somos semilla” en varias universidades latinoamericanas, resume también lo que muchas personas, funcionando como islas, hacemos desde nuestro pequeño espacio en la educación superior en diferentes lugares del mundo: habitar grietas e intentar ser semilla, cultivando alternativas en aquellos espacios donde parecen no existir.

Al incorporarme a la universidad en 2019, me encontré de frente con una realidad cuya dimensión no había alcanzado a comprender plenamente: un sistema académico atravesado por la lógica de la excelencia, medido a través de indicadores de impacto, rankings y métricas de productividad científica. La presión por publicar en determinados circuitos y hacerlo, preferentemente, en inglés, actúa como un poderoso mecanismo de regulación de la actividad académica. En muchos casos, estas dinámicas terminan condicionando qué temas se investigan, qué voces son escuchadas y qué formas de conocimiento son consideradas legítimas. Para quienes comienzan su carrera académica, esta presión puede traducirse en la renuncia progresiva a inquietudes, compromisos o preguntas que no encajan fácilmente en los marcos de evaluación dominantes. La cultura del “publicar o perecer” no solo genera estrés y malestar, sino que fomenta una competitividad que aleja a la universidad de su potencial como espacio de transformación social.

Estas dinámicas adquieren matices particulares en los ámbitos científico-técnicos. La creciente especialización del conocimiento, la presión por producir resultados publicables en plazos cada vez más cortos y la primacía de determinados indicadores empujan hacia una investigación orientada a aquello que puede medirse, cuantificarse y publicarse con mayor facilidad. Como consecuencia, cuestiones relacionadas con los impactos sociales, éticos o políticos de la ciencia y la tecnología suelen ocupar un lugar muy residual, cuando no quedan completamente relegadas e invisibilizadas. Y todo ello, en un momento histórico marcado por desafíos globales hiper-complejos como la crisis climática, la transición energética, el auge del belicismo y los autoritarismos, en el que se hace más necesaria que nunca una aproximación transdisciplinar capaz de conectar el conocimiento técnico con las realidades humanas y sociales sobre las que actúa.

Para responder a desafíos tan complejos como los actuales necesitamos transformar profundamente la forma en que enseñamos e investigamos en las tecnociencias. No basta con formar profesionales altamente especializados; necesitamos personas capaces de conectar el conocimiento técnico con sus implicaciones sociales, políticas y ecológicas. No podemos seguir formando sujetos para el mercado y la empresa si lo que el mundo necesita son sujetos para la vida. Sin embargo, en una universidad cada vez más atravesada por las lógicas de la productividad y la empleabilidad, sigue resultando difícil encontrar espacios para la reflexión crítica, los cuidados y la construcción de comunidad.

Tengo claro que para que se dé el cambio de la enseñanza en las tecnociencias, necesitamos una visión que sigue ocupando una posición claramente marginal en muchos centros científico-técnicos. Al menos eso es lo que pienso al mirar a mi alrededor más cercano, viendo lo que marcan los rígidos planes de estudio de diferentes ingenierías, nuestras prácticas docentes y lo que se investiga desde nuestros departamentos. Ante esta realidad desesperanzadora, una de las grietas que habito se encuentra en el Máster online en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora, en el que co-imparto una asignatura titulada *Tecnologías para la Transformación Social y Educación STEAM desde un Enfoque Coeducativo*. En ella comparti-

mos una convicción que puede parecer sencilla, pero en entornos como el descrito arriba es profundamente subversiva: la tecnología no es neutral, es una construcción social atravesada por intereses, relaciones de poder, conflictos y valores. Viniendo de un contexto donde las innovaciones tecnológicas suelen presentarse como soluciones inevitables y universalmente válidas, intentamos desplazar la conversación del “cómo” al “para qué” y al “para quién”. Las preguntas que orientan nuestros debates rara vez son técnicas, nos preguntamos quién se beneficia de una determinada innovación, quién asume sus costes, qué impactos genera y qué modelo de sociedad contribuye a reproducir.

En esta asignatura, en la que participa alumnado diverso en lo que a su formación previa y procedencia se refiere, los foros de debate se convierten en un análisis crudo de la tríada tecnología, poder y desigualdad global. Un tema que ha adquirido una presencia extraordinaria en los últimos años es la denuncia de la investigación militar y los vínculos entre la universidad y la industria del armamento. Resulta una contradicción dolorosa que una gran parte de fondos para la I+D y algunos de los mayores avances técnicos se orienten a la guerra en lugar de satisfacer necesidades humanas básicas. La soberanía energética y la justicia ambiental también ocupan un lugar central en los debates, en los que la energía no se discute solo en relación a sus problemas de acceso, sino en relación a la geopolítica y a la justicia social. Nos enfrentamos a tecnologías desarrolladas para la guerra y el ecocidio, que consumen recursos de forma insaciable y se sustentan en la explotación de territorios y cuerpos, especialmente de mujeres. Frente al extractivismo y el expolio de los recursos en el Sur Global, entre el alumnado surgen con fuerza discursos que hablan de los límites ecológicos, abrazan la biomimética y los saberes ancestrales, en una invitación a aprender de la naturaleza y a reconsiderar radicalmente qué entendemos por progreso. Otro tema de debate recurrente es cómo el conocimiento y la cultura están mediados por grandes corporaciones tecnológicas (lideradas en su inmensa mayoría por hombres) con visiones y prácticas contrarias al bien común, con plataformas digitales que se están degradando sistemáticamente, ante las cuales se plantea necesario oponer una resistencia activa.

En estas reflexiones e intercambios emerge inevitablemente una pregunta sobre la responsabilidad de las instituciones de educación superior: ¿para quién investigan las universidades?, ¿qué valores transmiten cuando forman a futuros profesionales?, ¿qué ciencia y tecnología necesitamos para afrontar los retos de nuestro tiempo? Una de las experiencias más esperanzadoras es comprobar cómo estudiantes procedentes de ámbitos muy distintos se apropiaban de estas preguntas y descubren que tienen mucho que decir sobre ellas. Al hacerlo, la tecnología deja de ser un objeto reservado a expertos y se convierte en un terreno de deliberación democrática.

Otra de las grietas que habito, mucho antes de ser profesor universitario, desde mis años como estudiante, es Ingeniería Sin Fronteras. Recuerdo mi formación en ingeniería como una etapa en la que la tecnología aparecía desligada casi por completo de las preguntas humanas y sociales que me interpelaban. Fue precisamente el encuentro con ISF el que me permitió descubrir que otra ingeniería era posible. Allí encontré un espacio plural, formado por estudiantes, profesorado y profesionales, donde la tecnología podía dialogar con la justicia social. Mirado con perspectiva, podría decir que ISF no solo ayudó a canalizar mis inquietudes y transformó mi forma de entender la ingeniería; probablemente también salvó mi trayectoria académica.

Entre los muchos aprendizajes acumulados durante estos años, quizá uno de los más importantes haya sido comprender que la resistencia también pasa por disputar el sentido mismo de la producción de conocimiento. En ISF aprendí que los Trabajos Fin de Grado o de Máster

pueden ser mucho más que un requisito administrativo para concluir los estudios. Son cientos de horas de esfuerzo intelectual que pueden orientarse a reforzar las lógicas dominantes o, por el contrario, convertirse en una oportunidad para abrir preguntas incómodas sobre sostenibilidad y derechos humanos, introduciendo en centros técnicos de la universidad debates que normalmente quedan relegados a los márgenes.

En ISF también he aprendido a pensar en plural y a desconfiar de ciertas formas de extrativismo académico que convierten a comunidades y organizaciones sociales en simples fuentes de información. Resistir implica asumir que investigar conlleva responsabilidades, significa hacer devolución de resultados, compartir aprendizajes y reconocer que el conocimiento se construye colectivamente. En un momento en que la universidad parece obsesionada con producir publicaciones de autoría propia, reivindicar la reciprocidad se ha convertido para mí en un acto político.

Trato de sintetizar alguno de los otros muchos aprendizajes que he tenido en ISF, pero lo que me viene a la cabeza es que quizá la resistencia más importante sea, simplemente, seguir tejiendo comunidad. Frente a una universidad que premia trayectorias individuales, índices de impacto y currículums competitivos, muchas de las experiencias que más sentido han dado a mi trabajo han surgido precisamente de lo contrario: de la colaboración en el marco de redes construidas entre estudiantes, profesorado y organizaciones de base, con gran valor social, pero que no implicaban ningún mérito académico.

Aunque resistir no siempre es fácil. A menudo aparece la sensación de soledad, la impresión de estar nadando contracorriente o de tener que adaptarse a dinámicas institucionales a las que uno preferiría ser insumiso. Durante mucho tiempo he pensado que quienes intentábamos abrir estas pequeñas grietas en la universidad éramos algo parecido a islas dispersas. Con el tiempo, sin embargo, voy comprendiendo que nos parecemos más a un archipiélago: experiencias pequeñas, diversas y aparentemente desconectadas que, bajo la superficie, comparten corrientes, preguntas y horizontes comunes.

En ese sentido, la Revista Sinergias y los encuentros que promueve juegan un papel difícil de medir, pero muy necesario. Nos permiten reconocernos mutuamente, compartir aprendizajes y descubrir que las semillas que cuidamos en nuestros respectivos espacios no crecen aisladas. Quizá la resistencia más importante no consista únicamente en sembrar en las grietas, sino en reconocer nuestras islas como parte de un mismo archipiélago. Porque sembrar en las grietas es necesario, pero son los archipiélagos los que terminan transformando los mapas.

 ÍNDICE



Educação em Situações de Emergência: Reflexões sobre Caminhos para a Transformação Social em Contextos de Crise

Andreia Soares¹ e Júlio Santos²

Este texto nasce da colaboração e cumplicidade dos seus autores que, há mais de 25 anos, têm investido e trabalhado na área da educação em situações de emergência e em contextos de crise. Este investimento inclui o aprofundamento de conceitos e princípios subjacentes à complexidade desta mesma área, assim como a consolidação de aprendizagens decorrentes de práticas e experiências nos mais diferentes contextos. Isto em conexão com perspetivas globais que promovem a importância e a centralidade da educação em situação de emergência enquanto resposta humanitária. Por outro lado, os autores têm estado envolvidos em outros mecanismos de promoção, defesa, desenvolvimento e profissionalização desta área, incluindo através de iniciativas concretas de advocacia, pesquisa, formação, gestão e coordenação.

Será igualmente de sublinhar que, embora em planos diferentes, os autores tiveram o privilégio de conhecer as estratégias de implantação e apropriação da educação em situações de crise em Moçambique. O caso de Moçambique assume, a nosso ver, uma grande relevância para o conjunto dos países de língua oficial portuguesa no que concerne à aposta em políticas de educação em emergência e ao apoio da comunidade internacional na busca de respostas educativas que assegurem o direito à educação para as crianças que estão fora da escola. No entanto, estes desafios não se concentram apenas em África, são globais, como veremos a seguir.

Finalmente, queremos ainda enfatizar que a escrita deste texto – uma oportunidade de podermos apresentar algumas reflexões sobre a relação entre educação em contextos de crise e transformação social – implica um posicionamento sobre o nosso entendimento do que sig-

¹ Andreia Soares é especialista em educação com experiência na resposta de educação em emergências e desenvolvimento, particularmente em contextos afetados por conflitos armados, deslocamentos forçados, eventos climáticos extremos e outras crises humanitárias, colaborando com organizações das Nações Unidas, organizações não-governamentais internacionais e entidades governamentais em países como Angola, Bangladesh, Moçambique e Ucrânia. Mestre em Educação e Desenvolvimento Internacional: Conflito, Educação e Paz pelo Institute of Education da UCL.

² Júlio G. Santos, Professor Colaborador da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Doutorando em Educação, Universidade de Sussex, RU. Iniciou a sua aprendizagem nesta área em 1993, enquanto participante no Projeto “Ensino Secundário Aberto Moçambicano” (ESAM)), Malawi/Norte de Moçambique. Membro da INEE desde 2001, atualmente integra a equipa de investigação do Projeto “Respostas educativas em situação de emergência – projetos de Educação Acelerada no norte de Moçambique: um estudo de caso”, co-financiado pelo Camões – IP.

nificam as relações entre local, nacional e global. Inspirando-nos em Unterhalter³, não nos interessa uma compreensão do “global” apenas como um grupo de organizações internacionais exercendo forte influência internacional a nível local e nacional ou pessoas e redes defendendo ideias sobre políticas e práticas no seio dos estados-nação. Interessa-nos, outrossim, a ideia do global e da cooperação numa perspetiva ética, de relações inclusivas e de avaliação de objetivos que promovam transformação e não a mera reprodução de estruturas de poder.

Desafios globais e a importância da educação em contextos de crise

Atualmente, milhões de crianças e jovens em todo o mundo veem o seu direito à educação comprometido em consequência de conflitos e violência armada, eventos climáticos extremos e crises prolongadas. Segundo o fundo “A Educação Não Pode Esperar”⁴, cerca de 234 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar afetadas e afetados por crises necessitam de apoio educativo urgente, enfrentando interrupções prolongadas de aprendizagem, destruição de infraestruturas escolares, deslocação forçada, insegurança e múltiplas formas de exclusão. Para muitas destas crianças, as crises não representam apenas uma interrupção temporária da sua educação formal ou não formal, mas um risco real, quer de abandono escolar permanente, quer de outros processos de aprendizagem alternativa, agravando ciclos de pobreza, desigualdade e vulnerabilidade. Muitas destas crianças e jovens dificilmente concretizarão o seu potencial e o seu desenvolvimento está irremediavelmente comprometido.

As práticas de educação em situações de emergência procuram preservar as oportunidades de aprendizagem e os espaços físicos e emocionais de proteção e bem-estar da criança, mas também de participação na comunidade, da construção de um sentido coletivo e da vivência da cidadania. Em muitos contextos, estes processos acontecem dentro e fora dos espaços formais de ensino, através de múltiplas formas de aprendizagem não formal e informal, fruto de iniciativas comunitárias, redes familiares e organizações locais e internacionais.

De facto, quando os processos educativos são interrompidos, não está em causa apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares. As relações de pertença, mecanismos de apoio, oportunidades de participação e espaços onde crianças, jovens e adultos podem continuar a construir perspetivas de futuro, podem ser ameaçadas.

Nesta perspetiva, a educação desempenha um papel fundamental na resposta a estas crises enquanto direito humano e uma resposta que pode salvar vidas. Para além de promover a continuidade da aprendizagem e conferir alguma normalidade em contextos marcados pela incerteza, assume-se ainda como um mecanismo de proteção da criança. O acesso a ambientes de aprendizagem seguros reduz a exposição das crianças a riscos como a violência, exploração e abuso sexual, o recrutamento por grupos armados, o trabalho infantil, entre outros. Ao mesmo tempo, contribui para o bem-estar psicossocial, reforça a resiliência individual e comunitária e ajuda crianças e jovens a desenvolverem competências essenciais para reconstruírem os seus percursos de vida e participarem na recuperação das suas comunidades.

Reconhecer a importância da educação não significa ignorar os desafios e dilemas que atravessam o setor. Diferentes contributos científicos e empíricos apresentados ao longo dos anos ajudam a reconhecer que os processos educativos podem contribuir para a integração, a participação e a coesão social, mas também para a reprodução de desigualdades, exclusões e

³ Unterhalter, E. (2017) *Education and international development: Theory, practice and issues*. Bloomsbury.

⁴ Education Cannot Wait. (2023). *Global estimates: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support*. Education Cannot Wait.

formas de marginalização. As decisões sobre quem tem acesso à educação, que conhecimentos são valorizados, que línguas de instrução são utilizadas, que narrativas e histórias são contadas e quem participa na definição das políticas educativas, refletem inevitavelmente relações de poder e diferentes visões sobre sociedade, cidadania e desenvolvimento.

Quem trabalha em contextos de crise conhece bem estas tensões e contradições. A educação é frequentemente apresentada como um instrumento de transformação social, de construção da paz e de promoção do desenvolvimento. No entanto, a relação entre educação e transformação social está longe de ser automática e necessariamente positiva.

Esta discussão torna-se particularmente relevante à luz do *nexus* entre resposta humanitária - desenvolvimento - construção da paz. Esta agenda trouxe consigo a ambição de responder simultaneamente às necessidades imediatas das populações afetadas, mas também de reforçar sistemas e de contribuir para mudanças mais duradouras numa perspetiva de paz positiva. No entanto, importa evitar leituras simplistas. A expansão das oportunidades educativas não conduz necessariamente à redução das desigualdades, à participação democrática ou à transformação das condições e fatores que alimentam situações de crise. A educação pode contribuir para processos de emancipação e justiça social, mas também pode reproduzir hierarquias, discriminações e formas de violência estrutural. Reconhecer que a educação não está imune a processos de instrumentalização e politização é crucial. Em contextos de crise, as respostas educativas podem servir objetivos mais amplos de estabilização, segurança ou construção da paz, nem sempre alinhados com as prioridades e aspirações das comunidades afetadas. Como a literatura nos alerta⁵, a educação não é um processo neutro, tanto pode instigar o conflito e a divisão, como ter o potencial de promover a paz e a coesão social.

Talvez a questão não seja se a educação contribui ou não para a paz, mas antes que tipo de paz estamos a promover e em que condições esse contributo é possível. De forma semelhante, talvez a questão não seja se a educação promove transformação social, mas que transformações são efetivamente possíveis quando persistem desigualdades profundas, exclusões históricas e relações de poder que ultrapassam largamente o setor educativo.

Estas perguntas tornam-se ainda mais pertinentes num momento em que o próprio sistema humanitário atravessa profundas transformações. A redução significativa do financiamento internacional e a redefinição das prioridades de muitos dos principais doadores vieram expor fragilidades que há muito caracterizavam a arquitetura humanitária global. Em muitos contextos, agências e organizações foram confrontadas com a necessidade de reduzir programas, redefinir prioridades e responder a necessidades crescentes com recursos cada vez mais limitados.

Ao mesmo tempo, a atual redefinição do sistema humanitário tem reforçado debates sobre localização, participação, redistribuição de poder e geopolítica. Estas discussões são particularmente relevantes para a educação. Afinal, quem define as prioridades educativas em contextos de crise? Quem decide o que constitui uma resposta de qualidade? Quem produz conhecimento sobre estes contextos e quem tem legitimidade para o utilizar na definição de políticas e programas? Quem beneficia e quem fica de fora nas respostas educativas?

Estas questões não são novas. Estão presentes na literatura especializada sobre economia política da educação em situações de emergência, que analisa como o poder, a política e a economia moldam a organização, o financiamento e a experiência das respostas educativas duran-

⁵ Bush, K. D. and Saltarelli, D. (2000) *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*, Florence, Italy: UNICEF, Innocenti Research Centre.

te as crises⁶. E também, de diferentes formas, nos debates mais amplos sobre Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global e Educação para a Transformação Social.

Os mecanismos globais e nacionais de diálogo e concertação no setor desempenham um papel importante na consolidação da Educação em Situações de Emergência. A definição de orientações comuns, a partilha de aprendizagens e a coordenação entre diferentes atores contribuem para o reforço da qualidade das respostas e para afirmar a educação como uma componente essencial da ação humanitária. Ainda assim, se, por um lado, estes mecanismos ajudam a criar referências comuns e padrões mínimos de qualidade, por outro, importa questionar até que ponto conseguem acomodar a diversidade de contextos e realidades locais. Apesar dos avanços na agenda da localização, muitas decisões continuam a ser influenciadas por atores internacionais e instituições financiadoras, nem sempre refletindo plenamente as prioridades e os conhecimentos das comunidades diretamente afetadas pelas crises.

Educação para a transformação social em situações de crise: que caminhos?

No sentido de melhor navegar estas tensões, importa considerar que a transformação social não depende apenas da expansão do acesso a oportunidades educativas, mas também da capacidade de reconhecer diferentes formas de conhecimento, ampliar a participação e democratizar os processos através dos quais se definem prioridades, estratégias e soluções.

As comunidades afetadas pelas crises não são apenas destinatárias das respostas educativas. São também produtoras de conhecimento, agentes políticos e protagonistas de processos de mudança. Professores, famílias, organizações comunitárias, líderes locais e jovens continuam diariamente a criar estratégias para garantir oportunidades de aprendizagem, fortalecer mecanismos de solidariedade e preservar espaços de dignidade e participação. Reconhecer esta capacidade de ação implica ultrapassar abordagens excessivamente tecnocráticas e abrir espaço para formas mais horizontais de diálogo, colaboração e coprodução de conhecimento. E porque as crises são prolongadas, corre-se o risco, devido ao fraco financiamento, de que as respostas se convertam em iniciativas *ad hoc* em vez de serem contributos eficazes para o desenvolvimento educativo e transformação.

Num contexto global marcado pela multiplicação das crises, pela redefinição das arquiteturas humanitárias e por profundas incertezas quanto ao futuro, a educação continua a ocupar um lugar central nos debates sobre justiça social, participação e transformação. A sua importância enquanto direito humano fundamental dificilmente pode ser contestada. Contudo, as questões sobre quem define as prioridades, que vozes são escutadas, que conhecimentos são valorizados e que formas de transformação são promovidas permanecem abertas.

 **ÍNDICE**

⁶ Novelli, M. (2016). Education and conflict: A critical political economy perspective. In Zajda, J. (Ed.), *Second international handbook on globalisation, education and policy research*, pp. 297–312. Springer.



Evaluando lo invisible: resistencias pedagógicas o el arte de “abrir grietas” en la arquitectura global del desarrollo

María José Vázquez-De Francisco, Ma. Luz Ortega Carpio, José Ma. Barroso Tristán e Adriana Gaviria Dugand¹

Entre los años 2023 y 2026, desde la Fundación ETEA-Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía, hemos acompañado a la Alianza 4.7 (<https://4punto7.org/>) en un proceso participativo para la construcción de una herramienta para la evaluación de impactos de acciones de Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible (ECGDS)².

Lo que en un inicio se planteó como un servicio de asistencia técnica a la Alianza, ha terminado siendo un proceso de acompañamiento vivo y complejo, cooperativo y constructivo, en el que las entidades participantes, una entidad universitaria (la Fundación ETEA) y un conjunto de ONGD especializadas en ECGDS (ONGAWA, Entreculturas, Alboan e Interred), nos hemos convertido en socias con un objetivo común: hacer frente a las narrativas hegemónicas que impregnan los procesos de evaluación de impacto, en los que las métricas objetivas se tornan en el fin y no en el medio; el medio para convertir las herramientas de evaluación en facilitadoras y catalizadoras de los procesos pedagógicos con los que se trata de formar y transformar a las generaciones de niños, niñas y jóvenes que tendrán que sostener nuestro mundo en un futuro cercano.

Evaluar la ECGDS se convierte en un ejercicio de resistencia a la simplificación, a considerar que los procesos de educación y formación pueden reducirse a un número, olvidando que la educación es una dimensión fundamental del ser humano que se moldea a fuego lento.

Aunque el resultado final de esta asistencia técnica sea una herramienta de evaluación, el valor fundamental del proceso ha residido en la capacidad de las personas e instituciones implicadas para coordinarse y construir un nuevo modelo que valora y pone en el centro la evolución de una serie de dimensiones y competencias que, en su conjunto, contribuyen a la

¹ Equipo de investigación de la Fundación ETEA, Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía.

