

# EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA ERA GLOBAL

## Possibilidades de uma leitura pós-colonial

Dalila P. Coelho\*, João Caramelo\* & Isabel Menezes\*

**Resumo:** Neste artigo faz-se uma revisão de elementos relevantes para o entendimento e problematização da Educação para o Desenvolvimento promovida por organizações não governamentais. Primeiramente analisam-se questões ligadas ao desenvolvimento e à globalização, campos vitais para compreender o surgimento e evolução da temática. Segue-se uma sistematização do conceito de educação para o desenvolvimento e de outros dois conceitos frequentemente considerados sinónimos: educação global e educação para a cidadania global. Conclui-se com uma leitura de aspetos tensionais do campo à luz de uma perspetiva pós-colonial.

**Palavras-chave:** educação para o desenvolvimento, educação global, educação para a cidadania global, desenvolvimento, globalização, teoria pós-colonial

### DEVELOPMENT EDUCATION IN THE GLOBAL ERA: POSSIBILITIES OF A POSTCOLONIAL READING

**Abstract:** In this paper we present a review of relevant elements to understand and problematize the field of development education promoted by non-governmental organizations. First, we analyse critical issues associated with development and globalization to understand the grounds on which Development Education is evolving/has been evolving. Secondly, we systematize the concept of development education, together with two other concepts frequently considered as synonymous – global education and global citizenship education. From a postcolonial perspective, we underline tensional aspects across the field.

**Keywords:** development education, global education, global citizenship education, development, globalization, postcolonial theory

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

## ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DANS L'ÈRE GLOBALE: POSSIBILITÉS D'UNE LECTURE POSTCOLONIALE

**Résumé:** Ce travail rassemble les éléments théoriques pertinents permettant de comprendre et de débattre de l'éducation au développement dans les organisations non gouvernementales. Nous nous intéresserons d'abord à des questions liées au développement et à la mondialisation, considérée comme essentielles à la compréhension du sujet. Par la suite, nous présenterons une systématisation du concept d'éducation au développement, ainsi que deux autres concepts fréquemment considérés comme synonymes – l'éducation globale et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Nous terminerons ce travail par une lecture critique de l'objet d'investigation dans une perspective postcoloniale.

**Mots-clés:** éducation au développement, éducation globale, éducation à la citoyenneté mondiale, développement, globalisation, théorie postcoloniale

### Introdução

A educação para o desenvolvimento (ED) emergiu mundialmente há cerca de 60 anos, em resposta aos desafios decorrentes dos processos de (des)colonização, visando a assistência dos países ditos *desenvolvidos* aos países *em desenvolvimento* (Mesa, 2011; Bourn, 2015), ao serviço de agendas de desenvolvimento operadas no sentido *Norte-Sul*. Desde então, tem conhecido uma evolução importante (Costa, 2012) e, apesar de manter presente esses eixos de sentido, a sua geografia e núcleo de preocupações centrais ampliaram-se. De facto, a ED procura direccionar-se, cada vez mais, à intervenção sobre os desafios globais e à discussão das suas causas estruturais, com vista à promoção de uma cidadania dita *global* assente em princípios como a justiça social, a solidariedade ou a equidade. Para tal, tem recorrido a diferentes tipos de ações e designações, ora equivalentes, ora distintas, tais como Educação Global (EG) ou Educação para a Cidadania Global (ECG). A análise das transformações no campo do desenvolvimento e a intensificação dos processos de globalização são, pois, elementos cruciais para compreender quer o surgimento quer a evolução destas abordagens educativas (Robertson et al., 2007; Bourn, 2015).

Apesar da sua história, este campo, busca ainda consolidação teórica. Desde logo, a necessidade da sua clarificação enquanto constructo, e de perceber quais os significados e implicações da coexistência de várias designações, bem como da sua relação com o desenvolvimento e a globalização. Com efeito, com a transformação da ED ao longo das últimas décadas, vários autores têm chamado a atenção para as tensões decorrentes da sua vinculação ao campo do desenvolvimento, bem como da necessidade de problematizar os seus fundamentos teóricos face ao cenário de globalização (hegemónica). É neste contexto que se tornou relevante um olhar pós-colonial sobre este campo (Bourn, 2015; Wegimont, 2013), designadamente no sentido de permitir a crítica das «representações de um “Norte Global” desenvolvido, democrático, objetivo,

transparente, científico, tecnológico, avançado na história, educado, cultivado, tolerante e evoluído, em relação a um “Sul Global” de características opostas» (Andreotti, 2011: 262). Um dos contributos mais significativos para o avanço da investigação e teorização da ED tem sido o trabalho pioneiro de Vanessa Andreotti (Andreotti & Souza, 2012), inserido numa perspetiva pós-colonial em educação. Esta perspetiva, a que recorreremos para compreender e problematizar este campo, assume que os efeitos do colonialismo permanecem atuais e globais, e que a educação é central tanto na resolução quanto na reprodução dos mesmos. A educação é, por isso, uma área crucial de confluência do desenvolvimento e da globalização que carece de um entendimento pós-colonial (Crossley & Tikly, 2004; Tikly, 2004). Ora, à luz de uma perspetiva pós-colonial de educação, o campo da ED (em sentido lato) combina vários elementos potencialmente tensionais seja pela sua origem ocidental, pela sua apropriação por agências multilaterais e outros atores do *Norte* no desenvolvimento do *Sul*, ou ainda pelo imaginário associado a ambos. A proposta de Andreotti considera estas questões e incide na desconstrução de pressupostos comumente adotados na relação com o Sul, tais como, *hegemonia, etnocentrismo, a-historicismo, despolitização, salvacionismo, soluções simplistas e paternalismo* (Andreotti, 2011, 2014), a que voltaremos.