² Este artículo es fruto del taller de sistematización del proceso de acompañamiento para la evaluación de impacto de intervenciones de educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible en centros educativos y universidades, en el marco del Convenio: “ALIANZA 4.7 POR UNA CIUDADANÍA GLOBAL: CUMPLIR NUESTRO COMPROMISO EN 2030”, Expte. 2022/PCONV/000319, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). En el taller participaron seis personas representantes de las ONGD integrantes del consorcio y las cuatro personas autoras de este artículo.

construcción de una conciencia crítica que confronta las estructuras de injusticia y desigualdad que configuran nuestro mundo. La evaluación puede convertirse así en un instrumento político-pedagógico que cuestiona la hegemonía del modelo de desarrollo occidentalizado.

El proceso ha constado de varias fases en las que han participado no solo las entidades anteriormente mencionadas, sino también profesorado y alumnado de ocho centros piloto en los que se ha probado la herramienta: seis centros de enseñanza secundaria, en las comunidades autónomas de Galicia, Extremadura y Castilla y León, y dos centros universitarios en la Comunidad de Madrid.

En un primer momento, las propias ONGD participantes tuvieron que llevar a cabo un proceso de discusión y “convergencia” sobre las dimensiones y competencias educativas y formativas en las que consideraban que la ECGDS incidía. El fruto de esta deliberación conjunta fue la definición de cuatro dimensiones que contribuyen a construir y alimentar este concepto: comprensión sistémica, transformación social, sentido de la responsabilidad y pensamiento crítico. Una vez delimitadas estas dimensiones, el verdadero reto estaba en construir una herramienta que permitiera evaluar los cambios que las acciones de ECGDS producen en las competencias de niños, niñas y jóvenes, utilizando para ello preguntas significativas para los distintos niveles de edad, que permitieran la definición de instrumentos de evaluación válidos y replicables. Y hablamos de reto porque en este proceso se puso de manifiesto la brecha semántica existente entre la teoría y la práctica, entre los conceptos y la jerga de las ONGD que trabajan en ECGDS y lo que viven en el día a día los y las docentes en sus aulas. Términos como “impacto”, “transformación” o “ciudadanía global” son lugares comunes en los proyectos de ECGDS; pero aterrizar estos conceptos en ejemplos y preguntas significativas para niños, niñas y jóvenes es otra historia. Tuvimos que romper las barreras y, una vez más, acercar mundos con lenguajes propios, para alcanzar un lenguaje común lleno de significado para todas las partes: ONGD, profesorado y alumnado de centros de secundaria y universidad.

En un sistema que fomenta la individualidad y la competencia, este proceso se ha llenado de generosidad y complementariedad institucional, descartando posiciones duras e imposiciones ideológicas y permitiendo que emergieran conceptos de consenso basados en la colaboración y la flexibilidad. Según colegas del equipo de la Alianza 4.7, la Fundación ETEA ha sido una “Pepita Grillo”³ necesaria para aterrizar lo conceptual en lo viable y posible.

Sin embargo, el proceso no siempre ha sido lineal y armónico. A lo largo de estos años nos hemos encontrado con algunas situaciones de conflicto en las que se han puesto de manifiesto las resistencias para aceptar determinados cuestionamientos al sistema; situaciones en las que han emergido temores para plantear una herramienta de evaluación crítica o que, al menos, se propone sacar a debate temas incómodos para algunas personas como el género, las relaciones de poder o el cambio climático.

El resultado de este trabajo ha sido dos cuestionarios adaptados a las edades de estudiantes de secundaria y universidad, en los que se integraban preguntas que valoraban conocimientos y actitudes del alumnado en las dimensiones antes mencionadas de comprensión sistémica, responsabilidad social, transformación social y pensamiento crítico. En cuanto a las competencias, se han evaluado cuestiones que abarcan desde el conocimiento sobre la conexión entre las acciones locales y la realidad global, la relación entre injusticia y poder, la relación entre ser humano y naturaleza, el impacto del comportamiento propio sobre la naturaleza y sobre otras

³ Hacer de “Pepito Grillo” significa actuar como la voz de la conciencia de alguien. Se refiere a la persona que intenta que otra actúe con sentido común, le recuerda sus responsabilidades y le hace caer en las consecuencias de sus actos.

personas, la asertividad o la relación entre paradigmas de pensamiento y el marco temporal, geográfico o cultural, entre otras muchas.

Otra de las innovaciones de la herramienta de evaluación ha sido la incorporación de pruebas estandarizadas provenientes de la economía experimental y del comportamiento (Brañas-Garza y Espinosa, 2024)⁴, diseñadas para valorar de manera objetiva cuestiones como el altruismo, la equidad, el comportamiento prosocial, la cooperación o el dilema entre la acción individual y la colectiva.

Probablemente el acto más novedoso y transformador que hemos vivido ha sido la propia aceptación de que la importancia de la herramienta no es tanto la métrica que utiliza o su capacidad para medir cambios y transformaciones en las personas evaluadas, sino su potencia para ser utilizada como herramienta pedagógica. El marco de dimensiones y competencias definido y la “fotografía” del aula que es capaz de recoger la herramienta la convierten en un espejo en el que profesorado y alumnado se miran y reconocen, generando espacios de conversación necesarios en el proceso de transformación. No se trata de una simple evaluación de conocimientos construidos; es un proceso provocador que permite al profesorado y a los centros tomar conciencia de dónde se encuentran y de qué pasos deberían darse para activar esos procesos de cambio.

Pero los procesos necesitan su tiempo. Un tiempo que no siempre es acorde con el ciclo de los proyectos financiados por las administraciones públicas. En nuestros procesos de consulta tuvimos la oportunidad de encontrarnos con docentes que ponían de manifiesto que muchos de sus antiguos alumnos y alumnas eran quienes, transcurrido el tiempo, reconocían en los modelos educativos recibidos luces de transformación y cambios en sus escalas de valores. Como decía una colega de la Alianza 4.7, es necesario defender que trabajamos sobre una “cáscara cultural muy dura” que no se cambia por una actividad puntual de ECGDS, sino con un acompañamiento persistente que excede los marcos temporales administrativos. De ahí que reconozcamos que el verdadero valor de esta herramienta no es tanto su capacidad de medir un cambio como la de provocar debates y reflexiones necesarios para ese proceso moldeador de largo plazo.

La educación que transforma es un “proceso de desaprendizaje”, es confrontar lo que entra por redes sociales y medios de comunicación y que inunda el día a día de nuestros jóvenes: tal y como mencionaba una de las personas asistentes al taller de sistematización, “la educación es como un lugar con un millón de puertas. Yo (como docente) voy a intentar abrir todas las que pueda, para ver si alguien encuentra su camino. Habrá muchas personas a las que no se las consiga abrir. Pero para otras quizás esa puerta abierta es el inicio de un cambio hacia la justicia global”.

Sistematizar este recorrido nos ha permitido crear espacios de reflexión crítica, de construcción y deconstrucción, para alcanzar posiciones comunes donde no siempre es fácil lograrlas, de encuentro entre lenguajes y entre teoría y práctica educativa que transforma y reta las estructuras de injusticia y desigualdad de nuestro mundo, para mirar con esperanza (no siempre es fácil) hacia nuevos modelos de educación que resisten.

 **ÍNDICE**

⁴ Brañas-Garza, P. y Espinosa, M.P. (2024). *Métodos Experimentales en Economía*. Madrid: Fundación Ramón Areces.



(Re)Centring Complicity and Coloniality in Critical Global Citizenship Education in Europe

Marta da Costa¹ e Karen Pashby²

Introduction

Aligning with the UN's Sustainable Development Goal (SDG) 4.7, the UNESCO positions global citizenship education (GCE) as central to 'preparing children and young people to deal with the challenges of today's increasingly interconnected and interdependent world' (UNESCO, 2014, p. 15). The focus on interdependence is important, and, for us, it needs to go beyond merely linking local and global concerns. We write from and work in North and Western Europe and recognise that so many of these interconnections and the independence that define the aspirations of GCE are rooted in global power structures (economic, social, cultural, etc.). These are tied to unequal patterns of exploitation established through various processes of colonialism that have been harmful for the planet and have disproportionately affected large portions of the global population who do not bear the same level of responsibility. In this context, we find the European Declaration on Global Education to 2050 helpful in articulating the importance of education that enables 'people to reflect critically on the world and their place in it...to bring about a world of social and climate justice...' (GENE, 2022, p. 3). In this paper we reflect on our work to support critical approaches to GCE alongside SDG 4.7 and articulate why it remains important to centre coloniality in this work, making an argument for the importance of hyper-self-reflexivity. We ask, what are we holding on to in 'critical' GCE that is important and what are critical approaches 'doing/not doing'?

Centering Coloniality

Following Mignolo (2011, 2018, 2021), we understand coloniality as the longstanding and often invisible interlinked global systems of oppression, such as capitalism, racism and environmental destruction which were established during colonialism and have been sustained through Eurocentric ways of knowing and making sense of/explaining the world. Thus, we understand, also with Mignolo, that the power and oppression evident in coloniality requires

¹ Manchester Metropolitan University, Senior Lecturer.

² Manchester Metropolitan University, Professor.

epistemic support, specifically provided by a Eurocentric episteme – a worldview rooted in the radical and emancipatory movements of the 1500s that partially broke with Christianity and God as the source of all knowledge and bestowed this power onto the European white man (Wynter, 2003). This episteme is based on a belief in ontological separability between subject and object, which conveys to the subject an objective position and, therefore, the possibility to produce universal truths. It brought about many welcomed changes in Europe such as scientific knowledge, technological progress, and democracy – or the shiny side of modernity (Mignolo, 2011). However, the very theories (e.g. Cartesian dualism, Darwinism), philosophies (e.g. humanism, liberalism), concepts (e.g. development, democracy) and categories (e.g. developed, citizen) that brought about such celebrated developments in Europe were also mobilised to justify, legitimise and sustain coloniality by constructing large parts of the world's population as non-human along religious, racial, gender and class lines – the dark side of modernity, or coloniality (Mignolo, 2011). The inherent colonial logic of Eurocentrism constructs a totalising onto-epistemological perspective that we understand is inherited in the critical work of GCE (including our own) over the past decade.

Of course, working outside the dominant episteme is no easy task. To challenge Eurocentrism, Mignolo (2018, p. 222) contends that it is necessary to delink 'from the fiction of the totality of knowledge'. This entails questioning taken-for-granted assumptions and universal categories that are commonly used to interpret and intervene in the world. And, as Andreotti (2016: online) suggests, it involves a shift from epistemic certainty, where fixed and universal categories are accepted uncritically, to epistemic reflexivity, which traces the origins and limitations of knowledge. This process is less about rejecting or (heroically) breaking with Eurocentric epistemology and more about (humbly) interrogating its dominance and limitations while fostering dialogue and collaboration across geopolitical and colonial differences (Mignolo & Walsh, 2018).

Critical reflections on critical GCE

Vanessa Andreotti's work sparked an important era of reflection on GCE and its entanglement in the Eurocentric episteme. She (2006, see also 2012, 2014) articulated the need for a critical form of GCE research and practice, rather than a "soft" one, engaged with decolonial scholarship, to focus on a type of critical literacy that makes intelligible the long-lasting roots/legacy of coloniality in global learning as a pedagogical imperative. Throughout the 2000s and 2010s there were great efforts to map the different approaches to GCE which we tried to take stock of and reflect on (e.g., Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007; Stein 2015). We found scholarship in the field tended to define critical GCE in opposition to the mainstream approaches characterized by neoliberal and liberal discursive orientations and agendas that tended to step over and, therefore, sustain global power inequalities (Pashby et al., 2020). In this way, critical GCE discussions tended to emerge as the alternative answer to these mainstream approaches, highlighting a concern with challenging the unequal status quo and promoting social justice instead of filling *curriculum vitae* notches and fulfilling individual enlightenment.

Circular conversations in Critical GCE?: Tensions between critique and action

We found far fewer 'types' of GCE in the typologies we mapped aligned with a critical orientation compared to many within liberal orientations (Pashby et al., 2020). So, the interface be-

tween liberal and critical was important. Critical GCE might be conceptualized as an expansion of a liberal cosmopolitan approach that appeals to a sense of a common humanity whereby individuals' citizenship is extended beyond national borders onto the globe. While we share these aspirations and recognise the often gutsy, subversive, and labour-intensive work of educators applying these critical approaches in practice, they do take for granted a Eurocentric epistemic position. And this position can lead to circular conversation in the field.

An important tension also remains in trying to connect the critique of systems of oppression with the ability to take action within them (Bourn, 2021). On the one hand, critical GCE can focus on identifying solutions/ actions which often foreclose possibilities for deeper engagements with coloniality (e.g. Pashby, da Costa & Sund, 2020). On the other hand, constantly lining up critiques of the system can become an intellectualising exercise of Eurocentric critiques of Eurocentrism (Mignolo, 2011) that forecloses opportunities to respond and have agency. In either case, as Stein (2015, p. 247) argues, we 'inadvertently assert [our] own innocence or heroism by failing to recognize [our] complicity in the systems under critique or to question their own assumptions and motivations'. We, thus, reinforce Stein and Andreotti's (2017) warning that 'resistance is shaped by the very conditions that we seek to contest and, as a result, can unintentionally reproduce them' (p. 174).

In our meta-review of typologies, and later in a review of the literature (Pashby & da Costa, 2021), we found that the theoretical and empirical critical GCE research operates at an epistemological level of analysis which is helpful in both identifying dominant discourses and the power relations embedded in knowledge production in GCE *and* making that work also a pedagogical imperative (Pashby et al., 2020). Explicitly addressing Eurocentrism requires a long commitment to epistemic reflexivity whereby the subjects of knowledge (i.e. researchers, educators, students) recognize their position of implicatedness with a knowledge system that has consistently produced unequal structures and subjectivities, tracing the enunciative position from where this knowledge emerges (e.g. Mignolo, 2021). As such, GCE research must interrogate not only the enunciated – present discursive formations that define problems, aspirations, and solutions – but also the terms of enunciation – the epistemic matrix that structures what can be said and known (see Mignolo, 2018). Starting from the assumption of Eurocentrism (and therefore coloniality), rather than offering more and more critiques of the status quo, GCE researchers and educators might re-orient conversations in the field by providing not only critique but also generate alternative forms of critical engagements with our present global issues in research (Stein, 2018). These engagements highlight the relational and responsive aspects of reflexivity.

Critical GCE: Not a fix, but a space of enunciation and reflection

For us, this work of epistemic reflexivity has meant re-engaging with GCE by starting with the colonial legacies and our implication in them; not as something GCE can fix, but rather as a space of enunciation from a position of non-innocence (Bryan, 2022). This does not mean an approach that starts with guilt for nor apathy in the face of countless entwined systems of oppression and inequalities. Rather, as with Bryan (2022), there is an agential quality to starting from positions of non-innocence, acting and responding in ways that recognize the challenges and what actions can make movements and possibilities beyond feel good and superficial solutions. In this way, we can respect the aspirational spirit of GCE while critically reflecting on dynamic relations and productive tensions inherent to some core concepts (e.g. a sense

of common humanity, universal rights and values, and even democracy). Pedagogically, this approach focuses more on what Mignolo (2018) would describe as delinking from, and Stein (2015, drawing on Nayar, 2013, p. 248) calls denaturalizing, ‘colonial assumptions about universal humanity and recognize different modes of existence as both co-eval and indispensable, rather than as indications of lack, inferiority, or insufficient evolution’. In this way, we see promise within critical GCE in, while intervening at an epistemological level of analysis, also asking ontological questions.

Working at an epistemological level, critical GCE inherits some of the tensions intrinsic to important radical critiques that Eurocentric knowledge traditions have helpfully contributed to recognise social inequalities and injustices (e.g. Marxism, Posthumanism). These critiques tend to take for granted Eurocentric onto-epistemological assumptions and the categories they produce which are at the root of coloniality (Mignolo, 2018). Recently, amid a deep concern about the rise of far-right populism threatening democracy (Giroux, 2022), critical approaches to GCE citing Freire are mobilised to help ‘save’ democracy through critical literacy that enables recognition of the roots of the problems and a will to act progressively. To what extent do applications of critical literacy in practice recognise that critical thinking remains informed by the dominant episteme (Dreamson, 2018)? How/do critical GCE approaches include a recognition that democracy – and the Eurocentric ways in which it was constructed and mobilised – may also be part of the problem (da Costa, 2023)? Similarly, and more in the field of environmental and sustainability education, Posthuman approaches have called to decentre the human and to recognise the impact of humans via concepts like the Anthropocene. Some of these approaches step over the critique of Eurocentrism and the colonial logic through which the human – and the non-humans – was constructed (Sund & Pashby, 2020). Posthuman approaches also tend to emphasise horizontal processes and affective approaches, though this can often happen at the expense of sustaining a political orientation that recognises coloniality. What are the pedagogical possibilities among these tensions?

GCE Otherwise: raising ontological questions

Recently, Andreotti (2021) added a third GCE ‘type’ onto her original typology in a way that arguably reframes critical GCE as more situated within a Marxist/ Freirean tradition and distinguishes it from a decolonial approach that is concerned with recognising complicity in harm and interrupting sanctioned ignorance as GCE otherwise. In this new typology, Andreotti defines critical GCE as advocacy and solidarity work with historically marginalised groups. GCE Otherwise is more concerned with the ontological (and potentially pedagogical) work of reflecting on complicity in harm and engaging and sitting with the complexities, tensions and uncertainties of our current global challenges, which are a consequence of Eurocentric ways of knowing and being. In this new typology, Andreotti distinguishes between a critical GCE that is driven by what ‘feels right’ and a GCE Otherwise that is more concerned with denaturalising that feeling and reflecting on the ways in which we are invested in it and how we might relate differently. We read Andreotti’s new typology as mobilising an epistemological layer of analysis that aims not only to challenge the totality of knowledge but also to develop affective and relational dispositions that might help us build individual and collective stamina. This is about pedagogies that support staying in the discomfort brought by being (and remaining) implicated in harm, the incredibly complex problems at hand, and the lack of certainty that comes from deeply engaging with global issues and relating across Eurocentric ways of knowing and being.

Pushing and responding to the edges in Critical GCE

Twenty years on from Andreotti's distinction between soft versus critical, the epistemological space within which critical GCE operates remains ever more complex and nuanced. After a decade working within critical GCE, we maintain its transformative potential lies in explicitly addressing coloniality from a place of non-innocence. As we aspire towards a more just, peaceful and sustainable planet, we ought to recognize that these aspirations and the emancipatory concepts we mobilize to reach them (e.g. human rights, democracy, freedom) are themselves embedded within a Eurocentric episteme. This recognition does not mean getting rid of Eurocentric concepts nor denying important contributions of human rights and democratic processes. It means engaging with what Stein and colleagues (2022) call hyper-self-reflexivity – the process of continuously reflecting on the ways in which we might be, inadvertently, recentring a dominant Eurocentric perspective and reproducing the conditions we aim to challenge.

As we push the edges of critical GCE work, we might engage also with ontological questions related also to affective and relational pedagogies that recognise other ways of being in the world, but without losing track of colonial structures. As we increasingly see entwined critical conversations in GCE and environmental and sustainability education, this is particularly salient (Khoo & Jørgenson, 2021). Importantly, critical GCE in Europe has arguably not yet seriously engaged with/(un)learned from indigenous and other non-western perspectives. What might an ethical dialogue across incommensurable onto-epistemological imaginaries look like in critical GCE?

In this paper we reflected on our work to support critical approaches to GCE alongside SDG 4.7 and what critical GCE is/is not doing in relation to addressing coloniality. Since 2015, critical GCE scholars, educators, policy makers and practitioners have done tireless work in pushing GCE to offer more than the neo/liberal approaches that reduce education about global issues to entrepreneurial or charity-based activities. Critical GCE has contributed to making it education's business to explicitly address global systems of oppression, often by historicizing global issues to their colonial roots. The task at hand now appears twofold: a) extend this historicization to more explicitly address our own implication – as individuals and as a field – in coloniality and reflect on how that repositioning might shift our approach and perspective to our work; and b) move with the critique and – while keeping tabs on Eurocentrism and the ways in which we tend to inadvertently recentre it – start asking ontological questions and engaging/ (un) learning from alternative epistemes. This work might not always feel good or even right, and it is likely to be a non-linear and uncertain process. It might, nevertheless, lead us out of what have felt like circular conversations in the past few years and onto new mistakes.

References

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Autumn, 40–51.
- Andreotti, V. (2012). Editor's preface: HEADS UP. *Critical literacy: Theories and practices*, 6(1), 1–3.
- Andreotti, V. (2014). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *SISYPHUS: Journal of Education*, 2(3), 32–50.
- Andreotti, V. (2016). Multi-layered Selves: Colonialism, Decolonization and Counter-Intuitive Learning Spaces. *Pedagogy, Otherwise*, 2(17). Available at: <https://www.artseverywhere.ca/multi-layered-selves/> (Accessed: 1st June 2026).
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496–509.

- Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 65–78.
- Bryan, A. (2022). Pedagogy of the implicated: advancing a social ecology of responsibility framework to promote deeper understanding of the climate crisis. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 329–348.
- Da Costa, M. (2023). Ugly Democracy: Towards Epistemic Disobedience in Development Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 36, Spring, 14–32.
- Dreamson, N. (2018). Culturally inclusive global citizenship education: metaphysical and non-western approaches. *Multicultural Education Review*, 10(2), 75–93.
- GENE - Global Education Network of Europe (2022). European Declaration on Global Education to 2050. Dublin, 4th November.
- Giroux, H. (2022). Resisting Fascism and Winning the Education Wars: How we can Meet the Challenge. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 35, Autumn, 111–126.
- Khoo, S., & Jørgensen, N. J. (2021). Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 470–481.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2018). Eurocentrism and Coloniality: The Question of Totality of Knowledge', in Mignolo, W. D., & Walsh C. E. (Eds). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 194–210). Duke University Press.
- Mignolo, W. (2021). *The politics of decolonial investigations*. Duke Press University.
- Mignolo, W. D., & Walsh C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Pashby, K., & da Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about secondary schools in 'global North' contexts. *Globalisation, Societies, and Education*, 19(4), 379–392.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164.
- Pashby, K., da Costa, M., & Sund, L. (2020). Pluriversal possibilities and challenges for Global Education in Northern Europe. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 45–62.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Stein, S. (2015). Mapping global citizenship. *Journal of College and Character*, 16(4), 242–252.
- Stein, S. (2018). Rethinking Critical Approaches to Global and Development Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 27, Autumn, 1–13.
- Stein, S., & Andreotti, A. O. (2017). Higher Education and the Modern/Colonial Imaginary'. *Cultural Studies and Critical Methodologies*, 17(3), 173–181.
- Stein, S., Andreotti, V., Ahenakew, C., Suša, R., Valley, W., Amsler, S., Cardoso, C., Siwek, D., Cajkova, T., D'Emilia, D., Huni Kui, N., Tremembe, M., Pitaguary, R., Pitaguary, B., Pitaguary, N., Pataxó, U., de Souza, L. M. T. M., Calhoun, B., Van Sluys, S., Azul Duque, C., Royo Fay, K., & Lickerman, B. (2022). Methodologies for Gesturing Towards Decolonial Futures. In A. Tachine & Z Nicolazzo (Eds.), *Weaving an otherwise: Reframing qualitative research through relational lenses* (pp. 141–158). Stylus Publishing
- Sund, L., & Pashby, K. (2020). Delinking global issues in northern Europe classrooms. *The Journal of Environmental Education*, 51(20), 156–170.
- UNESCO (2014) *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after Man, its overrepresentation—An argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257–337.