Neste texto, procura-se trazer à reflexão marcos e conceitos-chave da ED e contribuir para uma leitura pós-colonial de elementos que consideramos críticos. Começaremos por apresentar uma visão sócio-histórica que visa situar o surgimento da ED, por relação com o desenvolvimento e a globalização. Num segundo momento, caracterizam-se os termos educação para o desenvolvimento, educação global e educação para a cidadania global. Por fim, tomando a perspetiva de Andreotti como organizadora da reflexão, discutem-se desafios identificados no campo e seus conceitos.

### **Do desenvolvimento à globalização: situando o quê e para quê da ED**

A centralidade do desenvolvimento e da globalização para o entendimento e teorização da ED é bem reconhecida na literatura deste campo (Bourn, 2015; Wegimont, 2013), sendo útil revisar brevemente alguns aspetos mais diretamente implicados no mesmo. McMichael (2017) apresenta-nos desenvolvimento e globalização em forma de trajetória: os anos 1940 a 1970 configuram o «Projeto do Desenvolvimento» e os anos 1980 a 2000 o «Projeto da Globalização». O primeiro surge como «estratégia organizada internacionalmente para estimular o crescimento económico gerido nacionalmente [face ao] colapso do colonialismo» (McMichael, 2017: 56), em curso desde o fim da I Grande Guerra, e intensificado nas décadas de 1940 a 1970 nos países africanos e asiáticos (Duara, 2004; Willis, 2005; Rothermund, 2006; Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2007). Ancorado

na centralidade dos estados-nação, este período privilegiou a aposta na industrialização e assentou fortemente na experiência ocidental para a reconstrução dos países recém-independentes. Os programas de ajuda externa a esses países do Sul, que então se instituíram na Europa, pressupunham que o desenvolvimento se faria segundo os termos e modelos dos países doadores dessa ajuda, no Norte. Assim, *o desenvolvimento*, então sinónimo de crescimento económico, era algo universal e atingível por todos os países mediante fórmulas similares (e ocidentais). A década de 1970 é particularmente importante para o conceito de desenvolvimento (Amaro, 2003), quer pelo reforço da ação das agências multilaterais nesta matéria<sup>1</sup>, quer pelo acentuar da visão crítica face aos efeitos e orientação subjacente dessa ação. Efetivamente, a partir desta década, a ajuda externa aos países do Sul (parte dos quais, ex-colónias), foi assumida como compromisso por essas agências, levando ao aumento de organizações não-governamentais (ONG) a atuar neste campo (Chabbott, 2003; Willis, 2005).

A presença destas organizações permitiu perceber o desajustamento dos modelos de desenvolvimento adotados, de pendor economicista e vertical, e contribuiu para a sua redefinição. Emergiram, assim, novas aceções do conceito, bem como *alternativas* à própria noção de desenvolvimento, progressivamente polissémica e problemática em termos sociais e ambientais (Parfitt, 2002; Caramelo, 2009). São exemplos desses novos entendimentos o desenvolvimento *humano, sustentável, local, social, participativo, integrado* (Parfitt, 2002; Amaro, 2003; Caramelo, 2009; Esteva, 2010), afirmados nos anos 1990 a 2000. Estes conceitos representaram uma viragem significativa no olhar sobre o desenvolvimento, ao trazer componentes diversos (e não predominantemente económicos, como até então) e ao colocar a tónica em processos de participação e cidadania (e não apenas na satisfação de necessidades básicas). Nas visões alternativas, congregadas na expressão *pós-desenvolvimento*, inscrevem-se novas formulações focadas na equidade, na justiça social, ou na busca de recursos materiais alternativos. Enfatizam uma redefinição radical da relação com a natureza, o reforço de processos participativos e emancipatórios, e a adoção de uma visão crítica da intervenção no desenvolvimento, ainda considerada fortemente *top-down*, economicista, eurocêntrica e opressiva para os países do Sul, apesar dos esforços de contracorrente (Amaro, 2003; Willis, 2005; Caramelo, 2009). Reúnem perspetivas que defendem o fim da ideia de desenvolvimento, mas também as que se afirmam pró-desenvolvimento, embora adotando uma perspetiva crítica quanto aos seus contornos e possibilidades, traduzindo, portanto, um largo e contestado espectro de visões entre as alternativas *de* desenvolvimento e *ao* desenvolvimento (Parfitt, 2002; Harber, 2014).

---

<sup>1</sup> Um exemplo ilustrativo deste papel ainda hoje vigente, embora com importantes alterações de orientação e de forma, é materializado nas agendas mundiais de desenvolvimento da ONU – *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2000-2015* e os atuais *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2016-2030*.