Developing a Pedagogy of Resistance in Development Education

Stephen McCloskey¹

In July 1984, eleven shopworkers in a Dublin branch of the supermarket chain Dunnes Stores, came out on strike action following a trade union directive that members were not to handle South African produce in protest against apartheid. Mary Manning, just twenty-one at the time, was the first to leave her post having refused to handle the sale of South African grapefruit. Mary and her co-workers remained out on strike for nearly three years surviving on strike pay of just £21 per week. Over that time, their industrial action became the focus of international media coverage that was only amplified when they were refused permission to stay in South Africa by the apartheid government having been invited by Archbishop Desmond Tutu (Manning, 2017: 159). The strike ultimately resulted in the Irish government introducing a ban on the import of South Africa produce in April 1987 illustrating the power of non-violent direct action at a local level carried out in solidarity with a global campaign against injustice. Forty years after the start of the Dunnes Stores action in July 2024, Mary Manning addressed a national protest for Palestine in Dublin calling for a boycott of Israeli goods in response to the genocide in the Gaza Strip (O'Sullivan, 2024). She recognized parallels between Israel's apartheid of Palestinians - designated as such by Israeli human rights organisation, B'Tselem in 2021 and Amnesty International in 2022 – and the oppressive system of segregation and domination perpetrated by the white minority South African government against the majority Black population between 1948 and 1994.

The Gaza genocide has sparked solidarity activism across the world from the thousands of workers who observed an industrial day of action in Italy in September 2025 (Kassam, 2025) to the 553 student protests held on university campuses across America between 18 April and 3 May 2024 (Beckett, 2024). Most state solidarity for Palestine has come from the global South, particularly The Hague Group (2025) of eight nations that have united to take 'coordinated legal and diplomatic measures' against Israeli violations of international law. Only Spain and Slovenia of EU member states have implemented sanctions on Israel to date while the EU as a bloc has steadfastly refused to suspend the EU-Israel Association Agreement, a lucrative trading pact that could be used as leverage to stop the genocide (Magee, 2026). There has been a contrasting response to the genocide in countries across the global North between civil society organisations and the public on the one hand, who for the most part have stood in solidarity with

¹ Stephen McCloskey is Director of the Centre for Global Education and Editor of the journal, *Policy and Practice: A Development Education Review*.

Palestine and, on the other, complicit governments that have supported and sustained Israel's barbarity in Gaza and expanding settler colonialism in the occupied West Bank.

Breaking the silence on Palestine

But where does the development education sector stand on Israeli war crimes? If 'Palestine is a moral litmus test for the world', as suggested by the political activist and academic Angela Davis (2023), then does the development education sector pass or fail that test? A growing clamour of voices in the sector have pointed to a 'non-response' to the genocide and a worrying detachment from the sector's Freirean roots in an authentic political pedagogy of liberation and transformation. 'Political action on the side of the oppressed must be pedagogical action in the authentic sense of the word', argued Freire, 'and, therefore, action *with* the oppressed' (Freire, 2000: 66). In her analysis of the non-response from development educators to the genocide, Caroline Murphy (2024: 136) asked whether the sector 'has become depoliticised from its radical foundations and reified into a system where it is "safe" and more "comfortable" to be collectively silent and non-responsive during periods of extreme settler-colonial violence and oppression'.

Five early career researchers in global citizenship education (GCE) have joined 'the increasingly explicit critique of the field that exposes its hypocrisy: employing value laden terms without accompanying action' (de Vries et al., 2026: 140). They have called for solidarity *with* and *for* Palestine and Palestinians that involves 'working alongside Palestinians in collective struggle' and taking 'actions that disrupt the erasure of Palestinian voices within curricula, research, and institutional structures' (Ibid.: 141). They pose a series of self-reflective questions for GCE practitioners that offer an 'entry point' for introducing Palestine into their practice (Ibid.: 151).

In her reflections on a 'pedagogy of non-silence', Su-ming Khoo argues that 'Silence is an outcome, a symptom, as well as a root cause of oppression and injustice' (2024: 146). So, why the silence on Palestine in a sector committed to social justice? Part of the 'why' lies in the humanitarian mission of the international development sector, the parental influence on development education with funding toward global learning often funnelled through aid budgets. For example, global citizenship education funding is dispersed in Ireland by Irish Aid, the arm of the Irish Department of Foreign Affairs responsible for development assistance (Government of Ireland, 2024). If our analysis of the Gazan genocide is refracted purely through a humanitarian lens then we are left with a partial and inadequate understanding of its root causes necessary for any kind of effective remedial action. As United Nations Rapporteur for the occupied Palestinian Territory, Francesca Albanese (2026: 102-103), posits:

"For too long the Palestinian issue has been reduced to a humanitarian crisis, instead of being dealt with as a political issue to be resolved in accordance with international law. To confine ourselves to giving aid without addressing the structural causes of the crisis is to perpetuate injustice by normalising it, rather than doing everything possible to eradicate it".

Many of our international development agencies have framed Gaza in terms of its humanitarian deficits such as food, water, shelter and medicine rather than analysing their political causes and critiquing the role of Europe and North America in sustaining these war crimes. For example, former British prime minister Keir Starmer (2023) said that Israel had the right to deny Palestinians water and electricity in Gaza despite that being a collective crime against a civilian population in contravention of the Fourth Geneva Convention (ICRC, 1949). This callous disre-

guard for international law since 7 October 2023 has become normalised and by depoliticising their activities, those global educators and international development agencies that framed the Gazan genocide in purely humanitarian terms rather than one rooted in settler-colonialism have become complicit in that genocide.

Decolonising development education

Another significant dimension of the ‘why’ question regarding the non-response to the Gazan genocide has been the dominance of a Eurocentric approach to development in the international non-governmental sector. A 2024 study by political economists Surbhi Kesar and Ingrid Kvangraven of INGOs affiliated to BOND, the UK network for organisations working in international development, found that ‘Eurocentrism dominates the INGO sector as a whole’ (Kesar and Kvangraven, 2024: 5). Eurocentrism ‘assumes development in the Global North was based solely on improvements in scientific and technical progress, rationality and productivity’. It conveniently ignores ‘all forms of oppression that contributed to the development of capitalism, such as dispossession, exploitation, colonialism, the slave trade, patriarchal structures and other forms of structural oppression’ (Ibid.: 11). By removing political memory and uncomfortable truths from their practice, international NGOs could be co-opted to implement neoliberal paradigms of development that by-passed ‘inefficient’ governments in the global South as part of an ‘NGO-isation’ of development interventions (Ibid: 8). An unwritten compact of Eurocentrism is that INGOs limit their critique of governments to acceptable areas of policy discourse such as overseas development assistance (ODA) and the Sustainable Development Goals (SDGs). More contentious and political aspects of development such as colonialism, neoliberal structural adjustment programmes (SAPs), tax havens used by corporations and the super-rich to evade taxation, and unpayable global South debt are out of bounds for all but a minority of INGOs.

As the dominant policy instrument for international development, the SDGs are emblematic of a sector shorn of transformative approaches to development. The Goals are wedded to the traditional growth paradigm measured by profit rather than social need and devoid of a historical framing that could contextualise the problems they have been established to address. Without historical memory and transformative solutions, the Goals are trudging toward inevitable failure with only 35 per cent of the SDG targets on target or ‘making moderate progress’ ahead of their end point in 2030 (UN, 2025: 2).

Global capitalism

A fatal flaw at the heart of the Global Goals and contemporary development education practice is their failure to critique global capitalism and its systemic impact across society including class inequality, the climate emergency, the suppression of labour rights, privatisation of public services, the hollowing out of democracy and rise of the far-right. These crises have coalesced as capitalism entered a new accelerated period of rampant globalisation, financialisation and corporatisation since the 1980s with the adoption by the Euro-Atlantic economies of neoliberalism. What distinguishes neoliberalism from previous forms of capitalism is its predatory nature that commercialises all public goods into profit-making entities which service the market rather than the needs of humanity. Cradle to grave services including healthcare, education, transport and utilities are privatised, often disastrously so for citizens and the en-

vironment, to return a profit rather than maintained as state-owned public goods free at the point of delivery. The natural environment is externalised and subjugated to the imperative of the market and the tyranny of gross domestic product (GDP), the metric against which all aspects of society are “valued”. Under neoliberalism, society becomes atomised and individualism asserted over communities. Poverty becomes a measure of personal rather than systemic failure which creates an epidemic of loneliness, addiction and mental health problems. In 2018, following a decade of austerity, the British government appointed a minister for suicide prevention as 4,500 people took their own lives annually (BBC News, 2018).

Far from raising all ships in a sea of prosperity, neoliberalism has created unprecedented levels of inequality. The *World Inequality Report 2026* found that the richest 10 percent of the global population currently takes 53 percent of global income, whereas the poorest half of the population earns 8 percent (Chancel et al., 2026: 5). Global wealth inequality is even more polarised with the richest 10 percent of the global population owning 75 percent of all wealth and the bottom half of the population owning just two percent (Ibid.). These grotesque levels of economic injustice are unsurprisingly fermenting a disconnect with government and a loss of faith in democracy. Oxfam (2026: 10) predicts that there will be five trillionaires within a decade while 3.6 billion people live below a poverty line of \$6.85 a day. This is resulting in the ‘rise of a new oligarchy in which inheritance, cronyism and monopoly power generate extreme wealth’ (Ibid.: 10). The capture of political power by oligarchs such as Elon Musk and Jeff Bezos to rule in their own interests is resulting in a collapse into authoritarianism. Without the critical consciousness and class solidarity needed to attribute inequality to a broken neoliberal economics, working-class communities are being led by the far-right and toxic social media platforms into an othering of migrants and racism toward minoritised communities. We saw clear evidence of this in local elections in England held in May 2026 that resulted in the far-right Reform UK party surging to the highest share of seats and councils on a policy platform dominated by anti-immigrant policies (BBC News, 2026; Reform UK, 2026).

This shift to authoritarianism is attended by a criminalisation of protest and dissent. In Britain, Palestine Action, a direct action protest movement was proscribed by the government using terror legislation when its members broke into an RAF base in June and spray-painted two military aircraft. The ban was subsequently ruled unlawful by the High Court (Casciani, 2026) and deemed ‘disproportionate and unnecessary’ by the United Nations High Commissioner for Human Rights (Turk, 2025). It was a disturbing mirror into an authoritarian future unless we use our power as educators and activists to change our destiny to one of hope over despair, activism over apathy, and democracy over oligarchy.

Pedagogy of resistance

The meta crisis impacting our world should alarm us but not to the point of paralysis and inaction. Educators and activists need to draw upon Freire’s pedagogy of hope as a mainspring to activism but not the kind of action undertaken in a ‘kind of naïveté’, which would be an ‘excellent route to hopelessness, pessimism and fatalism’ (Freire, 2014: 2). Hope alone will not enable us to transform the world but without a ‘minimum of hope, we cannot so much as start the struggle’ (Ibid.: 3). As Henry Giroux (2026a) argues:

“Hope is the conviction that memory matters, that the future is not predetermined, and that collective action can transform the conditions under which we live. Without hope, there is no agency. Without agency, there is no resistance. And without resistance, there is no democracy”.

A pedagogy of resistance for the development education sector means embracing the discomfort that comes with stepping outside the established parameters of discourse with government. Modest improvements to the aid budget or delivery of the SDGs offer ephemeral and incremental change that will fail to prevent the reproduction of inequality and concentration of power and wealth among the super-rich. Development education needs to target its practice at the systemic causes of inequality in neoliberal economics, the hollowing out of democracy by the capture of political power and institutions by economic elites, and the peddling of racist, anti-migrant messaging on social media that inflames racism and public disorder. Henry Giroux (2025: 152) invoked the Palestinian academic, Edward Said, to call for a ‘pedagogy of wakefulness’ that ‘emphasises the need for intellectuals to remain vigilant, awake to the realities of power, work with an array of social movements, and actively engage in resisting systems of oppression’. This is precisely what is needed from the development education sector at this critical juncture in history to renew our pedagogical commitment to Freire’s reflective action, critical consciousness, decolonialism and liberating education.

The sector needs to challenge Eurocentric perspectives in internationalising development that ignore the role of colonialism, slavery, ecocide and genocide in industrialising the global North and pushing the global South into a permanent economic peripheral status dependent on supplying commodities and cheap labour in a process of unequal exchange. Hickel et al. (2022) estimate the drain from the global South through unequal exchange to the global North in the period 1990–2015 at a staggering \$242 trillion. The massive expropriation of wealth by the global North from the South has barely registered in development education discourse or the legacies of colonialism that continue to manifest themselves in hierarchies of race, class and gender today. As Oxfam (2026: 38) argues:

“The fall of colonial empires did not dismantle the structures they imposed; instead, the fruit from the poisoned tree continues to spread its toxic influence, systematically enriching the Global North at the expense of the Global South and deepening inequalities within and across regions”.

A pedagogy of resistance therefore demands historical memory, systemic thinking, a critique of global capitalism and a long overdue debate on an alternative economic system that limits growth within planetary boundaries and respects international targets for carbon emissions. Navel gazing debates on short-term goals like increasing the aid budget or effecting limited purchase on policy reform need to be jettisoned for direct engagement with the systemic and existential questions impacting our world. In the age of genocide:

“Strikes must rattle the foundations of this authoritarian malignancy. Boycotts must starve the machinery of fascist cruelty. Militant ideological, cultural, and economic resistance must pierce the heart of this new barbarism” (Giroux, 2026b: 155).

References

- Albanese, F (2026) *When the World Sleeps: Stories, Words and Wounds of Palestine*, Collingwood, Victoria: Hardie Grant Books.
- Amnesty International (2022) ‘Israel’s Apartheid Against Palestinians: Cruel System of Domination and Crime Against Humanity’, London: Amnesty International.
- BBC News (2018) ‘World Mental Health Day: PM appoints suicide prevention minister’, 10 October.
- BBC News (2026) ‘England Local election results 2026’, May, available: <https://www.bbc.co.uk/news/election/2026/england/results> (accessed 15 May 2026).
- Beckett, L (2024) ‘Nearly all Gaza campus protests in the US have been peaceful, study finds’, *The Guardian*, 10 May.

- B'Tselem (2021) 'A regime of Jewish supremacy from the Jordan River to the Mediterranean Sea: This is apartheid', 12 January, available: https://www.btselem.org/publications/fulltext/202101_this_is_apartheid (accessed 15 May 2026).
- Casciani, D (2026) 'Government defends Palestine Action ban after High Court ruled it unlawful', *BBC News*, 28 April.
- Chancel, L, Gómez-Carrera, R, Moshrif, R and Piketty, T et al. (2026) *World Inequality Report 2026*, Paris: World Inequality Lab.
- Davis, A (2023) 'Angela Davis: "Palestine is a moral litmus test for the world"', *Aljazeera*, 27 October.
- de Vries, M, Pieniżek, M A, Posada González, D, Suhonen, R and Vittori, L (2026) 'From Silence to Action: Taking a Collective Turn in Global Citizenship Education Towards Solidarity *With* and *For* Palestine and Palestinians', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Volume 42, Spring, pp. 139-159, available: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-42/silence-action-taking-collective-turn-global-citizenship-education-and-palestine-and> (accessed 12 May 2026).
- Freire, P (2000) [1970] *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Freire, P (2014) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H (2026a) 'Making History in Dark Times: Refuse Numbness. Refuse Silence', *Counterpunch*, 15 May.
- Giroux, H (2026b) *Assassins of Memory: Critical Pedagogy and the Politics of Erasure*, London: Bloomsbury.
- Giroux, H A (2025) 'Unmasking Fascism: Edward Said's Pedagogy of Wakefulness in an Age of Educational Repression', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Volume 41, Autumn, pp. 138-149.
- Government of Ireland (2024) 'Government of Ireland Official Development Assistance Annual Report 2024', Dublin: Government of Ireland.
- Hickel, J, Dorninger, C, Wieland, H and Suwandi, I (2022) 'Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990–2015', *Global Environmental Change*, Volume 73, March, available: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095937802200005X> (accessed 15 May 2026).
- International Committee of the Red Cross (ICRC) (1949) 'Convention (IV) relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War', 12 August, Geneva: ICRC.
- Kassam, A (2025) 'Disruption across Italy as tens of thousands protest against Gaza war', *The Guardian*, 22 September.
- Kesar, S and Kvangraven, I (2024) 'Decolonising economic development: the role of development sector', London: BOND.
- Khoo, S (2024) 'Response to Policy and Practice Call on Development Education Silences: Reflections on a Pedagogy of Non-Silence – Resisting the Politics of Hopelessness', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 39, Autumn, pp. 145-158.
- Magee, C (2026) 'Germany and Italy block bid to suspend EU-Israel trade pact', *Aljazeera*, 21 April.
- Manning, M (2017) *Striking Back: The Untold Story of an Anti-Apartheid Striker*, Cork: The Collins Press.
- Murphy, C (2024) 'Development Education and Palestine: Confronting the Non-Response', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 39, Autumn, pp. 136-144.
- O'Sullivan, J (2024) 'Thousands take part in rally in support of Palestine', *RTE News*, 20 July.
- Oxfam (2026) 'Takers Not Makers: The unjust poverty and unearned wealth of colonial inheritance', Oxford: Oxfam, available: https://oxfam.dk/wp-content/uploads/2025/06/2025-english_davos_full_report.pdf (accessed 15 May 2026).
- Reform UK (2026) 'Our Policies', available: <https://www.reformparty.uk/policies#policies-section> (accessed 15 May 2026).
- Starmer, K (2023) 'Israel "has the right" to withhold power and water from Gaza', *LBC News*, 11 October, available: https://www.lbc.co.uk/article/sir-keir-starmer-hamas-terrorism-israel-defend-itself-DWzhBf_2/ (accessed 14 May 2026).
- The Hague Group (2025) available: <https://thehaguegroup.org/about-en/> (accessed 12 May 2026).
- Turk, V (2025) 'UK: Palestine Action ban 'disturbing' misuse of UK counter-terrorism legislation, Türk warns', Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights, 25 July.
- United Nations (UN) (2025) 'The Sustainable Development Goals Report 2025', New York: UN.



Perspectives on a Martyred Nation: Historical Memory as a Resistance Tool in Algeria

Mourad Aty¹

Algeria has always been at the crossroads of civilizations linking Africa, the cradle of humanity, to the Mediterranean and beyond. Its location reflected major geopolitical, economic, and cultural spheres, where different regions, influences, and strategic interests meet. Thus, the country has always been subjected to foreign invasions. Having experienced Roman, Vandal, and Byzantine domination, the nation fostered powerful indigenous Berber states, dynasties, and leaders such as the great Numidian king Jugurtha. The Ottoman presence in the country was seen differently as it was a natural coalition against European powers which posed a threat to the country. However, historians like Abulkacem Saadallah who is championed within the Algerian academic circles as an Algerian herodotus, criticized the Ottoman presence, mainly in his books *Algeria's Cultural History* (1998) and *Research and Opinions on Algeria's History* (1981) where he introduced so many factors which were critical to the decline that led to the French invasion. The latter's colonization was so brutal and barbaric compared to the other powers' which tried to control the nation's territory as the French wanted more. They wanted the minds and the souls.

The brutal colonization of the Algerian territory was attained through genocidal methods to eliminate all types of resistance. The French were the first to introduce the gas chambers while using the "Enfumade" model in committing atrocities against innocent, unarmed civilians in the regions of the Chlef valley, Beni Sebih, El-Oufia, El-Dahra, and Laghouat. Algerians endured all types of colonial repression including forced exile to remote areas such as New Caledonia. The "Code de l'Indéginat" was also another form of repression which gave Algerians a lower judicial status. People in the region of Reggan still suffer from the ramifications of the French nuclear tests. In that particular region, no sign of life can be found even after half a century from the explosions. The May 8th, 1945 Massacres in the regions of Guelma, Setif and Kharrata were the ugliest in the scale of repression, tens of thousands of civilians were assassinated by the military, the police, and the militias which were formed under a close watch of the colonial administration. In my city, Guelma, this wound is still open and revisited yearly during the commemoration of the massacres. Algeria counts 1541 municipalities, there is a martyrs' cemetery in almost every single one of them. The impact of the French genocidal attitude is enduring and long-lasting, everyone can see it in the cemeteries, in the rituals, and in the faces of the people.

¹ Associate Professor - University of Guelma/Algeria; R&D Researcher - CEAUP/ Portugal; CNASPS/ Algeria.

As a descendant of a rebel family, the upbringing was imbued with a great revolutionary legacy that reflected the sacrifices within the immediate sphere. Being born to and raised by a mother who saw her father providing provisions to the *Mujahideen* within a ramified network which was created to back up the armed action in the mountains, the main concern was to try to understand how humans could be that brutal while proudly championing the sacrifices of the men and women who fought bravely against that particular death machine. This same mother who saw her father being arrested and later on left at the doorstep in blood after many days of torture, tells the story repeatedly and in a way that makes you emotionally and psychologically deal with it as if you hear it for the first time.

On the father's side, things were different as he himself was subjected to torture at a very young age. Being caught on his way to provide food to the rebels, he was relentlessly tortured. At the age of nine, although he was suffering, the only thing he cared about was his little dog which was shot to death, and from whom he never turned his face. On that same mountain called Mermoura, a famous battle took place where the rebels shot down the *Alouette* helicopter with Lt. Colonel Pierre Jeanpierre, the pride of the French army, on board. On this same mountain, my father's uncle was one of the leaders of the four military formations which fought and died bravely in the legendary Meroumra Battle.

Memory is a strong and a very efficient weapon of resistance in Algeria. It is not limited to preserving the past only, but it is committed to protecting the identity of the whole nation and confronting attempts of erasure or domination. Algerians were successful in preserving the collective identity and the historical memory through preventing the past from being forgotten or distorted. The inclusion of the colonial crimes in the school curricula aimed at confronting oblivion, especially when official France tried to glorify its colonial past through the 2005 law. Memory in Algeria became a means of transmitting the spirit of resilience to new generations through literature, songs, museums, martyrs' cemeteries and all forms of memory that are transformed into symbolic tools of resistance against forgetting. For my generation, all this strengthened political awareness and provided an understanding of colonial atrocities, thus motivated us to resist oblivion.

The recently ratified anti-colonial law aims to recognize French colonialism as a historical crime with legal and moral dimensions, and not merely a colonial phase in history. This law stipulates that the French state is responsible for the violations committed during the colonial rule, including mass killings, forced displacement, destruction, and the systematic plundering of resources. It also enshrines the principle of official recognition of these crimes as a fundamental step towards achieving historical justice and reparations. Furthermore, the law focuses on protecting Algerian national memory from any form of falsification or glorification of colonialism by criminalizing the denial or the justification of its crimes. It also aims to strengthen historical awareness among new generations, consolidate national identity, and open the door to claims for material and moral compensation for the damages caused by colonialism. In this context, colonialism is transformed from a historical event into a legal and political issue linked to justice, memory, and historical accountability.