A falência dos modelos de desenvolvimento revelou-se nas soluções «propostas» tanto aos países do Sul como do Norte. São exemplos, o desajustamento provocado pela expansão de lógicas capitalistas ou da progressiva individualização e desvalorização do coletivo, a agudização de fragilidades sociais conducentes a novas pobreza e exclusões (ex. solidão, subemprego) (Furtado, 2000), a agitação social crescente nos países socialistas ou o agravamento de problemas ambientais (Amaro, 2003). Questões como estas estão associadas também ao que McMichael (2017) descreve como o «Projeto da Globalização», situado na década de 1980 e seguintes. Se, na anterior proposta de prosperidade mundial, o Estado era figura central na regulação económica, a partir deste período a sua ação é profundamente reformulada, por via da instituição de uma lógica global<sup>2</sup> de gestão da economia, definida pela orientação neoliberal de mercado. Tal lógica vem reforçar a exploração social e ambiental dos países do Sul, agravando as assimetrias já existentes entre Norte e Sul. De um ponto de vista pós-colonial estas assimetrias são constitutivas do funcionamento mundial, e não «apenas» a sua consequência indesejada, como a orientação neoliberal tende a justificar (Andreotti, 2011).

É precisamente na década de 1980 que se consolida a expressão Norte-Sul que temos vindo a invocar. De acordo com McGregor e Hill (2009), apesar de remontar aos processos de colonização, a disseminação da dialética Norte-Sul deu-se na tentativa de «explicar os padrões globais de desigualdade, nos quais os países do Hemisfério Norte eram retratados como económica e politicamente muito mais poderosos do que os seus correspondentes no Hemisfério Sul, e propor meios para ultrapassar estas clivagens» (McGregor & Hill, 2009: 475)<sup>3</sup>. Contudo, na prática, tal distinção foi um mecanismo (neoliberal) regulador das relações entre os hemisférios, que «permanecem cativas da racionalidade moderna, geradora não apenas da ciência e da técnica, mas também da lógica capitalista, impessoal e devastadora e causadora de uma ordem política e económica desigual» (Meneses, n.d.). Para McGregor e Hill (2009: 480), apesar de problemática, esta «divisão imaginária» tem sido desde então «útil para visualizar, conceptualizar e analisar processos, injustiças e desigualdades globais. O imaginário Norte-Sul revela diferenças gritantes de riqueza e poder entre os que estão no Norte Global e no Sul Global». Note-se, contudo, que tais expressões não devem ser tomadas como estritamente geográficas, antes considerando que todos os contextos podem conter tanto o Norte quanto o Sul, no sentido aqui retratado. Mais ainda, apesar de usados de modo indistinto, nomeadamente na literatura da ED (Bourn, 2015), Norte/Norte

<sup>2</sup> O chamado *Consenso de Washington*, firmado em 1989 entre «instituições multilaterais, representantes dos EUA, e os países do G7» (McMichael, 2017: 392). Este é um marco do que hoje se designa por globalização, não querendo, contudo, significar que a globalização remonte a esta época. Os próprios movimentos de expansão e colonização, bastante anteriores, são exemplo de lógicas (imperiais) globais (Tikly, 2004).

<sup>3</sup> Através do *Brandt Report*, de Willy Brandt, elaborado para a *Commission on International Development Issues* em 1980 (McGregor & Hill, 2009).

Global e Sul/Sul Global têm diferentes sentidos. Por um lado, porque as expressões Norte Global e Sul Global evidenciam as desigualdades, mas rejeitam qualquer superioridade do Norte face ao Sul (McGregor & Hill, 2009) e, por outro, porque a expressão Sul Global tem sido mobilizada para representar as «lutas por projetos alternativos de transformação social e política» (Meneses, n.d.), nomeadamente, face aos desafios trazidos pela globalização.

Se a globalização surge no contexto económico, rapidamente se estendeu às esferas cultural, política ou social (Bauman, 1998; Beck, 2009; Elliott, 2009). Marcada pela profunda «transformação na organização espacial das relações e transações sociais» (Robertson et al., 2007: 11), o seu sentido não é unívoco, identificando-se várias leituras do fenómeno, que oscilam entre as visões mais e menos críticas face aos seus efeitos e possibilidades (Robertson et al., 2007; Elliott, 2009). Como refere Sousa Santos (2005: 33-34),

a globalização, longe de ser consensual, é (...) um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro (...) distinção, para nós crucial, entre globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica.

Pela rápida circulação de informação e o predomínio de lógicas de mercado em detrimento das demais esferas, Touraine (1997) destaca a agudização de ruturas no interior das sociedades (e.g., *pluralismo cultural* versus *integrismo comunitário*) e nos próprios indivíduos (ex. fenómenos de *despersonalização* e de *dilaceração pessoal*), conduzindo a situações de fragmentação estrutural (Benhabib, 1999). A crescente interconexão entre os países, manifesta em desafios globais como as alterações climáticas ou os fundamentalismos religiosos (Barghava, 2006; Beck, 2009), torna difícil o equilíbrio entre os universos individual-coletivo, originando diversas formas de exclusão e de opressão (Touraine, 1997). Como refere Benhabib (1999: 709-710),

à medida que a globalização procede a um ritmo estonteante (...) é acompanhada pela desintegração cultural e coletiva de entidades políticas antigas, e em particular do estado-nação. (...) indicativo de uma dinâmica social que mal começamos a entender, a integração global está a acontecer a par com a desintegração sociocultural.

A globalização veio também fazer questionar a própria cidadania, já não apenas uma representação nacional (Carvalho, 2005), mas cada vez mais reclamada para lá da esfera territorial ou sanguínea e reinterpretada em novas designações (ex. cidadania *global*). Estas preocupações estão incorporadas na *educação para o desenvolvimento*, *global* e *para a cidadania global*, que revemos no próximo ponto. A análise conjunta que propomos destes termos é útil para o propósito de clarificação conceptual.

## **Educação para o desenvolvimento, educação global e educação para a cidadania global: universos conceptuais**

Efetivamente, diversas designações têm sido aplicadas para descrever abordagens educativas focadas na consciencialização e mobilização em torno de questões globais, com significados ora equivalentes ora distintos (Davies, Evans, & Reid, 2005; Mannion, Biesta, Priestley, & Ross, 2011). Estas diferenças parecem ter na base aspetos geográficos e linguísticos, associados aos contextos principais do seu surgimento – *grosso modo*, América do Norte e Norte da Europa<sup>4</sup> – mas também políticos e sociológicos (Andreotti, 2006a, 2006b; Marshall, 2006; Oxley & Morris, 2013; Tye, 2014; Bourn, 2012, 2015). Diferentes designações surgiram como «formas de responder aos novos contextos sociais, culturais e económicos de um mundo globalizado» (Bourn, 2014: 11), abrindo espaço a distintas relações entre educação e desenvolvimento (Hicks, 2003; Marshall, 2006). Contudo, esta profusão conceptual é um obstáculo central à evolução do próprio campo, sendo necessário apostar na investigação e clarificação dos sentidos de tais termos (Marshall, 2006; Bourn, 2015; Nygaard & Wegimont, 2018).

### ***Educação para o desenvolvimento***

O termo ED surgiu entre os anos 1960/1970 na Europa, onde ainda é expressivo, e nos EUA, onde o seu uso é escasso e feito com o mesmo sentido de «educação global» (Bourn, 2012, 2014), sendo previamente designado por «pedagogia do terceiro mundo» (Mannion et al., 2011). Segundo Andreotti, «o termo “educação para o desenvolvimento” foi usado pela primeira vez pela ONU [Organização das Nações Unidas] na década de 1960 com o propósito de aumentar o apoio político do “Norte” ao “Sul”» (Andreotti, 2011: 183-184). A ED constituiu uma resposta aos processos de descolonização, à adoção de programas de ajuda ao desenvolvimento dinamizados por países ocidentais (ex. Países Nórdicos), e à entrada das ONG, sobretudo de escopo internacional, como atores de desenvolvimento (ex. OXFAM), como vimos anteriormente (Willis, 2005; Mesa, 2011). Como refere Hicks (2003: 274), a ED foi «originada com o trabalho das ONG preocupadas com as questões do desenvolvimento e das relações norte-sul. O foco da sua preocupação alargou-se para contemplar outras questões globais, mas o desenvolvimento permanece como conceito nuclear».

No plano académico, os primeiros trabalhos datam dos anos 1990, por autores como Graham Pike, David Selby e Ann McCollum, e incidiram no contexto inglês (Bourn, 2012, 2015). Na atua-

<sup>4</sup> Tradicionalmente, regiões doadoras de ajuda oficial ao desenvolvimento.

lidade, a ED conta com várias definições. O *Consenso Europeu do Desenvolvimento*, que define as orientações gerais em matéria de desenvolvimento para a União Europeia e Estados-membros, estabelece que

a Educação para o Desenvolvimento e a Sensibilização contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através da sensibilização da opinião pública e de abordagens e atividades educativas baseadas nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género, e num sentido de pertença ao mundo; em ideias e entendimentos acerca das disparidades nas condições de vida humanas e dos esforços para as ultrapassar; e na participação em ações democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afetam a pobreza e o desenvolvimento sustentável. (European Commission, 2007: 5)

A versão mais atual deste documento, alinhada com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), mantém a referência à ED e enfatiza o papel das organizações da sociedade civil, designadamente, na aproximação da sociedade aos Objetivos, assumindo que

a UE e os seus Estados-Membros aprofundarão as suas parcerias com as organizações da sociedade civil em prol do desenvolvimento sustentável. Promoverão a criação de um espaço de manobra e de ambientes favoráveis, com a participação plena do público, para estas organizações poderem desempenhar o seu papel independente de promotores, executantes e agentes da mudança no âmbito da educação e sensibilização para o desenvolvimento e da supervisão e responsabilização das autoridades. Apoiá-las-ão também no cumprimento dos seus compromissos no sentido de uma cooperação para o desenvolvimento eficaz, transparente, responsável e orientada para os resultados. (...) Além disso, a educação e sensibilização para o desenvolvimento podem desempenhar um papel importante no aumento dos níveis de participação do público e na forma como se procuram atingir os ODS a nível nacional e mundial, contribuindo, assim, para a cidadania global. (União Europeia, 2017: 19-24)