The French disgraceful conduct in Algeria was very well depicted by a diplomatic memo that I found while doing some routine archival research at the archives of the Portuguese ministry of foreign relations. The memo says "l'esprit colonial français est très médiocre", which I can safely translate to "the French colonial ethos is very mediocre". Coming from another colonial power, reading this made me smile, mainly that official Portugal reconciled with its colonial past while France is still mourning some paradise which they thought they would never lose.

How can anyone expect you to turn against your own ideals if raised on the revolutionary spirit of a country which was the bastion of freedom fighters. Amilcar Cabral once said “Christians go to the Vatican, Muslims to Mecca, and revolutionaries to Algiers.” Idols like El Emir Abdel-kader, Larbi Ben M'hidi and Djamila Boupacha are eternalized, their vocation enlighten the road of all those who seek freedom, dignity and pride.



Djamila Boupacha, drawn by Pablo Picasso. The Spanish painter made a drawing on the eve of the ceasefire (March 1962) in an effort to save Djamila from the guillotine. As an anti-Franco artist, Picasso took an interest in the Algerian Revolution since its outbreak in 1954. The charcoal drawing was featured on the cover of *Les Lettres françaises* on February 8, 1962, and at the beginning of the legal defense written by Simone de Beauvoir and Gisèle Halimi. It was also on the cover of the book published by Simone de Beauvoir and Gisèle Halimi in 1962.



Picture of the author with the icon of the Algerian revolution known worldwide Djamila Boupacha.



Entre o território e a utopia: economia solidária e educação transformadora em diálogo

**Conversa com Ana Dubeux e Jordi Estivill
com moderação de Carlota Quintão¹**

Que cruzamentos identificamos e que convergências podemos aspirar, entre a economia social e solidária e a educação transformadora? Que experiências instigantes podem ser reconhecidas no cruzamento destes campos?

Estas foram as questões de partida propostas para refletir sobre o desafio lançado pela Revista **Sinergias – Diálogos para a Transformação Social**, dedicado à “Memória, Celebração e Resistências”, no momento do seu novo número comemorativo.

Este diálogo é uma iniciativa do Coletivo A3S, antiga Associação A3S (2006-2024), dedicada aos valores da Economia Social e Solidária e à busca de modos de vida sustentáveis e justos. Quisemos questionar dois campos de resistências que, na nossa experiência, muito se aproximam em princípios e aspirações, mas que pouco se tocam na prática do quotidiano. Para explorar algumas respostas, dialogámos com duas vozes com longos percursos de resistência, ampla experiência internacional e oriundas de contextos geográficos, históricos e culturais distintos: Ana Dubeux e Jordi Estivill.

A Ana é membro do Conselho Científico da Revista Sinergias ED. Colaborou de perto com a Comunidade Sinergias ED, propôs-nos metodologias críticas e reflexões ‘desinstaladoras’. De origem brasileira, a Ana vive hoje em França e é professora emérita da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde continua a ter um papel ativo e a orientar estudantes de doutoramento. Construiu ao longo de décadas um percurso inseparável do movimento da economia solidária e da agroecologia no Brasil, privilegiando a aproximação entre academia e comunidades. Entre o pensamento e a militância, a sua trajetória é a de alguém que persiste na articulação entre teoria e prática e na promoção dos princípios da educação popular e da autogestão.

O Jordi é um companheiro catalão, membro fundador da Associação A3S. É historiador, professor jubilado da Universidade de Barcelona e do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Tem-se dedicado há décadas à investigação e ao ativismo nos campos da economia social e

¹ Esta conversa foi moderada por Carlota Quintão no âmbito das celebrações dos 13 anos do projeto Sinergias ED e do lançamento do número 20 da sua Revista, e editada por Ana Luísa Martinho, Carlota Quintão e Joana Marques do Coletivo A3S. Este diálogo foi desde o início pensado como uma forma de homenagem. Hoje, reveste-se de um significado ainda maior com a partida do Jordi. Tendo sido concluído algumas semanas antes de nos deixar, o texto foi ainda revisto e aprovado pelo próprio. Este texto é também a nossa homenagem ao Jordi, companheiro de uma longa trajetória de construção coletiva na associação A3S, fonte permanente de inspiração e provocação, que nos deixa um legado extraordinário que perdura e ao qual regressaremos sempre.

solidária, da luta contra a pobreza e a exclusão social e das políticas sociais. Testemunha e estudioso dos fascismos do sul da Europa no século XX, construiu uma reflexão e produção intelectual fundamental sobre cultura associativa, movimentos de resistência e os seus processos de reinvenção, aliada a uma vivência profundamente comprometida com essas práticas e movimentos.

Economia social e solidária: um projeto político, não um setor

A conversa iniciou com um enquadramento da economia social e solidária situado a partir de contextos distintos. No Brasil, explica Ana Dubeux, utiliza-se apenas a expressão “economia solidária”. E essa diferença não é apenas linguística: tem raízes históricas, políticas e epistemológicas.

“A economia social e solidária não é um setor. É um projeto político de transformação da sociedade. Pode ser utópico demais, mas é isso. É um projeto político de transformação da sociedade regulado por valores, de ética, de solidariedade, de cooperação, de resistência. E, portanto, nós não podemos considerar a economia solidária como um setor. É preciso que ela vá para além disso, no sentido da transformação das estruturas da sociedade como um todo” (AD).

Jordi Estivill situa essa diferença no peso histórico que a economia social acumulou na Europa, por contraponto a uma menor institucionalização na América Latina, o que lhe confere maior autonomia de intervenção e a aproxima de um carácter mais popular. *“Se o Brasil não utiliza a economia social, é porque não existiu a economia social como era na Europa. Isso significa que temos grandes vantagens e grandes inconvenientes. Os inconvenientes são que, na Europa, o peso da história é muito grande. E o peso institucional também é muito grande. O que não é o caso dos países da América Latina onde não existiu um Estado de bem-estar, e onde a segurança social sempre foi muito pequena, e onde o mundo cooperativo teve uma vida muito ligada ao mercado, e o mundo mutualista criou grandes organizações. Então, feita essa observação, na América Latina utiliza-se também a economia popular e solidária” (JE).*

Associado a esta vertente mais popular, inclui-se frequentemente neste movimento a designada economia informal, que assume um peso distinto nos contextos europeu e latino-americano. *“É interessante porque isso significa que incluem na economia solidária o que alguns economistas chamam de setor informal da economia – aqueles que não estão integrados no mercado, e ainda menos no Estado. Em alguns países, por exemplo, no Peru, corresponde a 60 ou 70% da população. Isso não existe na Europa. Há economia informal, mas não chega mais além do que 30% no caso da Grécia” (JE).*

Neste contexto, ambos convergem numa convicção fundamental: a economia solidária não é um setor, é um movimento sociopolítico. Como diz Jordi, *“como um movimento sociopolítico, temos de ter os instrumentos e as armas de um movimento sociopolítico. Fazer alianças, abraçar as forças, para ir avançando na construção da economia solidária” (JE).*

É neste quadro que a natureza das organizações se define menos pelo seu estatuto jurídico e mais pelo projeto político transformador que as orienta, especialmente assente na autogestão. *“Para nós o que define a economia solidária é o projeto político transformador que está por trás. Não é o estatuto jurídico. Podemos ter associações, podemos ter cooperativas, podemos ter grupos informais que não têm estatuto nenhum. A autogestão é uma categoria completamente abandonada na Europa. Aqui na França eles chamam assim — ringard -, é velha, ninguém quer muito saber. Mas para nós é muito importante” (AD).*

Jordi também lembra que o referencial da autogestão permanece vivo em alguns contextos europeus, como é o caso da Catalunha. *“A autogestão continua presente aqui na Catalunha, e isto deve-se às experiências históricas das coletivizações durante a Guerra Civil. Isto continua sendo um referencial muito importante para a economia solidária” (JE).*

Educar a partir da pedagogia da autogestão

A partir deste entendimento da economia solidária como movimento sociopolítico, coloca-se em questão o lugar da educação. Para Ana Dubeux, a educação associada ao projeto da economia solidária é orientada pela educação popular e pela pedagogia da autogestão e, como tal, é inerentemente um projeto transformador. *“Para mim é o ponto de convergência entre a educação para a transformação e a economia solidária é pensar a educação para a cooperação, ao invés da educação para a competição, que desde a mais tenra idade na escola é o projeto neoliberal que se instala”.* Significa pensar uma pedagogia em que a pessoa é *“sujeito do próprio processo, tem um papel no processo educativo para além de ser um mero recetor”.* Esta perspectiva convoca também um questionamento das práticas quotidianas dos sistemas educativos, frequentemente enraizadas e, como tal, naturalizadas, como as classificações escolares ou a valorização do “chegar em primeiro lugar” como sinónimo de sucesso. Ana questiona, *“como é que a gente pode pensar, desde a mais tenra idade, processos pedagógicos que estimulem cooperação, que pensem no projeto transformador da sociedade a partir de uma economia inclusiva, que pense os seres vivos no centro da vida económica, coisa que o capitalismo completamente separou?” (AD).*

Entre 2008 e 2016, Ana integrou um processo nacional de formação em economia solidária coconstruído com o governo federal brasileiro: o Centro de Formação em Economia Solidária. Oito anos que não foram uma política pública convencional, mas um laboratório vivo de pedagogia e autogestão. O princípio orientador era simples e radical: quem entende de economia solidária é quem está implicado a partir de dentro das experiências. A universidade não chega com respostas — aprende e constrói com quem está no *“chão do trabalho”*. *“Para nós, vamos dizer assim, quem entende de economia solidária é quem está dentro das experiências de economia solidária. Você pode ser doutor em Harvard, não necessariamente consegue ser formador numa experiência de economia solidária, porque tem elementos que são construídos a partir da resistência local, a partir da epistemologia que é construída localmente. Então, a gente fala aí de uma educação contra-hegemónica que, para nós, se constrói por dentro das iniciativas de economia solidária e que se orientam pela educação popular e pela pedagogia da autogestão” (AD).*

Esta experiência radicou num processo de mapeamento e transformação: identificar pessoas nas iniciativas de economia solidária que não se reconheciam como educadoras e acompanhá-las nessa transformação em educadoras. *“Uma pessoa que trabalha no balcão de um banco comunitário de desenvolvimento, compreende como funciona. Como posso virar formador nisso? Eles se compreenderem como educadores, eles se identificarem, eles aprenderem a fazer educação e eles trabalharem a educação, porque para nós a educação em economia solidária se dá a partir dos processos de resistência, que são levados à frente pelos sujeitos que fazem a economia solidária, a partir do chão do trabalho, a partir da identidade que eles desenvolvem na realidade e, sobretudo, na vinculação com o território” (AD).*

Nesse contexto, educação e construção do conhecimento não se confundem, e ambas precisam ser consideradas. *“O processo de construção do conhecimento se dá nessa relação entre saber popular, saber científico, e de como esse diálogo se estabelece para construir o*

novo” (AD). A importância das linguagens não verbais e das diferentes expressões, é também central neste contexto: “falar para nós não é o principal”, sublinha Ana. O processo de construção do conhecimento e de transformação passa por assumir “o trabalhador como sujeito capaz de refletir, sobre a sua própria prática, e de, no processo da práxis, ser trabalhador e educador ao mesmo tempo” (AD).

Quando esta experiência terminou no contexto das mudanças políticas da última década, o processo não desapareceu. Ficou nas pessoas que formou, nas publicações escritas pelos próprios sujeitos em aprendizagem, nas redes que se estabeleceram, nos territórios onde esse conhecimento continua a circular.²

Jordi Estivill assinala a ausência, no contexto europeu, de uma tradição formativa no campo da economia solidária comparável à que Ana relatou. *“Não temos, na Europa, a tradição brasileira de formação que tiveram durante estes oito anos. Portanto, não há uma incorporação muito grande dos educadores para os temas de economia solidária”.* Aponta, ainda assim, para a existência de uma tradição formativa mais antiga, ligada ao movimento operário do século XIX — uma conceção de educação e formação como instrumentos de emancipação da classe trabalhadora que, em Espanha, foi interrompida pela ditadura. *“Esta tradição de conseguir a formação e a educação como um elemento de emancipação foi destruída pelo franquismo. O franquismo significa que estas tradições ficam ignoradas, ficam submergidas, ficam opacas. E foi a partir dos finais dos anos 1970 que começou a existir uma renovação da pedagogia e da formação” (JE).* Um elemento que sobreviveu a esse apagamento foram as cooperativas escolares dos anos 60 — espaços criados por docentes e famílias que não queriam enviar os e as filhas para a escola franquista ou católica. Para Jordi, foram *“muito importantes para a renovação do movimento pedagógico”*³.

No espaço académico, o diagnóstico é partilhado dos dois lados do Atlântico: os avanços são muito limitados. Existem cursos sobre economia solidária, mas muitos deslizaram para o empreendedorismo social ou para uma lógica puramente instrumental. Segundo Jordi, *“em Espanha, neste momento, há cerca de 20 universidades que dão cursos de economia social e solidária. Mas nem todos estes cursos serão com conteúdos de economia solidária. Muitos deles serão cursos de empreendedorismo social e outros conceitos que estão muito longe da economia solidária” (JE).*

Outro eixo ainda trazido para a discussão por Ana Dubeux prende-se com os programas de incubação e extensão universitária. No Brasil, existem redes de incubadoras que *“são estruturas universitárias que trabalham o acompanhamento das iniciativas de economia solidária tanto de universidades quanto de institutos federais tecnológicos”.* Ana cita como exemplos a Rede Unitrabalho, a Rede de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares e a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo redes heterogêneas com diferentes conceções de economia solidária, *“todas, de alguma maneira, têm a perspectiva da economia solidária como projeto de transformação social” (AD).*

Jordi contrapõe que também este exemplo de incubadoras não existe nas universidades espanholas. *“A universidade vive de costas para a sociedade. E as grandes tentativas que se fizeram na extensão universitária são um fracasso”.* Ainda assim, aponta a existência de algumas experiências interessantes no desenvolvimento de *“uma nova forma de explicar a economia da escola primária e secundária. Isto criou um movimento interessante de materiais pedagógicos*

² Ver, por exemplo, a coletânea *Educação Popular e Economia Solidária no Nordeste*, partilhada na Revista Sinergias ED n.º 7 (Jul. 2018). Disponível em: <https://sinergiased.org/migracoes-desenvolvimento-2/>

³ Ver a mais recente publicação do autor: Estivill I Pascual, Jordi, (2026) *El cooperativisme sota el franquisme a Catalunya: Repressió, acomodació i alternatives*, Tigre de Paper, Catalunya, ISBN 13: 9791387645304.

e de uma nova forma de ensinar a economia, onde se incorporam os conceitos de cooperação, democracia, autogestão, etc.” Jordi refere existirem ainda outros exemplos, como os Economistas Sem Fronteiras ou o programa Cidade Invisível, que demonstram um compromisso com um conceito alternativo de economia e uma discussão mais estratégica. Contudo, no geral, a educação e formação em economia solidária “deixa de lado o seu aspeto sobre transformação política – transformação política do liberalismo, naturalmente” (JE).

O território como ponto de confluência

Um ponto em que as experiências de Jordi e Ana evidenciam convergências mais claras, também no plano empírico, diz respeito ao território.

Para Ana Dubeux, o local não é apenas uma escala de intervenção — é uma forma de conhecer. *“O território é ponto de partida do processo de educação em economia solidária. O que significa entender o território não como um espaço geográfico, mas entender o território como espaço de identidade, onde diferentes territorialidades se manifestam e se engajam” (AD).*

O movimento da economia solidária tem uma grande multiplicidade de temáticas, lutas e identidades que convergem no território. *“Então, tem as mulheres, tem os indígenas, tem os quilombolas, tem os negros, tem os movimentos urbanos, tem os movimentos rurais, é muita coisa misturada e que acaba gerando uma dificuldade de identidade nas lutas. Então, essa concretude precisa passar por isso também. E, para mim, o ponto de convergência é o território” (AD).* Nas palavras de Ana, “territórios da economia solidária” são *“os lugares onde essas relações entre pessoas, instituições e disputas de poder acontecem.”*

Neste contexto, as resistências são necessariamente multifacetadas e colocam desafios concretos à ação coletiva e ao próprio projeto político da economia solidária. *“E aí tem um processo para mim, da educação e que se liga com o projeto político da economia solidária, que é pensar justamente essas resistências e tentar de alguma maneira agir para haver confluências de alguma maneira. Mas quem faz? Quando faz? Como faz? Como financia? Qual é o método? Tudo isso são, para mim, grandes interrogações que hoje a gente tem” (AD).*

A resposta a estas interrogações encontra-se, sobretudo, no território entendido como espaço de articulação entre experiências e sujeitos diversos: *“Estar atenta ao global, mas agir sobretudo no local, no território. Porque, para mim, é a multiplicidade de pequenas experiências que poderão um dia ter um caldo que vai gerar a transformação. Então, eu penso que são as articulações locais, da escola, com as resistências, com os movimentos, com a juventude, com os grupos identitários de mulheres, de negros, no caso de vocês aqui, de imigrantes... de grupos urbanos que possam se articular com grupos rurais, e assim por diante. Então, para mim, a chave está no território” (AD).*

Jordi Estivill converge com esta perspetiva e evoca o caso da Catalunha como exemplo concreto dessa articulação territorial. Em algumas das chamadas “capitais comarcais” — cidades relativamente pequenas onde as redes de proximidade são densas — os atores da economia solidária e da educação transformadora sobrepõem-se frequentemente, sendo muitas vezes as mesmas pessoas. É a partir dessa proximidade que o diálogo entre os dois campos se materializa e se aprofunda. *“Em alguns municípios da Catalunha, uma pessoa pode nascer e morrer na economia solidária. Quer dizer que temos escolas, centro de saúde, bancos, formas diferentes de finanças éticas, vivenda com as cooperativas de vivenda, dois cinemas, vários teatros. De alguma maneira, a economia solidária tem a vontade de intervir em todas as dimensões da vida económica” (JE).*

Ana e Jordi convocam ainda uma questão essencial para esta discussão: a tensão de desenvolver projetos contra-hegemônicos a partir do interior do próprio sistema que se pretende transformar. Como refere Ana, *“Infelizmente, o capitalismo é a nossa segunda pele, porque a gente vive, respira, transpira capitalismo. E é muito difícil a gente se livrar de algumas coisas que são agarradas na gente, porque arrancar a pele dói.”* E o próprio *“Estado, infelizmente, é capitalista”* (AD). Esta tensão articula-se também com a relação entre o local e o global – dinâmicas que são globais e as suas manifestações e resistências locais, como as consequências do extrativismo e a necessidade de criar circuitos alternativos. Para Jordi, no contexto europeu, essa ligação é menos imediata, o que dificulta uma consciência global mais direta. Como refere, *“Eu diria que não é tão direto como na América Latina onde a economia extractivista deixa sem recursos áreas e territórios. Isto não acontece na Europa, portanto, é mais difícil ter uma consciência global”* (JE). Já no contexto latino-americano, essa interdependência surge de forma mais visível e sentida materialmente.

É também a partir deste contexto que Ana Dubeux introduz a dimensão da colonialidade, sublinhando que o colonialismo não apenas reorganizou estruturas económicas e políticas, mas também desestruturou epistemes locais e formas de relação com o mundo. Como refere, *“Quando a gente vai para os territórios é que a gente vê isso forte. Você vê, por exemplo, um povo indígena que está tentando reconquistar seu território, que conseguiu a demarcação da terra. Mas que os próprios representantes, as próprias pessoas que pertencem ao povo indígena, querem ser grandes fazendeiros, criadores de boi, ou grandes plantadores de cana. Isso vem de onde? É um trabalho hercúleo de tentar retomar quem era você. E a episteme que vai surgir agora é uma episteme que eles mesmos estão construindo, nessa luta com eles mesmos, de arrancar o colonizador de dentro de si”* (AD).

É no entrelaçar das resistências locais que se constrói a transformação, colocando o desafio de que a sua articulação não apague a diversidade que as sustenta.

Como não desistir: a utopia como motor

Perante muitos impasses e contradições, a pergunta sobre como não desistir é inevitável. Quem trabalha nestes campos vê projetos a encerrar, pessoas a afastarem-se, energias a dissiparem-se.

Às dificuldades internas a cada campo soma-se o contexto externo. O avanço da extrema-direita e do fascismo, a fragmentação das lutas sociais, a desorientação de uma juventude que procura novos formatos de organização — o sindicato, o partido, a associação de bairro já não bastam — tornam a questão mais complexa.

Ana Dubeux aponta o financiamento como um nó central, particularmente à luz do paradoxo e da crise que atravessam os modelos europeus de Estado-Providência. Quando o Estado é a principal — ou única — fonte de recursos, a sua retração não produz apenas constrangimentos operacionais, mas desencadeia impactos subjetivos e coletivos mais profundos. Como refere: *“Aqui na Europa sempre foi muito forte o financiamento do Estado, né? E que cada vez mais desaparece. Então, as pessoas não conseguem encontrar a possibilidade de se financiar de outra forma. E vai dando um sentimento de impotência coletiva, que vai gerando uma tristeza, um adoecimento, uma apatia”* (AD).

A resposta, para Ana, é a utopia e a militância como motor. *“Como dizia o Galeano — a utopia serve para caminhar. A gente não pode perder a utopia. Para mim, é a utopia que nos move. E por mais que determinadas frustrações vão gerando adoecimento, a gente tem que*

reorientar o rumo e ir por ali. Mas a utopia, ela está ali. Tem que estar ali movendo o tempo todo” (AD). Esta perspectiva traduz-se numa prática que a própria caracteriza como uma forma de militância no interior das instituições. Recorda, a este propósito, o longo processo na sua universidade até à institucionalização do diálogo com a sociedade: foram necessários trinta anos para consolidar um coletivo docente com motivações comuns, capaz de criar o Bacharelado em Agroecologia e Educação Popular e o Doutoramento em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. De um pequeno núcleo inicial, o grupo cresceu significativamente, atraindo inclusive docentes de outras universidades. *“Eu vejo isso como um movimento dialético. A gente tem que enxergar a realidade pressionando a escola, a escola pressionando a realidade. A gente não pode pensar isso de maneira separada” (AD).*

Jordi coloca as contradições presentes na prática da economia solidária. *“É como criar ilhas no deserto; como ter força para lutar contra o capitalismo dentro do próprio capitalismo?” (JE).*

Entre economia solidária e educação transformadora, que convergências são possíveis?