Assim, os traços mais distintivos da ED são a sua ligação explícita ao universo do desenvolvimento e o seu surgimento nas ONG. Com frequência, a atuação destas entidades foi financiada no âmbito das agendas de ajuda oficial ao desenvolvimento, centrando-se na relação Norte-Sul e suas desigualdades (Argibay, Celorio, & Celorio, 2009; Bourn, 2012). São demonstrativos do vínculo ao desenvolvimento o facto de que, frequentemente, quando formalizada, a responsabilidade governamental sobre estes temas encontra-se na esfera dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, apesar da «crescente cooperação interministerial entre Ministérios dos Negócios Estrangeiros e Ministérios da Educação» (Wegimont, 2013: 197). Contudo, as ações de ED não estão, exclusiva ou maioritariamente, ao serviço da cooperação para o desenvolvimento, e a ligação entre estes tipos de atuação nem sempre é pacífica ou consolidada (Argibay et al., 2009). Note-se que, apesar de surgir no âmbito do desenvolvimento, a própria inscrição da ED nos estudos do desenvolvimento é escassa, e as referências ao papel da educação têm sido dominadas pela perspetiva da atuação nos países do Sul ou da cooperação internacional direcionada ao âmbito educativo (Andreotti, 2006a; Harber, 2014; Skinner, Blum, & Bourn, 2013).

A concepção e função da ED mudaram significativamente desde o seu surgimento, num percurso associado à evolução do *desenvolvimento* enquanto objeto de agendas mundiais e ao espaço que foi sendo conquistado pelas ONG em cada época (Bourn, 2012). Na generalidade, o trabalho destas entidades evoluiu do registo do auxílio humanitário de emergência, mais pontual (décadas de 1950/60), para o cumprimento de programas estruturais de redução da pobreza, que priorizaram a assistência técnica e a transferência de conhecimento no sentido Norte-Sul (décadas de 1970 a 1990) (Dale, 1982), à consolidação de uma atuação também dirigida ao Norte Global, voltada para a sustentabilidade (Chabbott, 2003) e a educação para a cidadania global (desde a década de 1990) (Mesa, 2011; Bourn, 2015).

Fundamentais nesta evolução foram também as pedagogias críticas e de educação progressista nos anos 1970, em especial os contributos de Paulo Freire, autor importante nas perspetivas pós-coloniais de educação. Foram centrais a tónica na não neutralidade da educação, por definição, perspetivada como ato político, o papel de educadores e educadoras na promoção da *conscientização* acerca das injustiças e formas de opressão existentes e na desconstrução das suas causas estruturais, bem como o poder transformador e emancipador da educação, via de intervenção comprometida face às mesmas (Freire, 1987). De grande aceitação entre as ONG, estes contributos impulsionaram o questionamento e alargamento da ED (Andreotti, 2006a; Mesa, 2011; Bourn, 2012, 2015). Como refere Bourn (2014: 10),

simplesmente «dar ajuda» começou a ser questionado (...) e o tema da justiça social emergiu. Tal foi levado a cabo por educadores de desenvolvimento, com (...) Paulo Freire (...) como grande influenciador dessa mudança, através da (...) educação para a emancipação e mudança social.

A partir dos anos 1990, nos países doadores de ajuda ao desenvolvimento, acentua-se a vertente educativa das intervenções, nomeadamente dinamizadas por profissionais de educação a trabalhar em ONG, e a atuação destas entidades estende-se ao contexto escolar, com o consequente envolvimento de professores/as. O foco era, assim, desenvolver no Norte Global uma maior consciência da realidade do Sul Global, das interdependências entre países e de aspetos como a pluralidade cultural, na linha dos debates na educação multi e intercultural da época (Bourn, 2012). Da preocupação com a resolução dos problemas do Sul, numa lógica vertical, assiste-se a uma alteração na própria geografia de atuação da ED, em que o Norte é tido também como território, e no alargamento do conceito, agora mais centrado na compreensão das causas estruturais dos problemas e na «consciência, compreensão e literacia política global no mundo desenvolvido» (Regan & Sinclair, 1986, cit. in Bourn, 2012: 29). Simultaneamente, acentua-se a crítica à «indústria da ajuda» (Krause, 2016) e questiona-se em que medida a ED deve (ou não) estar ao serviço da cooperação para o desenvolvimento e direcionar os seus esforços em sensibilizar a opinião pública (do Norte) para a importância da ajuda pública ao desenvolvimento (no Sul).

## ***Educação global***

O termo educação global surgiu nos anos 60 nos EUA, e nos anos 70 em vários países europeus (ex. Reino Unido, Países Nórdicos) e Japão, também referido como «estudos mundiais», «perspetivas globais em educação» ou «educação centrada no mundo» (Kirkwood, 2001; Hicks, 2003; Davies, 2006). No contexto norte-americano, a EG surgiu direcionada à educação escolar, fortemente focada em

abordagens centradas na criança e na consciência mundial que enfatizavam a importância do desenvolvimento de atitudes e competências bem como a exploração de um leque de questões globais (...) que promoviam uma visão mais internacional, dentro de temas como a educação para a compreensão internacional ou a aprendizagem intercultural. (Bourn, 2012: 26)

Foram relevantes os trabalhos de Hanvey em 1976 (2004), Merryfield em 1997 (in Kirkwood, 2001) ou Tye nos anos 1990 (2014). Uma das definições mais adotadas é a de Hanvey em 1974, que concebe a designada «educação para uma perspetiva global» como

aquela aprendizagem que potencia a capacidade do indivíduo para que ele ou ela compreendam a sua condição na comunidade e no mundo, e melhora a capacidade de fazer juízos eficazes. Contém o estudo de nações, culturas e civilizações, incluindo a nossa própria sociedade pluralista e as sociedades de outras pessoas, com um foco na compreensão de como estas sociedades estão interconectadas e como mudam, e na responsabilidade do indivíduo neste processo. Fornece ao indivíduo uma perspetiva realista acerca das questões, problemas e panoramas do mundo, e a consciência das relações entre o interesse próprio do indivíduo esclarecido e as preocupações das pessoas no resto do mundo. (Hanvey, 2004: 1)

Com a afirmação das chamadas «outras educações para» ou «educações adjetivais» (Bourn, 2015), suas contemporâneas (ex. educação para a paz), a EG<sup>5</sup> evoluiu numa trajetória de duplo sentido. Por um lado, tornou-se uma espécie de conceito-aglutinador da educação de visão mundial e diversas *educações para*. Por outro, e fundamentalmente no contexto europeu, estabeleceu-se uma associação à área do desenvolvimento, pela terminologia proposta pelo Conselho da Europa nos anos 1980/1990, que declarava uma ligação estreita à ED, termo já então existente (NSCCE, 2003; CNSCE, 2010). Segundo Bourn (2012), no Reino Unido e Países Nórdicos, nos

---

<sup>5</sup> A expressão «educação global» também comporta outro sentido, que aqui não se explora, mas que importa acautelar. Trata-se da perspetiva de educação enquanto «agenda global», onde também existem correntes de pensamento distintas, de que dá conta Roger Dale (2001). Como refere Wegimont (2013: 202-203), a conotação neoliberal de várias iniciativas desta reforma global de educação «não deixa de ser problemática (...) assim como o facto de que o termo Educação Global é usado pejorativamente para descrever um movimento que pode ser considerado diametralmente oposto aos valores e visões» da Educação Global no sentido que ela adquire neste trabalho.

anos 1990, predominou a expressão EG, em substituição de ED, devido à introdução das questões da globalização, debate proveniente de áreas como a sociologia e a educação internacional, e à constatação de que o termo ED era de difícil apreensão.

A definição atualmente adotada pelo Conselho da Europa, amplamente difundida nos países europeus, nomeadamente, através da intervenção do seu Centro Norte-Sul em matéria de educação global, é a atualizada na *Declaração de Maastricht* (2002). Esta, que é a «primeira declaração política na Educação Global na Europa, e congregou governos, sociedade civil, autoridades locais, regionais e parlamentares em concordar quanto à importância política da educação global e para o desenvolvimento» (Wegimont, 2013: 194), concebe a EG como sendo

uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos. (...) abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania. (CNSCE, 2010: 10)

O termo subsiste amplamente utilizado, com os sentidos de ambas as definições, predominando em contextos como EUA, Canadá, Austrália e Europa, tendo como particularidade o destaque colocado nos processos de aprendizagem e transformação pedagógica (Kirkwood, 2001; Hicks, 2003; Bourn, 2012; Tye, 2014).

### ***Educação para a cidadania global***

A partir dos anos 1990/2000, particularmente nos EUA, Canadá e Reino Unido, ressurgiu no debate da educação para a cidadania em contexto escolar a necessidade de formar cidadãos e cidadãs ditos *globais*, preparados/as para um mundo globalizado e em profunda mudança (Argibay et al., 2009; UNESCO, 2014, 2015). A introdução de questões globais nos currículos de educação para a cidadania é bastante anterior a este período (ex. Canadá), mas afirma-se nesta época entre atores de educação, investigação e políticas mundiais, e está em parte associada ao trabalho das organizações não governamentais em contexto escolar. Uma das primeiras definições foi proposta pela OXFAM em 1997, estabelecendo que a ECG

dá às crianças e jovens a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico sobre questões globais complexas no espaço seguro da sala de aula. Isto é algo de que as crianças de todas as idades necessitam (...) ao enfrentar questões controversas do nosso tempo, através dos média e das tecnologias de comunicação modernas. Longe de promover um conjunto de respostas, a Educação para a Cidadania Global encoraja crianças e jovens a explorar, desenvolver e expressar os seus próprios valores e opiniões, ouvindo e respeitando os pontos de vista de outras

pessoas. Isto é um passo importante para que (...) façam escolhas informadas quanto ao modo como exercem os direitos e responsabilidades para com os outros. (OXFAM, 2006: 2)

Mais recentemente, a UNESCO estabelece a seguinte definição orientada para a adoção nos *curricula* escolares:

a educação para a cidadania global pretende ser transformativa, construindo o conhecimento, capacidades, valores e atitudes de que os aprendentes necessitam para serem capazes de contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. (...) adota uma «abordagem multifacetada, empregando conceitos e metodologias já aplicadas em outras áreas, incluindo a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a compreensão internacional», e visa contribuir para os seus objetivos comuns. (...) aplica uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, começando na infância e continuando através de todos os níveis de educação até à idade adulta, requerendo quer «abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, e caminhos de participação convencionais e não convencionais». (UNESCO, 2015: 15)

A introdução da cidadania neste campo de resposta aos desafios globais redirecionou o foco da intervenção para a vivência de direitos e deveres, numa linha de justiça social (Davies, 2006), considerando o impacto do Norte no Sul (e.g., opções de consumo) (Mesa, 2011; Bourn, 2012). Vários autores apontam este conceito como vantajoso porque reúne, num único constructo, áreas que atuam em domínios similares (ex. educação ambiental, para a cidadania, e para o desenvolvimento) (Davies et al., 2005; Mannion et al., 2011).