A pergunta central da conversa não encontrou uma resposta simples, nem linear, sobretudo no plano da sua materialização prática e operacional. Para Ana Dubeux, *“a convergência teórica, conceptual, metodológica, ela está dada. O problema é como isso se materializa... O lugar do trabalhador da economia solidária é de super-heróis: por um lado tem a materialidade da sobrevivência económica; por outro lado, preocupar-se com as articulações políticas, o projeto formativo. Sem projeto político não rola” (AD).*

Jordi, tendo comparado os princípios e valores da educação transformadora com os da economia solidária, verifica que *“há muito mais semelhanças do que diferenças. Ajuda humanitária global, reflexão crítica, solidariedade, direitos humanos, educação global, democracia, anticolonial, empoderamento dos cidadãos – estes são todos valores que a economia solidária também tem” (JE).*

Ainda que partilhem um horizonte político comum, é no plano territorial e económico que emergem os principais distanciamentos. Jordi observa que as diferenças se colocam num plano mais relativo e situado, dependendo de que países estamos a falar. *“Por exemplo, a importância do local e do território. A Ana falou que é muito importante na economia solidária no Brasil. Eu diria que também é no caso de Portugal, de Espanha, de França e de Itália – o território e o local têm uma grande importância. Pelo contrário, na educação transformadora, não vejo tanto o acento sobre a ideia do território” (JE).*

Outra diferença fundamental prende-se com o lugar da dimensão económica – central na economia solidária e pouco presente na educação transformadora. *“A economia solidária não é compreensível se não é com o discurso de uma prática económica... Não é só um problema teórico, não é só um problema de reflexão teórica crítica, mas também que tem que verificar, tem que pôr à prova, tem que experimentar. E é desta experimentação, desta verificação, que se pode ir avançando na construção da economia solidária” (JE).*

Já a dimensão política é central aos dois campos. *“A dimensão política é evidente que tanto na educação transformadora como na economia solidária é uma dimensão importante. Importante porque é impossível lutar contra o capitalismo sem ter um discurso político, que não é partidário, que é diferente. Um discurso crítico com respeito às estruturas existentes e um discurso que tenta formular alternativas, e alternativas concretas” (JE).*

No modelo catalão esta dimensão política passa por uma visão integral da economia solidária que se propõe intervir em todas as esferas da vida económica: *“Na dimensão produtiva, na dimensão distributiva, na dimensão comercial, na dimensão do consumo e das finanças. Isto me parece que é uma visão integral, que é muito interessante da economia solidária, e que não sei se temos a educação transformadora integral da vida” (JE).*

Ainda assim, Jordi identifica um obstáculo estrutural: o mundo pedagógico é muito fechado. *“São maestros, professores, não querem que os outros se metam no seu banco. Portanto, é difícil entrar no mundo educativo.”* Um exemplo disso é a Rede de Economia Solidária em Espanha que só conseguiu criar um grupo de trabalho sobre educação em 2024 — depois de mais de vinte anos de existência. *“É muito significativo não conseguirmos penetrar no mundo educativo. Portanto, se se for usar para a renovação do campo educativo, que vai no sentido da educação transformadora, então é possível ter umas bases de diálogo entre os que partilham os princípios e valores da economia solidária. Mas a economia solidária sempre vai estar alerta no sentido de que tem uma forte dimensão prática e económica. Sempre vai pedir como se verificam os princípios da educação transformadora. Se não há mecanismos de verificação ou de comprovação, dificilmente se produzirá um diálogo” (JE).* Lança assim o desafio para que a educação transformadora também possa ser posta à prova e ser “verificável”.

Duas trajetórias dedicadas às práticas transformadoras

Há um momento na conversa em que Ana Dubeux descreve as pessoas que trabalham na economia solidária como “super-heróis”: pessoas que gerem simultaneamente a materialidade da vida, o comprometimento com as práticas e as articulações políticas de longo prazo. As trajetórias de Ana e Jordi são exemplo disso mesmo – duas trajetórias de coerência entre pensamento e ação pela transformação social.

Ana articula entre dois continentes, construiu um doutoramento em agroecologia sem financiamento, luta por dentro das estruturas académicas e nos territórios com a paciência de quem sabe que trinta anos é apenas o começo.

Jordi partilha da mesma linhagem. Durante a pandemia, o movimento catalão de que faz parte lançou o conceito de *“economia solidária como uma economia para a vida”*⁴ — uma formulação que suscitou um grande interesse e tem contribuído para a reinvenção do movimento.

São pessoas que escolheram o caminho mais longo e mais incerto — não o da mudança rápida e visível, mas o da transformação estrutural que se mede em gerações. Que continuam a colocar perguntas difíceis mesmo quando as respostas não chegam.

Este diálogo — atravessado por cortes de ligação, desafios técnicos, e pela resistência em contorná-los — é, ele próprio, um ato político. Nele cruzam-se campos que pouco dialogam, duas tradições que se reconhecem sem se dissolver uma na outra, dois continentes que partilham as mesmas perguntas sem ter as mesmas respostas — e também duas pessoas que dedicam a sua vida ao questionamento, à partilha e à justiça social.

O que fica é a prova de que o diálogo é possível, de que as ilhas comunicam entre si por caminhos que nem sempre são visíveis, e de que a utopia — como dizia Galeano — serve precisamente para isso: para caminhar.

 **ÍNDICE**

⁴ Ver, por exemplo, o número especial da revista catalã de economia social e solidária Nexa (n.º 45, 2020), incluindo um artigo de Jordi Estivill. Disponível em: https://nexa.coop/sites/default/files/descarregables/revistes/pdf/nexa_45.pdf



Quest for inclusive dialogue and negotiations: using the potential of AI for the Earth and hope

Elina Lehtomäki¹

In this piece, I am telling about recent critical encounters and asking where dialogue is when young people's trust in future is deteriorating or has even vanished. We are experiencing crisis, polycrisis and permacrisis, in other words a "crisis-ridden world" (Macgilchrist, et al., 2024, 20). Young people face a destroyed planet left by previous and our generations. Social media algorithms catch and accelerate negative messages that draw attention simply to increase profit for some. Several scholars warn that facts are blurred and lost amid fabricated masses of false information. Artificial intelligence (AI) is expected to provide both solutions but also more ethical dilemmas in scanning and analysing the astronomical amount of data.

This gloomy scene is evident in Finland's latest Youth Barometer (State Youth Council, 2026) which reports that only 17% of young people (N= 2312) are optimistic about the future of the world. The decline in optimism is notable, from 39% in year 2021. Furthermore, for the first time ever in the history of the annual Youth Barometers that have been published from year 2004, around 50% of young people were pessimistic about the future of the world. When asked about their own future, 62% felt optimistic but 55% who belong to an ethnic minority experienced discrimination. In addition to the environmental unsustainability the global political situation caused feelings of unsafety. Young people were interested in contributing to a better world but less willing to participate in politics due to the politicians' rude behaviour and insulting language use.

The State Youth Council's (2026) warns about the concerning trend, "young people's faith in both their own and the world's future has collapsed, uncertainty and insecurity have increased, and life satisfaction is declining in the long term. When young people's faith in the future falters, it is reflected in everything". The Council's petition is that young people be prioritised in decision-making. This requires dialogue.

In June 2026, in my local town I met young people who had participated in dialogue training organized by Peace Education Institute in Finland (Rauhankasvatusinstituutti, 2026). They were fascinated by the facilitators who succeeded in creating an encouraging and safe atmosphere

¹ Elina Lehtomäki is full professor of Global education at the University of Oulu and vice-director of Frontiers of Resilience research programme (funded by the Finnish Research Council). Her research interests focus on global education and learning, global education development, internationalization in higher education, social sustainability, social meaning of education, and culturally responsive education. She has worked with international agencies and been co-chair of the Academic Network for Global Education and Learning and of the Finnish University Partnership for International Development.

where everyone felt welcome to talk and tell their stories. The facilitators emphasized skills of listening, “tell me, I am listening and hearing what you say”. The participants experienced the invitation as space that they seldom have. Throughout educational paths young people tend to be treated as students who are to learn from senior experts and this model is applied in the wider society. According to the participating young people they may be asked to represent youth and inform about their views but seldom are their suggestions taken further in decision-making and implemented. This suggests that organized listening happens at the surface with the aim of ensuring democracy, but this may not mean that the listeners are hearing what young people say.

As declining democracy is a common concern across Europe and around the world, more training in dialogue is certainly needed but more so among decision-makers and leaders than for young people. However, I am asking whether dialogue is sufficient in this “crisis-ridden world”. We may need to move from dialogue to training in negotiation that reminds us where and how we have reached this point and what we want to maintain and what to change for collaboration necessary to safeguard the planet.

Sharon Stein (2026) has suggested a novel way of tackling the crises with an Earth-aligned approach that “situates AI within the wider web of planetary relations in which we are entangled and for which we share collective responsibility”. She thinks we may find ways to use available knowledge more ethically and wisely with AI, and in education cultivate practices that increase accountability and care for the world. Can we imagine that we may use AI to better include young people in decision-making and to create constructive and wise dialogue, and even guide negotiations for justice, peace and sustainability? In her view, this depends on our imaginary and commitments.

I wish we can find ways to use AI for dialogue without discriminating or ignoring face-to-face encounters that inspire human relations and connections to places and specific contexts. Furthermore, we may imagine that AI can be used to compile and analyse local level dialogues to inform decision-making but also question and resist global promises. AI will not, however, remove the concerns of power and safety. The question remains, who are participating and heard. This depends on who are involved in defining criteria and ensuring safe spaces for dialogue that can lead to negotiations and actions. In the meanwhile, I will go back to young people who clearly showed how they valued listening and hearing and recommended we all learn dialogue skills.

On the anniversary I congratulate *Sinergias* on their determined promotion of dialogue in society.

References

- Macgilchrist, F., Allert, H., Cerratto Pargman, T., & Jarke, J. (2024). Designing Postdigital Futures: Which Designs? Whose Futures?. *Postdigital Science Education*, 6(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00389-y>
- Rauhankasvatusinstituutti (Peace Education Institute in Finland). (2026). <https://rauhankasvatus.fi/dialogi-rauhantyossa/>
- State Youth Council (2026). Youth Barometer 2025, Results Summarized [English]. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2026/03/nuorisobarometri-2025_EN.pdf
- Sofia Laine & Konsta Happonen (ed.) Under pressure. Youth Barometer 2025 [full report in Finnish]. <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri>
- Stein, S. (2026). AI and Education for Planetary Flourishing: Towards Earth-Alignment. *Postdigital Science and Education*, <https://doi.org/10.1007/s42438-026-00643-7>



Agroecologizar, para esperarçar futuros possíveis

José Nunes da Silva¹

É bem verdade, e não temos dúvidas, que estamos diante de uma crise civilizatória. Ela é ambiental, social, econômica, política, que desafia valores e distintos modos de vida no planeta. Parte dessa crise civilizatória resulta do modo como os seres humanos, numa perspectiva ego-cêntrica, decidiram se relacionar com os demais seres da natureza. Tal modo de se relacionar com os demais seres da natureza, intensificado a partir do advento do capitalismo, é marcado pela busca irrestrita pelo lucro, em forma de dinheiro, o que leva a estruturação de sociedades desiguais, por vezes desumanas. Porém, para agravar, mais ainda, as diferentes crises que levam à crise civilizatória, a partir dessa perspectiva de exploração da terra, como planeta vivo, estamos diante de uma conta que não fecha: ganância ilimitada, num planeta com bens finitos. Pois bem: os bens naturais, na Terra, são finitos. O que fazer?

Mesmo diante de tal constatação, os frutos dessa ganância alimentam as fortunas de poucas pessoas e famílias espalhadas pelo globo, e as desigualdades sociais e econômicas se agravam. A terra agoniza e grita! Esse grito ecoa fortemente através das mudanças climáticas, por exemplo, que ganham diferentes expressões em cada um dos lugares do mundo. Estiagens prolongadas, secas e desertificação, em certos lugares; tempestades, tornados, enchentes, em outros; ondas de calor extremo e incêndios devastadores, em outros lugares; e por aí vai! Todas essas expressões são manifestações da natureza sufocada! Um agravante é que, parte da natureza que somos, não conseguiremos passar imunes, estando imersos no próprio caos.

Esse caos atinge campos e cidades de forma indiscriminada. Nas cidades, com seus elevados índices de artificialização e construções em concreto, já não há mais espaço para a natureza viva. Parques, áreas verdes e bosques são cada vez mais pressionados por diferentes tipos de especulação imobiliária, para dar espaço à urbanidade, com apelo de uma modernidade, que já nos trouxe até aqui.

Nos campos, a chamada industrialização da agricultura, também chamada de Revolução Verde, nos leva a investir cada vez mais em cultivos simplificados, monoculturais, que homogeneizem paisagens e reduzem drasticamente a socioagrobiodiversidade. Sim, é isso mesmo! Chamamos de socio-agro-bio-diversidade, pois já sabemos que onde há pluralidade de povos e culturas, convivendo e manejando diferentes espaços naturais, há maior diversidade de animais e plantas alimentícias, medicinais, condimentares e tantas outras. Logo, agriculturas que

¹ Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Brasil (UFRPE). Atualmente Presidente da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), para o biênio 2026-2027.

homogeneizam povos e culturas, contribuem para o extermínio da biodiversidade do planeta. E é isso que vem acontecendo em diferentes partes do mundo.

No Brasil, a chamada balança comercial, que apresenta repetidos recordes mundiais, centra-se em cinco produtos: a soja, as carnes (bovina e de frango), o açúcar, o milho e o café, demonstrando extrema especialização produtiva, deixando de fora produtos cruciais na alimentação brasileira, como o feijão e o arroz, por exemplo. A produção diversificada, do que, hoje, chamamos no Brasil de “comida de verdade”, vem da agricultura familiar e camponesa, que resiste em pequenas áreas de terra, (re)territorializando a agroecologia, em suas diferentes dimensões, apesar do Estado brasileiro não garantir reforma agrária irrestrita e popular em todo país.

A chamada grande agricultura, que denominamos de agronegócio, agrava ainda mais a crise civilizatória por seguir adotando um modelo produtivo extremamente dependente de insumos externos, como agrotóxicos/venenos e fertilizantes sintéticos. Tais insumos seguem envenenando solos, águas e pessoas, sejam elas trabalhadores/as, nos diferentes cultivos desse modelo de agricultura, sejam consumidores/as, que acabam por consumir em seus pratos doses diárias desses venenos.

Destaca-se, ainda, o avanço da indústria de produtos ultraprocessados que, disfarçados de alimentos, criam a sensação de saciedade, mas não nutrem. Essa indústria, com um gigantesco poder midiático, desqualifica dietas tradicionais, estigmatiza alimentos culturalmente destacados em certos territórios do país, e invade as diferentes gondolas dos supermercados, como a grande alternativa dos tempos em que precisamos trabalhar sempre mais e, por isso, não podemos cozinhar. Essa promessa leva às mesas brasileiras uma centena de enlatados, outros produtos embalados em diferentes tipos de plástico e seus derivados, defumados, embutidos, prontos e semiprontos, com consequências desastrosas para a saúde coletiva e para o ambiente. Ricos em sódio, gorduras saturadas, transgênicos e muitas outras substâncias aditivadas e conservantes, tais produtos ultraprocessados têm relação direta com o aumento de doenças como a hipertensão, diabetes e obesidade, não só no Brasil, mas a nível global. Ainda mais, o consumo de tais produtos gera um volume de resíduos, que contribui para que a gestão do lixo seja um dos problemas ambientais mais desafiadores da atualidade em todo mundo.

Que alternativas teríamos nesse cenário de crise? Dentre tantas outras, a nossa experiência demonstra que a agroecologia representa uma delas.

Inicialmente, no Brasil, ainda na década de 1980 do século XX, começamos a falar de agroecologia de forma restrita à sua dimensão ecológica-técnica e produtiva. Estávamos disputando com a chamada Revolução Verde a produção de alimentos saudáveis. Sem resíduos de venenos e fertilizantes químicos. Com o passar das décadas, aprendemos que agroecologia, para nós, é muito mais que isso. Torna-se uma alternativa multidimensional, que envolve práticas concretas de agricultoras/es e camponesas/es, organizadas/os em torno de um forte e reconhecido movimento político, que vem, gradualmente conquistando diferentes espaços nas organizações acadêmicas e de pesquisa. Tenho definido essa agroecologia, a moda brasileira, como “encontro de ciências”. Ciência que está no fazer das/os camponesas/es, ciência que está nessas/es mesmas/os mulheres e homens, que insistentemente constroem resiliência cotidiana para incidência política e, como mais um tipo de ciência, a ciência acadêmica, que desafia a agroecologia, como um campo acadêmico inter-transdisciplinar, pois não podemos buscar soluções para problemas complexos, fundamentadas num pensamento simplista, linear e cartesiano.

Construir essa compreensão no Brasil, protagonizada com muita força pelas mulheres, inclusive as mulheres negras, e as diferentes juventudes, tem demandado construções coletivas, que fomentem os conhecimentos agroecológicos.

Tais conhecimentos agroecológicos, oriundos do que chamei de encontro de ciências, só é possível pelo aporte que chega com os conhecimentos indígenas, com os conhecimentos de povos tradicionais, como quilombolas e ribeirinhos, pescadoras/es artesanais e tantos outros, das/os pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, militantes e etc. Nesse contexto é que nos desafiamos a construir metodologias para dar suporte a essa construção epistemológica.

Aí não tem jeito, é preciso saber construir conhecimentos juntas/os e misturadas/os, como dizemos por aqui! Nesse sentido, as práticas da educação popular têm sido inspirações centrais nessa caminhada. São experiências educativas que partem necessariamente da leitura da realidade concreta do mundo, numa perspectiva freireana, e buscam desconstruir os métodos verticalizados e hierárquicos das propostas educativas mais formalizadas e institucionalizadas em escolas, universidades, etc. O se educar em comunhão nos chama a romper com a ideia de educação “para”, destinada a alguns/mas “iletrados/as”, para apostarmos na ideia da educação “com”. Construir educação “com” somente é possível em processos igualitários, onde não há ciência maior, nem melhor, apenas ciências distintas.

Partindo dessa concepção é possível afirmar, que para o caso brasileiro: sem educação popular, não há agroecologia! É a educação popular, como um conjunto de concepções, métodos, metodologias e fundamentos, que oferece suporte para dar concretude, reconhecendo e empoderando os conhecimentos populares, como válidos, legítimos e centrais para a agroecologia.

Esses conhecimentos estão nos plantios, roçados, produzindo alimentos diversos, saudáveis. Essa produção, para o autoconsumo, garante comida de verdade na mesa dessas famílias para o consumo direto. Esses alimentos circulam, ainda, nos chamados circuitos curtos de comercialização, como as feiras espalhadas em muitos territórios brasileiros. Com apoio de políticas públicas, fundamentais para o avanço da agroecologia no Brasil, tem feito chegar esses alimentos em hospitais, em famílias em vulnerabilidade social, via o Programa de Aquisição de Alimentos - PAA. Tem, também, feito chegar à alimentação escolar, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, bem como outras políticas e programas públicos implementados pelo Governo Federal do Brasil, e governos de estados e municípios. Em todos esses programas, o Governo, em seus diferentes níveis (federal, estadual e municipal), compra das/os agricultora/es e distribui para famílias vulnerabilizadas, escolas, hospitais, etc.

Para tudo isso acontecer, precisamos nos (re)educar, coletivamente, inclusive para incidir em espaços de participação social, nos quais se planeja, monitora a execução, avalia e sistematiza os aprendizados dessa caminhada. A educação popular reforça a ideia de que não há educação neutra, pois o ato de educar, é, em si, um ato político. Nesse sentido os processos educativos populares que permeiam a construção da agroecologia, no Brasil, são, sem dúvidas, processos educativos para transformação social, no sentido em que o Projeto Sinergias vem trabalhando. Para nós, no Brasil, uma das transformações sociais mais impactantes na nossa sociedade é a redução da fome no país e a consequente melhoria da qualidade de vida de nossa população, desconstruindo desigualdades históricas.

Sem dúvidas, essa vida melhor para todas/os só será possível com a natureza viva, e que possamos viver em sinergia natureza-sociedades-territórios.



Building Hope in an Era of Noise: Critical Pedagogy, Slow Resistance, and Youth Activism

Mari-Anne Okkolin¹, Elina Elme², Helena Korpela³, Elina Lauttamäki⁴, Hertta Pasanen⁵ and Anu Railasto-Moran⁶

Many young people are growing up in a political atmosphere shaped by uncertainty. War in Europe, climate anxiety, rising living costs, and increasingly hostile public debate are no longer distant issues discussed in the news. They are part of everyday life. At the same time, public discussion has become faster and harsher. Social media rewards immediate reactions and strong opinions. Nuance is harder to maintain and so is trust. Political participation easily becomes reduced to visibility, reaction, and constant positioning. For many young people, this can feel exhausting before participation even begins.

These conditions also challenge educators and youth workers. What kinds of spaces still allow disagreement without hostility? How do we support political engagement without pushing young people into constant visibility and performance? And how do we create situations where people can stay with uncertainty instead of immediately turning away from it?

In this article, we reflect on these questions through the work of the Peace Education Institute (Rauhankasvatusinstituutti, RKI) and its collaborators. Rather than presenting activism mainly as protest or rapid mobilization, we focus on practices that are slower and less visible: dialogue, collective reflection, community work, and cultural activism. Our approach draws from traditions of critical pedagogy, particularly Paulo Freire's pedagogy of hope. For us, hope is not optimism or positivity. It is the ability to remain politically and socially engaged even when the future feels uncertain. It also requires spaces where people can reflect together, build trust slowly, and imagine forms of participation.

Power of education to co-resist and change the world

We, at RKI, believe in the power of education to change the world. In an era marked by polarization, rising nationalism, and contested historical narratives, critical global education becomes increasingly important in supporting democratic and inclusive societies. Yet critical reflection alone is not enough; maintaining hope for the future remains essential, as education must also create possibilities for solidarity, transformation, and collective action.

¹ Rauhankasvatusinstituutti [Peace Education Institute, Finland].

² Nuorten Palvelu ry, Finland.

³ Rauhankasvatusinstituutti [Peace Education Institute, Finland].

⁴ Rauhankasvatusinstituutti [Peace Education Institute, Finland].

⁵ University of Helsinki Faculty of Social Sciences, Finland.

⁶ Rauhankasvatusinstituutti [Peace Education Institute, Finland].

A pedagogy of hope is an educational framework that refuses to surrender to despair. Rooted in Paulo Freire's critical pedagogy, it transforms learning situations into spaces of critical reflection about power relations and active resistance against the logic of different forms of violence (Freire, 2014; see also 2017). Pedagogy of hope means that we cannot deprive learners of hope, even if we ourselves feel frustrated and hopeless at times. We must rebel against hopelessness and cynicism. It is understandable and completely normal to experience feelings of despair during large-scale crises and conflicts, but we must continue searching for thoughts, actions, and communities that nurture hope within us.

Many people describe feeling more hopeful about the future when they know they are contributing, even in small ways, to making the world more just and compassionate. At RKI, we support young active members of society and educators in building peace in their own surroundings. We have noticed that peacebuilding can evoke experiences of hope, especially when it is planned and carried out collectively with others.

Pedagogy of hope must also be grounded in an understanding of the current social and political realities within society. Being hopeful means believing that change is possible through collective human action. At the same time, everyone reacts to global crises differently, and we never fully know what the people we work with are experiencing in their personal lives or how ongoing crises affect them.

If we are able to take care of ourselves, we have more resources to act as safe and compassionate adults for the people we work and spend time with. In difficult times, caring for ourselves and interacting with others compassionately becomes especially important.