Apesar de amplamente disseminada, a ideia de se ser cidadão e cidadã global não é consensual<sup>6</sup>, incorrendo no risco de ser demasiado abstrata, paradoxal e mesmo impossível, na medida em que «não podemos ser cidadãos do mundo da mesma forma em que somos cidadãos de um país» (Davies, 2006: 5). Não obstante, tem-se assistido a uma tentativa de teorizar a ECG, já em relação com as duas educações em análise, e considerando os desafios próprios da educação para a cidadania, com a qual nem sempre tem existido relação (Davies et al., 2005; Evans, Ingram, MacDonald, & Weber, 2009; Mannion et al., 2011; Oxley & Morris, 2013).

Em conclusão, como se tentou elucidar, estas abordagens conheceram grande expansão nos países industrializados nos últimos 30 anos, e caracterizaram-se por uma complexidade conceptual que parece estar longe de estabilizada (Wegimont, 2013). Para esta profusão terminológica terão contribuído as diferentes linhas de orientação, financiamento e políticas das organizações mundiais (Bourn, 2012). Diversos esforços têm sido empreendidos no sentido da sua clarificação, e da sistematização das suas raízes e percurso evolutivo (Mesa, 2011), bem como dos aspetos

---

<sup>6</sup> Ultrapassa o âmbito deste texto entrar nesta discussão. Uma análise interessante dos seus múltiplos sentidos pode ser encontrada na classificação proposta por Oxley e Morris (2013), e das suas virtualidades e limites em Davies et al. (2005), Evans et al. (2009), Mannion et al. (2011), ou Andreotti (2014).

sócio-ideológicos que as permeiam (Andreotti, 2006a, 2006b; Marshall, 2006; Oxley & Morris, 2013). A revisão realizada dá conta dos movimentos de educação global e de educação para o desenvolvimento como sendo coexistentes, embora com variações entre os contextos geográficos citados, e entre as entidades que os impulsionaram (Kirkwood, 2001; Hicks, 2003; Bourn, 2012, 2014). O conceito de educação para a cidadania global foi desenvolvido sobretudo pela academia, e apesar de introduzido posteriormente no discurso das organizações mundiais e não governamentais, tem vindo a destacar-se. Mannion et al. (2011) consideram mesmo que, apesar de ainda ser um *significante flutuante*, de sentido não estabilizado, este termo mais recente parece constituir cada vez mais um *ponto nodal*<sup>7</sup> para onde converge o discurso em torno destas temáticas. Esta tendência é particularmente visível na última década e estima-se a sua continuidade futura (Nygaard & Wegimont, 2018).

Não obstante a existência de orientações discursivas distintas neste campo (Andreotti, 2011), que aqui não cabe discutir, e as especificidades de cada uma destas designações, em nosso entender, no geral estas têm proximidades a que vale a pena atentar: a) têm um propósito de transformação social e pessoal, e direcionam os seus esforços na procura de pessoas, organizações e governos comprometidos, informados e conscientes das interdependências e interligações globais; b) são frequentemente orientadas pela promoção dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável, pela valorização da diversidade e respeito intercultural, e visam suprir injustiças e desigualdades sociais; c) propõem-se incidir na sensibilização e desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes que permitam uma ação consciente dos indivíduos, que considere as implicações das suas opções do contexto local ao global, materializando-se em ações de educação e de influência política; d) referem privilegiar o uso de metodologias pedagógicas ativas, participativas e promotoras do espírito crítico; e e) são de natureza multidimensional, por comportarem dimensões éticas, políticas, pedagógicas, entre outras (Höck & Wegimont, 2003; Argibay et al., 2009; Bourn, 2012; Wegimont, 2013; Fricke et al., 2015; Tarozzi & Inguaggiato, 2016; Nygaard & Wegimont, 2018).

Salvaguardado o enorme mérito de diversas tentativas de organização conceptual do campo até ao momento (Mesa, 2011; Wegimont, 2013; Tarozzi & Inguaggiato, 2016; Nygaard & Wegimont, 2018), parece-nos que a discussão se tem mantido inalterada em pontos fundamentais para problematizar a natureza do constructo ED (em sentido lato), por diversas razões. Em primeiro lugar, a tendência vigente nos trabalhos, inclusive os mais recentes, para reconhecer a diversi-

<sup>7</sup> Referem Jorgensen e Phillips (2002: 26-28), «a nodal point is a privileged sign around which the other signs are ordered; the other signs acquire their meaning from their relationship to the nodal point. (...) Floating signifiers are the signs that different discourses struggle to invest with meaning in their own particular way. Nodal points are floating signifiers, but whereas the term “nodal point” refers to a point of crystallisation within a specific discourse, the term “floating signifier” belongs to the ongoing struggle between different discourses to fix the meaning of important signs».