In this sense, pedagogy of hope is not only about sustaining individual resilience, but also about creating collective spaces where people can process uncertainty, confront difficult realities, and feel recognized in their experiences. Compassionate and safer environments are essential for this work, because meaningful dialogue and critical reflection can only emerge where people feel they belong and are treated with dignity. This also highlights the broader role of education in shaping how societies understand identity, history, and power relations.

Education plays a pivotal role in mediating identity politics and power dynamics, and schools need to foster inclusive forms of collective memory that support social justice. As educators, we can cultivate spaces where historical narratives and collective memory are not merely recalled but reclaimed, and where remembrance becomes a radical act of recognizing and affirming marginalized perspectives. We find that intentionally building safer communities of practice, where discomfort is not avoided but actively addressed, moves teaching and learning towards a critically reflexive pedagogy.

At RKI, in our work with educators, we have used the HEADSUP framework developed by Vanessa Andreotti and further refined by Karen Pashby and Louise Sund as a pedagogical tool to resist, challenge, and transform simplified historical and contemporary narratives and inequitable power structures. HEADSUP is an acronym that stands for:

Hegemony – unseen justifications of superiority and domination

Ethnocentrism – projecting one worldview as universal

Ahistoricism – forgetting historical legacies and complicities

Depoliticisation – disregarding power inequalities and ideological roots

Salvationism – framing help as the burden or responsibility of the “more capable”

Uncomplicated solutions – offering simplistic solutions that ignore systemic causes

Paternalism – seeking affirmation of authority through helping practices that infantilize recipients

(Pashby & Sund, 2019.)

From a pedagogical point of view, the framework itself, including its individual concepts, can be difficult to grasp and contextualize. For this reason, practical and concrete exercises are essential in making the framework meaningful to learners. In the Erasmus+ project *Co-creating Global Belonging*, for example, we explored the framework through case studies. The cases included World Youth Day stamp of Pope Francis and the “Monument to the Discoveries” in Lisbon, Portugal, which celebrates the Portuguese “Age of Discovery” during the 15th and 16th centuries, which was withdrawn after facing criticism. The other example was Finland’s annual Nose Day development aid campaign, which faced (annual) criticism for reproducing stereotypical portrayals of poverty and misery before its discontinuation in 2025. Through the HEADSUP framework, participants were encouraged to critically reflect on how such narratives are connected to colonialism and exploitation, and how seemingly positive or neutral symbols and campaigns can unintentionally reproduce ethnocentric, paternalistic, or depoliticized perspectives.

The HEADSUP framework also compels us as educators, often situated within contexts of relative privilege, to critically examine our own assumptions and complicity in systemic inequalities. A pedagogy of discomfort becomes unavoidable, inviting both teachers and learners into a collective and often uncomfortable process of critical inquiry. This work requires attention to emotional responses such as defensiveness, guilt, uncertainty, and vulnerability, which are integral to critical learning processes. In this sense, critically reflexive pedagogy requires not only analytical tools, but also emotional and relational capacities to remain engaged with complexity, discomfort, and the possibility of social transformation.

Slow resistance in an era of noise

Across Europe, including Finland, civic space is not only shrinking; it is also transforming in ways that make meaningful participation increasingly difficult. Public debate has become faster, louder, and more polarized, while influence is often measured through visibility, certainty, and the ability to react instantly. In such an environment, those who hesitate, reflect, or seek deeper understanding risk becoming invisible. This shift comes at a cost. When public space rewards speed over depth and certainty over curiosity, the conditions for dialogue begin to erode. Complex societal questions are reduced to simplified positions, and disagreement easily turns into division.

For many young people, this creates a feeling that participation requires performing confidence rather than developing understanding, or that their voice does not matter at all. If this is the direction civic participation is taking, then resistance cannot simply mean speaking louder within the same logic. It must also involve questioning the logic itself.

Within the POWER project⁷ and its Academy of Hope(lessness), we see this as a central educational and societal task. Our work with young people seeks to strengthen something that is currently under pressure: the capacity to think, relate, and act in ways that sustain democratic life. This begins from a simple but often overlooked premise: meaningful influence does not start with visibility, but with understanding. Before individuals can act responsibly within society, they need opportunities to reflect on their own experiences, values, and assumptions. Without such reflection, participation can easily become reactive, polarized, or disconnected from others.

⁷ The POWER project co-funded by European Social Fund Plus (ESF+) strengthens the equal participation and influence of young adults in Northern Finland, focusing on 18–29-year-olds whose voices often go unheard in public decision-making (<https://rauhankasvatus.fi/en/kova/>).

In the Academy, this space for reflection is created intentionally. Participants are not trained simply to argue more effectively or position themselves more strategically. Instead, they are invited to slow down, listen, and reflect. They are encouraged to encounter perspectives that challenge their own without immediately reducing them to something to oppose. This process is not always comfortable. It requires tolerating uncertainty and remaining present in conversations where agreement is not guaranteed. Yet this capacity is increasingly both missing and necessary in contemporary democratic life.

A central part of this work involves creating safer and braver spaces. Safety means that individuals do not constantly need to defend their dignity, identity, or right to belong. On this foundation, something more demanding becomes possible: the courage to express unfinished thoughts, question one's own assumptions, and remain engaged in situations of disagreement. The aim is not to avoid conflict, but to transform how conflict is encountered and negotiated. Through this process, influence is also redefined. It is no longer understood solely through visibility, persuasion, or access to formal power. Instead, influence emerges through relationships, everyday interactions, and the ways people choose to engage with difference. This broadens participation, while also making it more relational and responsible. On the other hand, the existence and operation of the Academy actively challenges, reflects and questions the accessibility of other existing (formal) structures of participation. Through the activities we create, we ask whose voice and presence is welcomed in public spaces and local decision-making, who can feel represented, empowered or that their thoughts and ideas matter in the environment in which they live.

At the same time, the question of hope becomes unavoidable. Many young people today relate to the future through uncertainty, anxiety, or emotional distance. In such circumstances, calls to “participate” or “make a difference” can easily feel abstract or empty. Hope cannot simply be demanded; it must be experienced. Within the Academy, hope is therefore understood not as naïve optimism, but as a consequence of agency. It emerges when individuals recognize that their actions, however small, have meaning, and that change, although often slow and complex, remains possible.

This also reveals some of the limitations of dominant approaches to civic engagement. Too often, participation is framed in ways that reward visibility over understanding and speed over collective responsibility. While such approaches may produce short-term reactions, they may simultaneously weaken the foundations that long-term democratic change depends upon.

From our perspective, resistance must also be evaluated in terms of how it shapes relationships, dialogue, and the possibility of future cooperation. Not all forms of engagement are neutral in this regard. Some deepen polarization and reduce others to simplified categories, ultimately narrowing the very civic space they seek to influence.

The Academy of Hope(lessness) offers a different starting point. It can be understood as a form of slow resistance: a practice that resists the pressure to react instantly, simplify complexity, and equate influence with visibility. Instead, it invests in the slow and often invisible work of building understanding, trust, relationality, and collective agency.

This work rarely produces immediate results, nor does it fit easily within dominant narratives of measurable impact. Yet without it, the capacity for collective transformation weakens. In times of increasing division, resistance is not only about opposing injustice. It is also about refusing forms of engagement that reproduce the same conditions we seek to change.

Sometimes, the most radical act is to slow down and to build differently.

Fashion beyond aesthetics: cultural activism as slow resistance

The ideas discussed above become visible not only in formal educational settings or civic participation projects, but also in grassroots cultural activism led by young people themselves. In a social climate that often rewards speed, visibility, and simplified forms of influence, creative practices can offer alternative ways of engaging with society, building community, and imagining different futures. Cultural spaces may therefore function as sites of dialogue, critical reflection, and hopeful resistance.

One compelling example of this can be found in the work of Ruusa Kiiskilä (21) and Toivo Kiiskilä (19), a sibling duo of self-taught fashion designers and makers from Kokkola on Finland's west coast. Their approach to fashion and activism emphasizes community, accessibility, sustainability, and dialogue. In May 2026, they were part of a youth collective that organized the fashion event *Sinä ja Minä* ("You and I")⁸, built around the theme of communication: how people encounter, listen to, and understand one another.

For the Kiiskiläs, fashion is not merely about aesthetics or self-expression. It is also a way of engaging critically with society and creating spaces for collective reflection. Toivo Kiiskilä's collection *AUTOIMMUUNI*, for example, explores communication through questions of power, fear, and social fragmentation. The collection reflects on what happens when societies lose their capacity to listen, communicate, and remain connected across difference.

Importantly, the Kiiskiläs' approach to activism is not declarative or moralizing. Rather, it is grounded in lived experience, deliberation, and relationality. Their aim is not simply to deliver political messages, but to create environments where people can openly discuss, question, and broaden their understanding of the world and each other. In this sense, the *Sinä ja Minä* event functioned as more than a fashion show; it became a collective space for encounter, dialogue, and participation.

The event itself also challenged traditional hierarchies within the cultural and fashion industries. Most of the organizers were under 25 years old and came from outside established fashion circles. As self-taught creatives, the Kiiskiläs view their backgrounds not as limitations, but as strengths that allow them to bring authenticity, accessibility, and new perspectives into the field. Their work demonstrates how meaningful cultural participation can emerge outside institutional gatekeeping and professionalized structures.

Sustainability similarly functions in their work not as a branding strategy, but as an ethical and practical commitment embedded in everyday practice. By using deadstock and second-hand fabrics, the siblings seek to align their creative work with ecological responsibility. In this sense, sustainability becomes inseparable from their broader understanding of activism and social responsibility.

At a time when the future of Finland's cultural sector remains uncertain, the Kiiskiläs also embody a form of hopeful perseverance. Despite structural challenges within the arts and cultural field, both emphasize the importance of continuing to create, collaborate, and imagine otherwise. Organizing *Sinä ja Minä* reminded them that culture is not an optional addition to society, but an essential part of being human.

Their work illustrates how hope-oriented and critically reflexive forms of activism can emerge through creativity, relationships, and collective cultural practices. Much like the forms of "slow

⁸ See more about the "You and I" fashion event <https://www.instagram.com/sinaminaevent/> and designer Toivo Kiiskilä https://www.instagram.com/toivo_kiiskila/. The event was supported by RKI through Ecoality project, funded by the European Commission and DEAR programme (<https://dearprogramme.eu/project/ecosity/>).

resistance” discussed earlier in this text, their activism resists the pressure for instant reactions and simplified messages. Instead, it invests in dialogue, process, community-building, and the difficult but necessary work of sustaining human connection in increasingly fragmented societies.

In this sense, the Kiiskiläs’ work demonstrates that activism does not always begin with slogans or confrontation. Sometimes it begins with creating spaces where people can encounter one another differently — and where alternative ways of living together can be imagined.

Resistance Beyond Visibility

The examples discussed in our article suggest that sustaining collective resistance in times of shrinking civic space and growing polarization requires more than rapid reactions or visible forms of activism alone. Critical pedagogy, hope-oriented educational practices, youth engagement, and grassroots cultural activism all demonstrate the importance of creating spaces where people can reflect, build relationships, and remain connected across difference and uncertainty. For us, collective resistance is deeply connected to practices of dialogue, care, collaboration, and collective imagination.

Whether through critically reflexive educational work, forms of “slow resistance” that challenge the pressure for constant visibility and certainty, or youth-led cultural initiatives that create spaces for encounter and participation, meaningful social transformation emerges through relational and collective practices. In increasingly fragmented societies, sustaining hope, trust, and the capacity to act together may itself become one of the most important forms of democratic resistance.

References

- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Classics.
- Pashby, K. and Sund, L. (2019). Teaching for sustainable development through ethical global issues pedagogy: A resource for secondary teachers. Retrieved from <https://www.mmu.ac.uk/sites/default/files/2020-11/Ethical-Global-Issues-English.pdf> 21.5.26.
- Peace Education in Times of Crises - online course. <https://rauhankasvatus.fi/en/rauhankasvatus-kriisiaikoina-kurssi/>
- Kiiskilä siblings Interviews [in Finnish]
 - <https://policyhti.com/2026/03/14/puhu-muodilla-jonka-kuulen/>
 - <https://policyhti.com/nakoislehti/1/26>
 - <https://policyhti.com/wp-content/uploads/2026/03/policynakoislehti.pdf>



Resistance of Hope: A Pedagogical Response to the Politics of Fear

Massimiliano Tarozzi¹

From “Sad Passions” to the Politics of Resignation

Almost two decades ago, Miguel Benasayag and Gérard Schmit (2005) coined the expression *sad passions* to describe the widespread feelings of powerlessness, fear, and frustration that tend to paralyse political action and foster regressive and passive attitudes. Yet passions are not merely private phenomena or inner states. They are social energies that shape collective action and contribute to the modelling of political imaginaries (Pulcini, 2020).

The economic and social transformations associated with neoliberalism have provided fertile ground for the emergence of such emotional dynamics. Growing precarity, permanent competition, and a pervasive sense of vulnerability have nurtured feelings of disengagement, uncertainty and disempowerment. At the same time, neoliberal discourse has nourished a form of social pessimism that invites individuals to internalise resignation through the logic of TINA (*There Is No Alternative*). According to this view, market-oriented policies, competitiveness, and performativity are perceived not as political choices but as unavoidable necessities, notwithstanding their profound role in exacerbating inequalities, social exclusion, and democratic disengagement.

More recently, these conditions have also nourished the rise of right-wing populist movements. To neoliberal pessimism they have added a further repertoire of sad passions, dominated by defensive fears, identity-based grievances, and nativist sentiments. Their political appeal relies less on rational argument than on the mobilisation of emotion, appealing to voters’ “hot” fears and resentments rather than to their “cold” critical reasoning.

Giorgia Serughetti (2021) has shown how contemporary radical right movements are fuelled by and politically capitalise on destructive and toxic passions such as anxiety and uncertainty. These emotions inform social imaginaries that often culminate in forms of despair, cynicism, resignation, and fatalism, emotions that are paralysing and defuturising.

Against this bleak backdrop, the need for an alternative *paideia* becomes increasingly urgent. Elena Pulcini (2020) has called for a critical and transformative educational project

¹ Massimiliano Tarozzi is UNESCO Chair in Global Citizenship Education in Higher Education. He is currently full professor at the Department of Philosophy, and founding director of the International Research Centre on Global Citizenship Education. Co-Chair of the Academic Network of Global Education and Learning, he was Co-director of the Development Education Research Centre at the Institute of Education, University College London, where he is currently Visiting Professor.

capable of countering the sense of defeat that surrounds contemporary political discourse, nourished by right-wing populisms and of fostering different passions and new emotional dispositions. Among these, hope occupies a particularly important place.

Hope as Resistance and Political Imagination

In this perspective, hope can be understood as a form of resistance. It is not merely an emotion in itself; rather, it is connected to a wider constellation of affective states that contribute to the construction of political imaginaries. For this reason, hope can be regarded as a crucial pedagogical and political resource for imagining and building the future.

Hope is a broad and polysemic concept. It may be understood as a passion linked to emotions such as trust, desire, courage, and motivation. It can also be conceived as a disposition, an attitude, or, when endowed with ethical significance, a virtue. Overall, hope may be defined as an affective-cognitive orientation toward a future good that is possible yet uncertain, and that can inspire social action.

The value of this definition lies less in attempting to reify hope than in claiming its pedagogical significance and its educability, provided that education adopts a critical and transformative posture. Thus conceived, it captures the complexity of hope by integrating three dimensions: an emotional dimension, expressed through desire and aspiration; a cognitive dimension, involving the assessment of possibilities; and a practical dimension, oriented toward individual agency.

On the one hand, hope entails an affective orientation toward the future: a tension toward what does not yet exist but can be imagined and desired. On the other hand, it requires an assessment of what is possible and of the conditions that make alternative futures conceivable. Finally, hope possesses a pragmatic dimension, since it mobilises commitment and guides both individual and collective action.

The Legacy of Critical Pedagogy

The educational implications of hope originate from the tradition of critical pedagogy, whose foundational text is certainly Paulo Freire's *Pedagogy of Hope* (Freire, 2021). Freire's insights have subsequently been developed by numerous scholars and educators, including bell hooks, who explicitly incorporated a "pedagogy of hope" into the subtitle of *Teaching Community* (hooks, 2003).

In recent years, the transformative role of hope has received renewed attention in international educational debates (Halpin, 2003; Carolissen et al., 2011; Bourn, 2021; Vittoria, 2023). This renewed interest is closely connected to the growing sense of defeat and resignation that many people experience when confronted with global and planetary challenges (Tarozzi, 2023; Bourn & Tarozzi, 2023; McCloskey, 2025).

Within this framework, hope can be situated at the heart of Global Citizenship Education, understood not merely as a curricular matter but as a transformative horizon and an organising principle for social change. This is the perspective I have explored in my recent book *Cultivating Hope* (Tarozzi, 2025).

Because futures are not predetermined, constructing possible futures rather than merely adapting to probable ones requires what Arjun Appadurai eminently called the "capacity to

aspire” (Appadurai, 2013). It is precisely here that the crucial role of education really stands out: This capacity is not inscribed in individuals’ DNA as a fixed attribute, but education can contribute to its development. Educational processes can provide learners of all ages with the cultural and symbolic resources needed to imagine futures different from the present.

Cultivating hope therefore becomes a fundamental educational practice. It allows us to challenge the fatalism and resignation that often accompany contemporary crises while fostering alternative passions to those promoted by right-wing populist discourse: trust, optimism, commitment, responsibility, moral energy, empathy, and care.

Developing a pedagogy of hope means empowering students not only to imagine alternative futures but also to participate actively in their construction. At the same time, the widespread and often rhetorical use of the concept requires a renewed theoretical effort to reclaim hope as a genuinely political and transformative category of education.

Hope as a Radical and Political Virtue

The conception of hope proposed here is politically radical. Hope is not understood as a private feeling of reassurance but as the expression of a transformative potential linked to the pursuit of global social justice.

This radical understanding of hope draws directly on Freire’s work. In *Pedagogy of Hope*, he reaffirms hope as an ontological condition of educational and political action. In an age marked by historical uncertainty, economic crises, and deep inequalities, cultivating critical hope becomes particularly urgent. As Freire famously writes, “We need critical hope the way a fish needs unpolluted water” (Freire, 2021, p. 14). Against the backdrop of the widespread disenchantment and social fatalism that pervade Western societies, an education committed to global social justice must resist the cynical realism that presents the existing economic order as inevitable.

For Freire, however, hope does not coincide with naïve optimism, since he is well aware that “just to hope is to hope in vain” (p.14). Rather, it constitutes an “existential, concrete imperative”. In this sense, hope is closely connected to the notion of utopia.

Freire’s evocative concept of the *inédito viável*, which can be rendered as “untested feasible” or “unusual possible”, captures the possibility of imagining and creating what does not yet exist but can emerge through collective action. Utopia, in this sense, is not an unattainable dream but a horizon of possibility that guides political and educational engagement.

Hope, therefore, becomes a transformative political virtue: a disposition that can be consciously chosen, cultivated, and strengthened through education. This perspective echoes Freire’s insistence on the deep reciprocity between education and politics (Freire, 2018). Indeed, one of the central aims of a pedagogy of hope is to challenge the TINA logic, or, in Freire’s terms, its cynical realism, that presents the existing social and economic order as inevitable and immutable.

Cultivating hope, by contrast, means keeping the horizon of the possible open. It means nurturing the capacity to imagine alternatives, which is a defining feature of both education and politics.

Educated Hope in an Age of Global Crises

The relevance of this educational posture becomes particularly evident in the contemporary historical moment. Economic insecurity, social inequalities, climate disruption, and growing distrust in democratic institutions have generated widespread feelings of hopelessness, disenchantment, and fatalism. These conditions provide fertile ground for right-wing populisms, which repurpose and amplify such anxieties through narratives of fear, and nostalgic visions of an idealised past portrayed as orderly, secure, and harmonious.

In opposition to the neoliberal fatalism that naturalises the existing order, critical pedagogy advocates what Henry Giroux (2003) calls *educated hope*: a form of militant utopianism capable of orienting education toward social justice and sustaining the political imagination required for social transformation.

Educated hope also represents a form of critical imagination that supports civic engagement and democratic participation. Such participation is increasingly threatened by the passivity generated by fear and uncertainty, by the abandonment of civic responsibility, and by forms of cynical resignation that make authoritarian solutions appear attractive because they offer simple, reassuring and securitarian responses to complex problems.

Educating Alternative Passions

If radical right movements draw strength from destructive passions, it is possible to cultivate alternative emotional dispositions. These passions are not simply given by nature; they can be nurtured, strengthened, and especially educated.

Hope, as it has been conceived here, provides the integrative framework that brings together and orients a constellation of positive emotions that nourish a transformative political discourse. For this reason, it represents an indispensable pedagogical and political resource for developing political imagination and orienting action toward possible futures.

This conviction has informed several research and educational projects that I have developed in recent years with adults and young adults designed to support the development of social change agents. These initiatives have focused on ethically and politically sensitive issues, including Global Citizenship Education and the promotion of more just, sustainable, peaceful, and inclusive societies.

The pedagogical approaches employed in these projects draw inspiration from what I have called a *pedagogy of the sublime*: a form of embodied and experiential learning that emerges through encounters with the unexpected. Such experiences can generate both discomfort and fear, but also wonder and astonishment. Through these dissonant experiences, students are invited to break through the perimeter constructed by implicit assumptions, prejudices, and stereotypical, repetitive representations. By stepping outside their comfort zones, they are encouraged to overcome the fear of encountering otherness and to gain first-hand experience of unfamiliar social and cultural contexts (Tarozzi, 2025).

Conclusion: Keeping the Horizon Open

If fear is one of the principal emotional resources mobilised by radical right politics to sustain nativist, exclusionary and resentful narratives, education has both the possibility and the

responsibility to cultivate alternative passions capable of supporting the exercise of democratic citizenship.

Political emotions are not natural givens or spontaneous reactions to social events. They are shaped, sedimented, and transformed within cultural contexts and educational practices. For this reason, an education committed to global social justice cannot be limited to the transmission of knowledge and skills. It must also assume the explicit task of educating public emotions.

To cultivate hope means to keep the horizon of possibility open. It means acting beyond the boundaries of the present order, resisting fatalistic narratives that portray existing arrangements as inevitable, and sustaining the capacity to imagine alternative futures free from fear. Ultimately, hope is not an escape from reality but a way of engaging with it critically and transformatively. It is the emotional and political condition that allows individuals and communities to believe that another future remains possible, and to work collectively toward its realisation.

References

- Appadurai, Arjun (2013), *The future as cultural fact: essays on the global condition*, New York, Verso; trad. it. *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Benasayag, Miguel, & Schmit, Gérard (2005). *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli. Or. Ed. Benasayag Miguel & Gérard Schmit (2003). *Les passions tristes*, Paris, La Découverte
- Bourn, Douglas (2021). Pedagogy of hope: global learning and the future of education, *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 13(2), 65-78.
- Bourn, Douglas & Tarozzi, Massimiliano (2023) (a cura di), *Pedagogy of hope for global social justice: Sustainable futures for people and the planet*, London, Bloomsbury Academic.
- Carolissen, R, Bozalek, V, Nicholls, L, Leibowitz, B, Rohleder, P and Swartz, L (2011) 'Bell Hooks and the Enactment of Emotion in Teaching and Learning across Boundaries: A Pedagogy of Hope?', *South African Journal of Higher Education*, Vol. 25, No. 1.
- Freire, Paulo (2018), *Pedagogy of the Oppressed. 50th Anniversary Edition*, New York, Bloomsbury.
- Freire, Paulo (2021). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the oppressed*, Ed. Or. 1992, London, Bloomsbury.
- Giroux, Henry (2003), Dystopian Nightmares and Educated Hopes: The Return of the Pedagogical and the Promise of Democracy, *Policy Futures in Education*, 1(3), pp. 467-487.
- Halpin, David (2003), *Hope and Education: The role of the utopian imagination*, London, Routledge-Falmer.
- hooks bell (2003), *Teaching Community: A pedagogy of hope*, New York, Routledge.
- McCloskey, Stephen (2025) (Ed.). Development Education and Hope, special issue of *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 41, Autumn, pp. 1-12.
- Pulcini, Elena (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Serughetti, Giorgia (2021). *Il vento conservatore. La destra populista all'attacco della democrazia*. Roma-Bari, Laterza.
- Tarozzi, Massimiliano (2023). Futures and Hope of Global Citizenship Education. In *International Journal of Development Education and Global Learning*. Vol. 15 (1)
- Tarozzi, Massimiliano (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*, Bologna, Il Mulino
- Vittoria, Paolo (2023), *Paulo Freire: un alfabeto di speranza*, Roma, Tab Edizioni.



Quando te faltar a esperança, olha para o lado

Mafalda Infante¹

O espaço cívico diminuiu em todo o mundo. As guerras, as perseguições, os ataques às populações mais vulneráveis acontecem em direto, documentados em tempo real, transmitidos nos nossos telemóveis e muitas vezes partilhados nas nossas redes sociais. E, no entanto, ficamos parados. Assistimos. Continuamos o dia. O direito internacional é invocado seletivamente e ignorado sistematicamente. Os direitos humanos, conquistados a muito custo por movimentos e comunidades que lutaram durante décadas, em todos os continentes, são desrespeitados sempre que o poder tem interesse em desrespeitá-los, e esse poder atua hoje com uma brutalidade que já pouco se preocupa em disfarçar.

Esta paralisia diante do intolerável não é uma falha moral individual: é um sintoma político. E é nesse contexto que a pergunta deste artigo se impõe: não de ordem técnica nem estratégica, mas sobre o que nos mantém em movimento quando tudo parece confirmar que o movimento é inútil. É uma pergunta sobre a esperança, mas não a esperança entendida como otimismo ingénuo, como crença de que as coisas vão correr bem porque é natural que corram bem. A esperança de que aqui se fala é outra: é a que vive precisamente na incerteza, a que não precisa de garantias para se manter em pé, a que se pratica mesmo quando as razões para desistir se acumulam.

A escritora e ativista Rebecca Solnit, que dedicou grande parte do seu trabalho a pensar os movimentos sociais e as comunidades de resistência, traz-nos uma formulação que merece atenção neste contexto: o desespero é um luxo. Esta ideia pode parecer paradoxal ou até cruel, mas Solnit não fala do sofrimento das pessoas que vivem na linha da frente da opressão. Fala de uma posição intelectual e afetiva, isto é, ao mesmo tempo racional e emocional, que consiste em declarar que nada vai mudar, que a resistência é inútil e que o sistema é demasiado poderoso para ser alterado. Fala-nos do desespero de quem, a partir de uma posição de relativa segurança, conclui antecipadamente pela derrota, e nessa conclusão encontra, paradoxalmente, um certo conforto: o de não ter de agir, o de não ter de arriscar, o de poder observar o mundo com a distância serena de quem já sabe como a história acaba.

Este desespero é um privilégio de quem pode dar-se ao trabalho de não agir. Mas para os povos que vivem sob ocupação, para as comunidades que resistem à desapropriação das suas terras, para os ativistas perseguidos pelos regimes que pretendem silenciá-los, a esperança não é uma escolha entre outras, mas uma condição de sobrevivência e resistência.

¹ Responsável de Advocacy e Comunicação da Plataforma Portuguesa das ONGD.

Solnit propõe uma leitura da história que vai contra a narrativa dominante de impotência: os movimentos sociais que transformaram o mundo não aconteceram porque o sucesso estava garantido, mas porque grupos de pessoas decidiram agir sem garantias, sustentados pela crença coletiva de que o impossível podia tornar-se possível. Muitas vezes, a mudança não é linear nem previsível, acontecendo em momentos que ninguém conseguia antecipar. Ignorar essa dimensão da história é uma forma de distorção que serve quem detém o poder e tem todo o interesse em que as pessoas acreditem que esse poder é imutável e que a mudança nunca vai chegar.

Há, portanto, um objetivo político na erosão da esperança coletiva. Quando uma sociedade interioriza que a sua ação não tem peso e que as estruturas são permanentes, está a ceder terreno a quem governa pelos mecanismos da resignação – a quem precisa não tanto de proibir a resistência, mas de convencer as pessoas de que ela não serve de nada. Paulo Freire identificou este mecanismo como uma das formas mais insidiosas de opressão: não a que usa a força, mas a que recorre à internalização da derrota. Para Freire, convencer os oprimidos de que a sua situação é natural ou inevitável é uma forma de violência simbólica, mas não menos paralisante.

Segundo Freire, a esperança não é uma opção entre outras, mas uma dimensão constitutiva do ser humano, aquilo que nos torna capazes de nos projetar para além do presente e de imaginar que as coisas podem ser diferentes. Trata-se, na prática, de recusar que o presente seja a única configuração possível do mundo: de insistir, contra todas as evidências, que a realidade é transformável porque é feita por pessoas e pode ser refeita por pessoas. Mas Freire é cuidadoso em distinguir a esperança crítica da esperança ingênua: a primeira é uma postura ativa, encarnada na práxis, na união entre a reflexão e a ação; a segunda é uma espera passiva que, por si só, não transforma nada. Freire reflete sobre o papel do afeto e da comunidade neste processo, lembrando-nos de que não basta ter consciência crítica sobre a opressão — é preciso ter com quem partilhá-la, é preciso o encontro com o outro, a palavra dita em conjunto, o reconhecimento mútuo de que a realidade pode ser lida de outro modo e, portanto, transformada. Para Freire e Solnit, a esperança é um verbo antes de ser um substantivo, uma prática antes de ser um sentimento, e uma prática que só existe plenamente no coletivo.

As redes e comunidades da sociedade civil não são apenas mecanismos de coordenação ou de pressão política. São lugares onde a esperança se fabrica e onde a experiência de agir com outros transforma aquilo que cada pessoa acredita ser possível. As pessoas não se juntam porque têm esperança; ganham esperança porque se juntam. Criam memória coletiva, a lembrança de que já foi possível antes, de que há um fio que nos liga a quem resistiu antes de nós. Criam uma linguagem partilhada, a capacidade de nomear o que está a acontecer sem cair na narrativa dos Estados, corporações e instituições que concentram o poder à custa dos direitos de comunidades inteiras. Ao mesmo tempo, criam laços de cuidado mútuo: a experiência de não estar sozinho perante o peso do mundo, que é, por vezes, a única coisa que permite continuar. Criam, acima de tudo, a possibilidade de imaginar em conjunto e de projetar futuros que o presente ainda não autoriza, mas que a ação coletiva pode começar a construir.

A parceria entre organizações, movimentos e comunidades não é, portanto, apenas uma estratégia de eficácia. É uma prática de esperança. Quando diferentes atores se reconhecem mutuamente, entre setores e geografias, não falamos apenas em coordenação, mas na construção de um novo sujeito coletivo que é, por si só, uma forma de resistência à narrativa de que nada pode ser feito. Solnit diria que é nesses momentos de articulação inesperada que a

história muda de direção; Freire diria que é nesses encontros que a consciência se transforma em força.

Tanto Solnit como Freire nos pedem que resistamos a duas tentações simétricas e igualmente paralisantes: o otimismo fácil, que fecha os olhos ao horror, à injustiça e ao sofrimento porque prefere não ver, e o pessimismo total, que fecha os olhos a essa mesma realidade porque já decidiu que nada adianta. O otimismo fácil é uma forma de cumplicidade por omissão e o pessimismo total por rendição. A esperança crítica é a recusa de ambos: não promete vitórias, nem que as guerras terminem ou que o direito internacional seja respeitado, ou que os opressores respondam pelos seus crimes. Mas mantém aberta a possibilidade da ação, recusa o encerramento prematuro do futuro, e relembra-nos que o presente não é a única configuração possível do mundo.

Quando ficamos parados enquanto assistimos ao que se passa no mundo, não é apenas porque nos falta coragem ou empatia. É porque nos falta a crença de que a nossa voz e a nossa recusa têm peso. O espaço entre ver e agir foi preenchido, ao longo do tempo, pela convicção de que somos demasiado pequenos para fazer diferença. Esta convicção que não é uma verdade objetiva, mas o resultado de um processo deliberado de desorientação coletiva. Nomeá-la como tal é, em si, um ato de resistência, e é isso que as redes da sociedade civil podem construir: as condições para que cada um de nós se reconheça como sujeito de ação e não apenas como espectador de um mundo que acontece sem a nossa participação. Num tempo em que o espaço cívico é restringido e em que a brutalidade do poder se confirma todos os dias, é nesse estar com outros, na sua dimensão mais concreta e quotidiana, que a resistência começa a tomar forma. E é aí, também, que a história ainda está a ser escrita.

Referências bibliográficas

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Solnit, R. (2004). *Hope in the Dark: Untold Histories, Wild Possibilities*. Canongate Books.
- Solnit, R. (2009). *A Paradise Built in Hell: The Extraordinary Communities That Arise in Disaster*. Penguin.

 ÍNDICE



Resistência do Cuidado ou Como Cuidar é Resistir

Teresa Toldy¹

Em março de 2025, com todas as guerras e atrocidades a que estamos a “assistir” no mundo em que vivemos, Elon Musk explicou ao que vinha, melhor, a forma como vê a vida. Afirmou que a fraqueza fundamental da civilização ocidental é a empatia. A seu ver, a empatia é uma espécie de “aproveitamento”: tem sido utilizada como uma arma. Não diz que tem sido utilizada como um “instrumento”. Diz que tem sido “weaponized” (<https://edition.cnn.com/2025/03/05/politics/elon-musk-rogan-interview-empathy-doge/index.html>).

É triste vivermos num mundo em que os muito poderosos dizem isto ou então pensam, mas não dizem, agindo, contudo, a partir do mesmo pressuposto. De facto, vivemos numa época em que o mal se está a banalizar: entra-nos todos os dias pela casa dentro nos media, entra pelos olhos e ouvidos nas redes sociais, suga a capacidade crítica diante do atroz, entorpece as mentes. As palavras podem até ser usadas para dizer precisamente o seu contrário: fala-se de paz ao mesmo tempo que se faz a guerra, fala-se de democracia ao mesmo tempo que ela vai sendo corroída, primeiro, lentamente, e, mais recentemente, a uma velocidade alucinante. Fala-se até de feminismos para legitimar formas de assédio. Acusa-se pessoas de terem um pensamento colonial para encobrir ou legitimar práticas e comportamentos misóginos.

A década em que vivemos abriu a porta ao impensável: a normalização do aberrante. É aberrante que haja fome quando as fortunas de alguns crescem despidoradamente. É aberrante que haja medo de identificar determinadas práticas assassinas como genocídio, porque é “incomodativo” para a estratégia hipócrita do Ocidente, que olha para a invasão da Ucrânia com a indignação que é devida, obviamente, mas não é capaz de tomar uma posição massiva contra o que se está a passar em Gaza e na Cisjordânia, onde se extermina um povo. E é muito triste que se confunda a crítica a um governo com antisemitismo, o “argumento” que o governo israelita utiliza sempre que a sua política é posta em causa. Assim como também é muito triste não ser possível lamentar o que aconteceu no 7 de outubro sem se ser considerado sionista.

Não vivemos num mundo que cultiva o pluralismo. Vivemos num mundo que cultiva o “estilhaçamento”. Não me estou a referir à autêntica “paranoia” existente atualmente que atribui todos os males do mundo ao chamado “wokismo”, o que quer que isso seja, numa visão cega ao que está a acontecer de verdadeiramente trágico: a perda de direitos, antes de mais, a perda do direito a ser-se quem se é. Por vezes, tenho até as minhas dúvidas de que sejam pessoas

¹ Teresa Toldy, Professora Catedrática da Universidade Fernando Pessoa, onde leciona Ética, bem como matérias relacionadas com questões de género. Investigadora do LabCom. Doutorada em Teologia pela Philosophisch-theologische Hochschule Sankt-Georgen (Frankfurt). Publica na área do género, religião e ética.

ditas “woke” que disseminam determinadas ideias, tão disparatadas que parecem inventadas por quem quer eliminar identidades ou distrair com questões secundárias, para ocultar (consciente ou inconscientemente) o que verdadeiramente importa atualmente: as múltiplas e crassas formas de desrespeito pelos direitos humanos, entre as quais se encontra a chamada “manosfera”, que transforma as mulheres em objetos, numa linguagem de masculinidade tóxica e ginofóbica impensável no século XXI.

Agora, menciona-se que há pessoas que querem ser tratadas como se fossem animais, isto é, que quereriam ser tratadas por veterinários. Serão, certamente, pouquíssimas. Muitas são as pessoas que estão dispostas a tratar outras como se fossem animais e que o afirmam e fazem com a complacência do mundo ou, pelo menos, de uma parte do mundo, que fica, na praia, a ver migrantes e refugiados a afogar-se no mar. São mundos invisibilizados. O que leva pessoas a considerarem que meter-se num barco ou num bote é mais seguro do que ficar no seu país? As suas questões não contam. Os seus traumas são ignorados. Os seus problemas não aparecem nos media. Só aparecem quando são associados à ameaça, quando se produz e reproduz a narrativa da “grande substituição”.

E o que leva governos a considerar-se no direito de fazer uma contabilidade macabra das crianças que contam e das que não contam, das crianças que têm valor e das crianças que vão ser “más” no futuro e, como tal, é melhor serem eliminadas já com drones criminosamente certos? O que faz, efetivamente, a comunidade internacional contra este tipo de práticas?

E o que dizer da parte do mundo que não tem forma de participar nas sofisticadas mesas de discussão das questões da IA, porque, se tiverem eletricidade, já é um ganho? Não são tidos nem achados para as formas de IA aplicadas à saúde, por exemplo, porque nem acesso têm ao mais básico dos medicamentos que, num país do Norte Global, curaria uma ferida numa semana, enquanto, num país do Sul Global, pode ser letal.

Aliás, de uma forma mais ampla, neste mundo em que o investimento em armas é crescente, podemos perguntar-nos se ainda alguém pensa nos objetivos de um desenvolvimento sustentável. Quando há uma guerra por causa do petróleo, podemos perguntar-nos quem tem força para fazer valer os objetivos de uma energia limpa, a não ser que se pense na nuclear, que é limpa até ao dia em que nos torne todos radioativos. E como ficam os investimentos na educação, na preservação do ambiente, na segurança alimentar, em políticas de igualdade e de não-discriminação, na proteção dos idosos e das crianças, em formas de combater a doença do século XXI: a solidão? A solidão nas suas diversas formas: porque se é velho, porque se é doente, porque se é “inadaptado”, porque se é “diferente”, porque se é migrante, porque se é louco, porque se é sem-abrigo, porque, porque, porque...

Haverá espaço para o cuidar neste mundo?

Tem-se a sensação, atualmente, que é mais fácil um pensamento distópico do que um pensamento utópico e, no entanto, é a utopia, esse “não-lugar”, esse desejo de algo melhor ao qual tentamos chegar, que pode fazer mover o mundo, ou melhor, que desperta o desejo de uma alternativa para o mundo. A pergunta: “porque há-de uma coisa ser assim e não de outra maneira?” é uma das perguntas subjacentes ao conhecimento, à ciência, à filosofia (a “ciência dos porquês”), ao avançar do mundo. Claro que as respostas a estas perguntas nem sempre são benignas: por isso, sempre houve e continua a haver gente muito letrada a colocar os seus saberes ao serviço da destruição. Há quem diga que o ser humano, entregue a si mesmo,

destrói-se a si mesmo. Mas também é verdade que o ser humano quando se entrega a outro(s) ser(es) humano(s) é capaz de sonhar um mundo melhor.

Procuremos pequenos sinais. O cuidar pode não passar por grandes infraestruturas, embora não deva substituir quem tem responsabilidade de as proporcionar, em nome do compromisso assumido com os direitos humanos. A questão começa, obviamente, na definição do “cuidar” – uma palavra polissêmica, que tanto pode ser luminosa, como humilhante. Luminosa se tem na sua raiz aquilo que Brecht dizia: “Hoje, são eles. Amanhã, és tu”. Humilhante se for uma caridadezinha para passar um atestado de “misericordioso” a alguém ou a alguma organização que queira fazer-se notar, centrando a sua atividade em si mesma. Também não tenho em mente um cuidar sempre atribuído às mulheres, ao abrigo da dicotomia que diz “aos homens, a justiça”, às mulheres, a sensibilidade”. Há todo um universo de debates em torno desta questão, desde as interpretações de Piaget, que atribuía ao homem a capacidade de um raciocínio baseado na justiça – o mais perfeito de todos, no seu ponto de vista – e às mulheres, um raciocínio que ficava a meio-termo na escala de desenvolvimento do raciocínio moral, o que as tornava inferiores, porque o seu raciocínio, para ele, era baseado na emoção – a tal que Musk considera “uma fraqueza”. Foi Carol Gilligan que deu a pedrada no charco ao dizer que as mulheres são capazes de chegar a raciocínios baseados na justiça, mas, em última análise, foi ela que abriu a porta à possibilidade de equacionar o cuidar como um dever de toda a humanidade, isto é, um propósito universal, que cabe a todos – mulheres e homens. E, posteriormente, o caminho do cuidar abre-se ainda mais e deixa de ser centrado exclusivamente no ser humano, o que leva ao equacionar de um “cuidar integral”, isto é, de um cuidar do planeta e dos seres que o habitam, cuidar da Terra, cuidar do mundo.

Apesar de tudo o que acontece de terrível e desconcertante no mundo atual, como se a história não nos tivesse ensinado nada, há sinais de esperança que se revelam, precisamente, no cuidar dos outros que se encontram em situações-limite: os grupos que se solidarizam com os refugiados, os grupos que procuram o diálogo entre opostos (penso, por ex., em todos os grupos de judeus e islâmicos que, juntos, repudiam o que está a acontecer na Palestina, correndo risco de vida ou de serem vilipendiados). Os grupos que procuram acompanhar os sem-abrigo. Os grupos que se preocupam com um desenvolvimento sustentável e procuram pô-lo em prática. As pessoas, as famílias que acolhem fugidos à guerra na Ucrânia. As organizações que resgatam os refugiados ao mar. Mas também todas as formas de, corajosamente, continuar a dizer “não” a determinadas formas de desrespeito pelos direitos no trabalho, todas as pessoas que olham para o seu estilo de vida e se decidem pelo despojamento, por ter só aquilo que não alimenta a voragem do consumo na qual se baseiam as sociedades em que não é a política que conta, mas sim o capital. E a vocalização da injustiça. D. Helder da Câmara, um bispo brasileiro já falecido, e que foi bispo no tempo da ditadura no Brasil, dizia o seguinte: “quando eu ajudo um pobre, dizem que eu sou caridoso. Quando pergunto por que existe a pobreza, dizem que eu sou comunista”. Cuidar também é perguntar-se acerca dos fundamentos da sociedade atual e do mundo que vamos deixar para as gerações que vêm a seguir a nós. Nesse sentido, cuidar é resistir. É não deixar de perguntar “porquê?” É não se conformar. É não desistir da utopia.



Quando fujo, vou ao encontro: Intercessão como ato de compromisso interno

Mamadu Alimo Djaló¹

A ânsia de ir ao encontro com nada saltou em mim. Nada mais fiz, senão levantar-me da cama e fugir. Por volta das quatro da manhã, depois de tratar da minha higiene pessoal, comecei a andar pelas ruas de Bissau sem destino. Quando dei por mim, ia em direção ao porto da capital guineense. A madrugada estava muito calma como sempre, não se ouvia barulho de nada e nem se via ninguém. O único barulho que se ouvia era o de silêncio, do vento.

Sozinho na rua mas com a imaginação carregada de medo que transborda o corpo todo, embora seja um ser de altura, mas acabei por me encolher e sem levantar muito a cabeça, coberta de um capucho. Sentia-me muito frágil, com medo que alguém me fizesse mal. Segui, apesar desse sentimento. Também pela minha cabeça com ligação ao meu âmago, sentia uma força tremenda e uma determinação que só existe dentro das mulheres.

Continuei o meu caminho em direção ao *Purto di Pindjiguiti* – como os guineenses lhe chamam –, com a força e determinação das mulheres. Passava-me pela cabeça vontade de começar a correr como se estivesse a fugir de alguma coisa, mas resistia essa sensação, abraçava a fuga que trazia em mim desde casa, referente às sujidades humanas e ao mesmo tempo em direção ao meu ser interior, que de nada me dará tudo. De vez em quando, olhava à minha volta com certa timidez, para ver se via alguém e depois seguia.

Andei mais de uma hora e meia sem ver ninguém na rua. Quando estava próximo do porto de Bissau senti um barulho estranho, fiquei em pânico. Correr, ficar parado, esconder-me, nem sabia bem o que fazer, afinal eram dois senhores, cada um numa mota. Vinham com muito barulho, como daquelas motas de competição, parecia que estavam a fugir da polícia e dei por mim a pensar, – *até quando acabam essas maldades mundanas? Roubar e fugir e ainda fogem para lugares sujos*. Também senti que talvez podiam parar para me fazerem alguma coisa que não me agradasse. Mas passaram rapidamente por mim, se calhar nem repararam em mim.

Continuei no meu caminho, depois de terem passado por mim com a tal velocidade que até abanou o manto que tinha à volta do meu corpo. Senti um grande alívio e com mais vontade de continuar o meu destino - ao meu próprio.

Quando cheguei no Jardim dos Mártires de Pindjiguiti (Mon di Timba), perto do porto de Bissau, parei e sentei-me alguns minutos para descansar. Contemplei o monumento feito o

¹ Chef, Sociólogo e Poeta.

punho da revolução, no centro do jardim. Pensei em muita coisa, principalmente do suspense que tive no caminho antes de chegar onde estou a descansar.

A claridade já se sentia aos poucos. Levantei-me rapidamente antes que alguém me estrague o plano. Já no porto, vi tanta coisa à mistura: canoas de passageiros espalhadas por quase todos os cantos do porto, barcos, termos, arcas estragadas, cestos, sacos plásticos, lixo por todos os lados e a cheirar a peixe e fedor que não se aguenta. Decidi despir a minha tristeza ali junto das sujidades causadas pelos Homens.

Andei o mais depressa possível em direção à zona das canoas. Sem pensar muito, voltei a fazer um gesto como se estivesse a tirar alguma coisa suja do meu corpo. Entrei dentro de uma canoa que tinha remo. Comecei a remar. Com muita dificuldade de início. Mas passado alguns instantes, deixei de remar. Senti dentro de mim que estava limpo e fechei os olhos. Senti de novo a flutuar naquelas ondas mansas do mar que separa Bissau do Arquipélago dos Bijagós.

Quando dei por mim, estava no meio do mar e à minha volta não via nada, aliás só via vazio e nesse silêncio absoluto, do nada encontrava-se tudo. Afinal de contas estava quase a chegar ao meu encontro. Naquele momento senti-me dentro do meu encontro. Longe de tudo e todos a contemplar a beleza que mais ninguém consegue descrever.

Já senti na pele que o meu refúgio me estava a dar uma felicidade pura. Cada vez mais longe das confusões, sujidades e da falta de bom senso dos cidadãos e dos políticos de Bissau.

Abri os olhos e vi que a canoa estava quase a parar. Perdi a noção de tempo, espaço e de todas as movimentações que eu costumava sentir. Não sabia onde é que eu estava. Continuei a remar. De repente comecei a sentir uma respiração diferente. Parei no meio de uma praia, senti mais uma vez o ar puro. Tirei os sapatos, saí da canoa e comecei a correr como se fosse abraçar alguém.

Abracei o meu eu. Esse eu vazio, nada e silencioso que é tudo. O ar puro batia-me cara. Sentia a frescura da areia à beira-mar nos meus pés. Sentia uma alegria infindável com o vento que passava por mim.

Todas as maldades desapareceram. E talvez a única maldade era Eu. Mas não levava a sério, porque não podia fazer mal a ninguém. Sentia-me como se fosse a Natureza. Muito convicto, senti que a natureza me deixou bem tranquilo e com uma pureza divina. Sem maldade nenhuma.

Aquele areal, aquelas árvores gigantes, o ar puro que se respira, as ondas que vão e vêm. Abracei tudo isso e senti dentro de mim. Abraçavam-me também sem se queixarem de nada. Senti-me em casa, com uma alma e mente limpa como nunca. O meu encontro do nada, e que esse nada me deu tudo. Me deu o que há muito procurava. Abracei a natureza e sentia dentro de mim. Afinal de contas a natureza sou eu e eu sou a natureza.

A partir dessa autocompreensão que, no meu regresso à cidade, cheia de movimentações, cores, barulho, intensidade e muito mais, acabei por entender que, de tal maneira que somos capazes de assumir enquanto seres que desejam mudança nos outros, é da mesma forma que nos falta compreender o nosso ser interior como possibilidade de sabermos realmente sobre o nosso posicionamento e desejo de mudança interior que reflita nas nossas ações coletivas.

A maior parte das vezes, partimos para uma possibilidade de julgamento relativamente ao posicionamento alheio, capaz de afetar o nosso bem comum e escapa-nos à autoreflexão, que nos possa permitir estabelecer diálogo franco connosco e com os outros para que o bem comum prevaleça. Resistimos. Ficamos no nosso mundo, sem alargarmos a nossa zona de conforto. Pois, o nosso entendimento mais vincado, nesse mundo contemporâneo, globalizado e

com ligações afetivas, muitas vezes, esvaziadas é de que manter na nossa zona de conforto é a maior decisão que se deve assumir. O que não foge muito daquilo que pode ser a verdade, até porque ser-se individualista, também é um *modus operandi* que mais prevalece hoje em dia.

É exatamente a partir dessa lógica que é preciso, fundamentalmente, conhecermo-nos a nós, enquanto seres imprevisíveis, de modo a podermos abraçar ideias que pautam pelo bem comum, o que nos pode levar a uma transformação social desejada e estruturalmente bem organizada. E assim, lutar constantemente pela prevalência de desejos individuais internos que não lesam o coletivo, porque é o coletivo a razão mais forte da nossa existência, enquanto seres da natureza humana.

 [ÍNDICE](#)



Global Education as a space of resistance and defence of social and climatic justice, equality and global solidarity

Liam Wegimont¹ e Ana Larcher²

Resistance is about the struggles for freedom, equality, global justice and international solidarity; but it may also take the form of patient, long term and in depth work to build the conditions for a better world. Education has long been considered an essential part of this work, grounded in the belief that education can provide the foundation for building a better world and seek social change (Bourn, 2022).

This vision of education is not new and can be traced back to ancient philosophers from both the West and the East. It reflects the perspectives of many educationalists, although it differs from the forms of education that tend to dominate policy and practice around the world (Bourn, 2022)³. It was clearly enshrined in the Universal Declaration of Human Rights (1948) which states that education should strengthen respect for human rights, freedom, peace and understanding among all nations and people. Today education is still considered “one of our strongest assets in shifting the world onto a better path” (UN, 2023)⁴.

This is a vision of an education that inspires and prepares people to contribute to a better world, grounded in the pursuit of equality, social and ecological justice, the defence of human rights, peace, international solidarity, and planetary sustainability. It is “education that opens

¹ Liam Wegimont is the Executive Director of *GENE - Global Education Network Europe* - bringing together 60 ministries and agencies responsible for Global Education policy and provision across Europe. He has over 30 years' experience in education for social change, local and global - spanning teaching, youth work, research, school leadership, network building and international policy development. He co-founded both *GENE* and *ANGEL - the Academic Network on Global Education Learning*, and co-led the process of the *European Declaration on Global Education to 2050 - the Dublin Declaration*. He has published widely in the field of global education.

² Ana Larcher works at *GENE - Global Education Network Europe*, focusing on network building, supporting policymakers through research, and strengthening links between researchers and policymakers. She holds a PhD from Imperial College London and is a researcher at the *Centre for International Studies (CEI-Iscte)*. Her research focuses on development education, critical perspectives on international development, evaluation, and socioeconomic analysis. She has also worked for many years as a consultant in international development with UN agencies, the European Commission, and other international organisations across Africa, Europe, and the Middle East.

³ Bourn, D. (2022). *Education for social change: Perspectives on global learning*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350192874>

⁴ United Nations. (2023). *Our Common Agenda policy brief 10: Transforming education*. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-transforming-education-en.pdf>

people's eyes to the causes of injustice, local and global, and encourages us to get involved to learn how to change things" (Prof. Annette Scheunpflug, Chair of GENE). This vision of Global Education is understood as encompassing anti-racist education, development education, global citizenship education, human rights, intercultural education, peace education and other critical educational approaches. It draws on a long tradition of education inspired by "the emancipatory, Freirean-inspired movement which seeks to address the root causes of global injustice" (Bryan & Mochizuki, 2023⁵).

From this perspective, Global Education can in itself be understood as a forms of resistance. Its power of resistance lies in the commitment to enabling people to reflect critically about the world and their place in it, encouraging them to understand and question the structures and power relations that reproduce injustice, inequality, exclusion and violence, and to recognise that these can, and should, be transformed.

This resistance lies also in the committed and long term work of creating and sustaining educational spaces in which people can learn, reflect, question and imagine different futures. Resistance also lies in the work of building the institutions and policies that support these spaces. These are the foundations that have allowed Global Education to expand across Europe and become a central dimension of quality education. As has been argued: "Unless Global Education is at the heart of education, then it's simply not quality education⁶."

However, the gains made over recent decades have been uneven, incomplete, and remain vulnerable to regression in the face of current threats.

Their protection therefore depends not only on defending the place of Global Education within policy and institutions, but also on remaining attentive to the kind of education being promoted. As Paulo Freire, Henry Giroux and many others, argued, education, including Global Education, can be equally as liberating as a repressive force (Freire, 1972; Giroux, 2011 cit. in Bourn, 2022). To be liberating, it needs to be adopt counter-hegemonic perspectives and approaches (Bourn, 2022).

This is particularly urgent in the face of the serious threats we are confronting today: the advance of far right and democratic backsliding, misinformation and the erosion of our shared foundations for knowledge, the attack on values and human rights, the intensification of war and conflict; as well as the erosion (or collapse) of multilateralism and the shared norms that sustain it (Abreu, 2025⁷). In this context, education is becoming a fundamental field of dispute (Diez-Gutierrez *et al.*, 2025)⁸.

As we know, social change is neither secure nor irreversible. So, unless the forces behind these attacks are actively resisted, what has been built can be lost. This leads us to ask how to resist the rollback of the hard won gains of recent decades in Global Education?

It is against this backdrop that we reflect on Global Education as a form of resistance, drawing on our work within GENE, Global Education Network Europe⁹. In recent years, these ques-

⁵ Bryan, A., & Mochizuki, Y. (2023). Crisis transformationism and the de-radicalisation of development education in a new global governance landscape. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 36, 51–76.

⁶ Finnish Board of Education

⁷ Abreu, A. (2025, October 15). A crise da cooperação e o colapso da ordem internacional. *Mundo Crítico*, (12). <https://mundocritico.org/revista/a-crise-da-cooperacao-e-o-colapso-da-ordem-internacional/>

⁸ Diez-Gutiérrez, E.-J., Alonso-Martínez, H. and Palomo-Cermeño, E. (2025) 'Education under the far right in Europe and its impact on global citizenship education'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 17 (2), 81–96. DOI: <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.17.2.02>.

⁹ GENE is the European network of Ministries and Agencies with national responsibility for policymaking, funding and support in the field of Global Education (www.gene.eu).

tions have become increasingly central to the concerns of GENE member countries and have been the subject of growing reflection. We share here some elements of that reflection.

1. Global Education as a force for resistance and transformation

The first idea is that resistance is, above all, inscribed in the very concept of Global Education. In the face of current threats, there is a growing awareness among those working in the field of its importance in defending and reaffirming the values we share and in resisting regressions.

The power of resistance of Global Education lies in the values on which it is grounded, in its critical perspective on the world, and in the pedagogical practices, participatory and emancipatory, it promotes. It seeks to encourage people to understand the root causes of inequality and injustice, and the connections between local and global challenges. It provides tools to analyse the political, social and economic structures that produce inequality, to question power relations, and to reflect on the historical legacies and colonial inheritances that continue to shape relations between countries, communities and people.

In this sense, Global Education is a form of resistance because it encourages people to question the world and to recognise that social structures and relations can, and should, be transformed. It also seeks to develop an understanding that the challenges we face do not have simple solutions and that seeking responses requires us to recognise complexity and uncertainty and consider different perspectives and sources of knowledge.

Hope is also a central element of Global Education, and hope can itself be a form of resistance. Global Education seeks to nurture a critical hope, one that does not ignore the seriousness of the situation or the complexity of possible solutions, but refuses to accept that injustice must remain.

It is in this potential to understand, question, imagine alternatives and participate collectively in shaping a better world that we find a first level of resistance.

Global Education is, however, a contested concept and subject to multiple interpretations, informed by different views of the world (Akkari & Maleq, 2020)¹⁰. Vanessa Andreotti's offers one way of making sense of this complexity by distinguishing between soft and critical approaches to Global Education (Andreotti, 2006¹¹). Critical approaches recognise the need not only to change behaviours and institutions, but also to question the forms of thinking that inform them. They involve a critique of aspects of modernity, including capitalism and racism, and seek to examine the structures, assumptions and relations of power that reproduce injustice. Soft approaches are generally less politically ambitious, less critical and less self-reflexive. They focus more on awareness, individual responsibility and the desire to help others, without sufficiently examining the structures, histories and unequal power relations that produce injustice. As such, there is a risk of repeating the same mistakes that it is trying to resolve (Suša, 2019¹²).

Even though these different views of Global Education are complex and exist on a continuum, to be resistance, "Global Education must always maintain a counter-hegemonic stance

¹⁰ Akkari, A., & Maleq, K. (Eds.). (2020). *Global citizenship education: Critical and international perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8>

¹¹ Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51

¹² Suša, R. (2019). *Global citizenship education for unknown futures: Mapping past and current experiments and debates*. Bridge 47

and remain critical in its approach” (Doug Bourn, closing remarks, Lisbon Global Education Conference, 2018).

2. Resistance is built through practice and educational communities

But it is in the spaces where Global Education is put into practice that its force comes alive. These spaces are built by a networks of actors working to create a different world.

Civil society organisations have been central to Global Education, through a wide range of initiatives and projects in formal and non-formal education, developing educational practices and resources, supporting teachers, building networks and advocating for the integration of Global Education into formal education. Resistance lies in their accumulated knowledge and experience, their critical and innovative approaches, the relationships built over the long time, and their unwavering commitment to justice and equality.

In schools, teachers play a central role in bringing to life these educational spaces. Resistance can be found when educationalists “who wish to resist dominant ideological influences turn directly to the factors that address this hegemony, namely class and capitalism (Apple 2013 cit. in Bourn, 2022). The growing recognition of the importance of having the whole school involved in Global Education processes has brought to this space a wider community of practice that includes school leaders, school staff, families and communities. Local and regional governments also support these processes.

Resistance can also be found in young people and learners who learn to question dominant narratives and commit to justice and equality. They are active participants who bring to the debates knowledge grounded in their own lives and contexts. They are able to imagine different futures and different forms of action.

These spaces are also linked to wider struggles for justice. At its roots, Global Education was shaped through engagement with social movements, solidarity groups, critical educators and partners across the Global North and South (Skinner et al., 2013)¹³. It is in these “phenomenal networks of people labouring to create a different, a more humane and, as Paulo Freire would underscore, a more beautiful world” (Ramalho, 2022¹⁴) that resistance lies.

3. Resistance is also built through policies and institutions

But resistance is also built through the sustained work of developing public policies and building institutions that support Global Education. Over several decades, we have seen the development of a policy and institutional environment that supports Global Education.

Global Education has historically been led by Civil Society Organisations and policymakers committed to or knowledgeable in the field of GE were few and far between. Those who had been working in CSOs and social sectors like youth organisations, devoted to these educational practices, began to see that unless policymakers were involved, there was a glass ceiling that could not be broken and systemic change in favour of Global Education would be unlikely. GENE was created in 2001 out of the conviction that policymakers active involvement was essential.

¹³ Skinner, A., Blum, N., & Bourn, D. (2013). Development education and education in international development policy: Raising quality through critical pedagogy and global skills. *International Development Policy / Revue internationale de politique de développement*, 4(3), 89–103. <https://doi.org/10.4000/poldev.1654>

¹⁴ Ramalho, T. (2022). Foreword. In D. Bourn, *Education for social change: Perspectives on global learning* (pp. vii–viii). Bloomsbury Academic.

Over these last decades, national strategies have been developed in several European countries. Global Education has been integrated into public education policies, institutions and co-ordination mechanisms have been strengthened, and Global Education has been incorporated into curricula and teacher education. It has also increasingly been integrated into whole school approaches, which have gained greater prominence in education policy.

These are the foundations that help sustain the work of Global Education and create the conditions for continued action. By embedding its principles and values in policy, they provide direction to institutions, facilitate coordination and secure resources. They also help create an enabling environment for civil society organisations, for schools, and other actors by protecting educational spaces, recognising their role, promoting dialogue and responding to their needs.

This progress, however, has not been linear, with advances and regressions in several countries. The growing inclusion of GE in policy and curricula does not mean that transformative education approaches are being adopted. Within policy, there are different understandings of Global Education, some are more critical while others are less challenging of dominant models. For this reason, we need to pay close attention to the kind understanding of Global Education in the different policies (Suša, 2019).

Current political shifts to the right exacerbate these tensions with education becoming a fundamental field of dispute (Diez-Gutierrez et al., 2025). In some European contexts, approaches grounded in critical Global Citizenship Education have been challenged by increasing emphasis on national identity, traditional values and patriotic education. The space given to human rights, diversity, international understanding and critical perspectives is being narrowed.

At the same time, a solid international policy framework has been developed through a wide range of international and regional initiatives including the UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development (1974, revised in 2023), the UN 2030 agenda for sustainable development, several EC council conclusions and recommendations on education and the European Declaration on Global Education to 2050 (the Dublin Declaration¹⁵).

We know, however, that 'international policies do not simply 'trickle down' to the national and regional levels to improve educational practice - and to actually have an impact they need to be negotiated at local level by multiple actors (Seggern & Singer-Brodowski cit. in Bourn, 2024). There are also differing ways in which global citizenship is understood in international policy, with implications for their transformative power. The extent to which these various initiatives have produced change within education remains contested (Bourn, 2024).

However, this policy framework provides a very solid foundation for Global Education. It recognises that education is a transformative force, cultivating critical consciousness, empathy and a sense of belonging to a common humanity. International organisations such as UNESCO and the OECD have played an increasingly important role in Global Education. They have helped to place Global Education on policy agendas and now assume an even greater role in helping to protect its principles and values when these come under attack.

¹⁵ The Dublin Declaration, was for GENE an important effort to build resistance and hope. It was an act of collective mobilisation at a moment when many countries felt the tide was changing with growing threats to democracy, human rights and peace. It reaffirms the unwavering commitment to shared values, and a shared vision of the world and of GE and its contribution to a world of peace, human rights, justice, equality and solidarity. At national level it created momentum and sparked transformation at various levels.

4. Connected in networks we resist

It is within this broader process that we would also like to reflect on the role of GENE, and on the way in which its member countries increasingly understand the network itself as a space of resistance.

GENE was created twenty five years ago, when it brought together ministries and agencies responsible for supporting and funding Global Education from six European countries to try out a new kind of focused multilateralism. Twenty five years on, GENE has grown to include 60 ministries and agencies from most European countries.

The simple but powerful idea behind GENE was to create a shared European policy space for Global Education. At its core was the combination of informal cooperation with the formal representation of the national ministries and agencies responsible for Global Education policy and for supporting its development at national level. Around this formal basis, an informal and trusted space was created in which policymakers could share their experiences and challenges, learn from one another and work together to improve Global Education. At the roots of this approach was the principle of starting where people are, with the challenges they face in their own contexts and the support they need, and building from there through participation, exchange and shared learning.

Over time, this shared policy space has also made it possible to develop a common policy language, a common values framework - grounded in global justice, human rights, sustainability, peace, intercultural dialogue, local and global analysis, and participatory and emancipatory educational practices - as well as a clear shared vision for Global Education. These were later reflected in the European Declaration on Global Education to 2050.

At a time when international cooperation, multilateralism, global values and Global Education itself are being questioned, what we see is that the commitment of GENE members, countries, organisations and individuals, does not weaken. On the contrary, we see strengthened commitment from member states to coming together to understand and solve common problems.

This is linked to a growing recognition among GENE members that Global Education is needed now more than ever as a force to uphold our shared values which are under threat. In this context, GENE offers a collective space of support, strength and hope. Part of the power of networks is to inspire people, bring people together, and create spaces where values can be reaffirmed. This becomes particularly powerful when those values are being questioned and attacked.

That GENE countries continue to come together voluntarily around shared values, shared learning and shared commitments is in itself a testimony to the power of multilateralism and of networks, to provide solutions in solidarity, garner and gather hope.

GENE is also part of a wide landscape of networks and communities built around Global Education. ANGEL, the Academic Network on Global Education and Learning, has created an important space for strengthening research in Global Education and connecting researchers and policymakers, but also a space for critical reflection, and, increasingly, for collective resistance. Other connected networks and processes exist across Europe and in several regions of the world. GENE is working alongside a group of critical friends, and following Global Education processes that are taking shape in Latin America¹, Asia Pacific and Africa. Strengthening the

connections between these different spaces is increasingly important allowing us to reaffirm shared values and build the collective strength.

5. Moving towards collective imagining and mobilisation

Global Education is about the potential to change the world; it is about achieving global and ecological justice and doing it through “cultivating politically engaged, self-reflexive global citizens who have a deep understanding of power and politics and who are firmly committed to working collectively toward fundamental change” (Bryan & Mochizuki, 2023). Global Education is not about “unveiling the truth for the learners, but about providing the space for them to reflect on their contexts and (...) assumptions” (Andreotti, 2006). This entails recognising that all knowledge is incomplete and that we need to engage with perspectives from other contexts, cultures and experiences, to be able to question and transform our views, identities and relationships, and to be able to “think otherwise”.

At the same time, Global education needs to engage with critical perspectives and reflect on the limitations, silences, blind spots of the field (Stein, 2024¹⁶). First of all, in the context of modernity, with its complexity, rapid change, uncertainty, and violences, current education approaches may no longer be sufficient. This raises the question of how Global Education itself can be renewed. Global Education also has to confront violences and inequalities that are often not addressed. These include the violent social and economic relations produced by capitalism, at the roots of inequality and injustice (McCloskey, 2024). It also requires addressing more fully colonial and Eurocentric perspectives in global education (O’Toole, 2024).

Most importantly, there have been deafening silences in Global Education regarding the genocide in Palestine (Khoo, 2024; Murphy, 2024¹⁷). Learning from Palestine experiences of oppression and resistance is central to a critical Global Education and for the imperative to act in solidarity (de Vries *et al.*, 2026¹⁸). It provides a lived understanding of human rights, dignity, justice, peace in places where they are denied every day and an understanding of resistance in the face extreme suffering (Barham, 2025¹⁹). It also provides spaces to collectively resist the forces that cause violence and dispossession and has the potential to empower people everywhere (Fasheh, 1990 *cit. in de Vries et al.*, 2026).

Global Education needs to put these fundamental issues at the centre and address them critically. We also need to harness the collective power of Global Education and of all those involved in it so that Global Education can more strongly contribute to social and ecological justice. The challenge is to mobilise the collective capacities, knowledge, relationships, institutions and networks that have been built over decades,. This requires reaching out across silos

¹⁶ Stein, S. (2024). The paradox of educational silences and cacophonies in liquid modernity. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 39, 1–1

¹⁷ Khoo, S. M. (2024). Response to *Policy and Practice* call on development education silences: Reflections on a pedagogy of non-silence: Resisting the politics of hopelessness. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 39, 145–158.
McCloskey, S. (2024). “An epic portrait of working-class existence” reminds us that class is a neglected issue in development education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 39, 197–205.

Murphy, C. (2024). Development education and Palestine: Confronting the non-response. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 39, 136–144.

O’Toole, B. (2024). The silences of global citizenship education: A concept fit for purpose? *Policy and Practice: A Development Education Review*, 39, 171–183.

¹⁸ de Vries, M., Pieniążek, M. A., Posada González, D., Suhonen, R., & Vittori, L. (2026). From silence to action: Taking a collective turn in global citizenship education towards solidarity with and for Palestine and Palestinians. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 42, 139–159.

¹⁹ Barham, K A, Al-Shaer, N M, Ftayer, O S, et al. (2025) Global citizenship in conflict settings: An-Najah National University as a case study. *Globalisation, Societies and Education*, pp. 1–17.

and regions of the world, reaching out to groups, communities and organisations beyond the field of Global Education and connecting with wider social movements involved in struggles for social and ecological justice, equality and peace. The question is how to resist, how to build relations and work together, how to mobilise, organise and strengthen collective action. This is a process that requires collective processes of imagining together possible futures and organising to bring them about.

Global Education can be a force for peace, democracy and collective action.

The way forward lies both in a shared process of continuity and renewal: honouring those who helped build this field, recognising and strengthening your own work at national level and also in reflecting critically, imagine what comes next and act together so that Global Education can contribute to bending the arc of history towards justice.



UMA INICIATIVA DE



sinergias ed

PROMOVIDA POR



APOIADA POR