dade conceptual e elencar definições, numa perspectiva comparativa quanto ao que as une e separa e à identificação da sua proveniência (ex. Ministério da Educação; organizações não-governamentais). Assim, raramente existe uma discussão dos conceitos propriamente dita, e menos ainda um questionamento sobre o que as respetivas definições deixam por explicitar. Em segundo lugar, importa notar que a maioria das definições existentes parece assentar numa perspectiva instrumental, no sentido em que são apresentadas a partir do que visam (ex. «a Educação para o Desenvolvimento e a Sensibilização contribuem para...»; a EG é «uma educação capaz de...»; «a educação para a cidadania global pretende ser...»), mas a substância do que são (ex. metodologias, pedagogias, filosofias, ...) permanece oculta. Em consequência, as definições (e análises das mesmas) tendem a ser um repertório de conteúdo, frequentemente, temáticas e/ou valores que exortam ao sentido desejável da ação (ex. estilos de vida sustentáveis; respeito pela diversidade), mas são omissas quanto à natureza do constructo em si. A dimensão mais filosófica, que poderia indiciar algo sobre essa natureza, é em regra preenchida por uma vertente ideológica, isto é, os valores que devem nortear ou se pretendem obter com a ação, potencialmente tendente à cristalização de racionais universais, e nessa medida, questionável na ótica pós-colonial. Em nosso entender, o debate conceptual não avançará se permanecer centrado nesta ótica instrumental e carece de um investimento na dimensão ontológica e epistemológica, ou como refere Wegimont (2013: 206) «do regresso às questões fundacionais, filosóficas». Efetivamente, é essencial fomentar a reflexão sobre e na ED (sentido lato), e questionar muitos dos amplamente «assumidos, mas não-questionados» ou refletidos pressupostos e modelos, de que fala o autor (204-205), e atentar às suas nuances. A título de exemplo, Bourn (2015: 108) adverte que se é verdade que esta educação procura tornar visível «que vivemos num mundo desigual, onde o poder económico, político e social reside no Norte Global, em detrimento do Sul Global», o desequilíbrio destes vários poderes tem sido subsumido na vertente económica, frequentemente alvo de maior atenção por parte dos atores de ED. As perspectivas pós-coloniais de educação podem ser um contributo válido para compreender estes desequilíbrios na sua complexidade, e por essa via, contribuir para o próprio debate conceptual.

No próximo ponto, procura-se contribuir para uma leitura pós-colonial deste campo, partindo da proposta de Andreotti como organizador da reflexão. Destacam-se elementos que nos parecem tensionais à luz desta perspectiva, e faz-se uma apreciação de aspetos críticos dos três conceitos descritos.

## Um olhar pós-colonial sobre o campo

As perspectivas pós-coloniais têm sido fundamentais para analisar áreas onde confluem educação, desenvolvimento e globalização, sendo crescente a sua aplicação à educação internacional e comparada (Crossley & Tikly, 2004; Tikly, 2004). Em traços gerais, a visão pós-colonial

problematiza a representação do Terceiro Mundo [sic] e de questões de poder, voz e subordinação/dominação cultural; questiona noções de desenvolvimento e visões da realidade impostas como universais; reconhece a violência do colonialismo e seus efeitos, mas também os seus efeitos produtivos: questiona o Eurocentrismo, o assistencialismo e a «benevolência»; (...) as questões de identidade, pertença e representação, e a romantização do Sul. (Andreotti, 2006a: 3)

Este olhar assume o colonialismo como fenómeno não ultrapassado, isto é, com consequências e manifestações na atualidade, mesmo se na maioria dos casos o vínculo de dominação, no sentido histórico, foi superado. Um aspeto importante da visão pós-colonial atual é o facto de considerar a educação não apenas como tema, mas também como instrumento. Isto é, procura problematizar o papel da educação na implantação de lógicas coloniais e mesmo pós-independência (Tikly, 2004), e nas políticas mundiais do dito desenvolvimento, por exemplo, reforçando visões ocidentocêntricas e neoliberais no Sul Global<sup>8</sup> (Crossley & Tikly, 2004; Tikly, 2004).

Também no campo da educação global, para o desenvolvimento, e para a cidadania global existe necessidade de entender os discursos a partir de uma crítica pós-colonial. Um dos contributos mais consolidados na teorização desta área em geral e no que à perspectiva pós-colonial diz respeito, é o trabalho de Andreotti (Bourn, 2015; Wegimont, 2013). A autora baseia-se na desconstrução de pressupostos comumente adotados na relação com o Sul: *hegemonia*, que admite e legitima a superioridade e domínio face a outrem; *etnocentrismo*, que concebe a existência de racionais universais; *a-historicismo*, que omite os legados históricos e a cumplicidade nas injustiças históricas; *despolitização*, que invisibiliza os desequilíbrios de poder e os pressupostos ideológicos subjacentes; *salvacionismo*, que atribui aos «mais aptos o fardo de ajudar»; *soluções simplistas*, em que as ações e mudanças se operam num nível superficial e não sistémico; e *paternalismo*, onde «a afirmação da superioridade se dá pelo ato de ajudar» (Andreotti, 2014: 40; Andreotti, 2011). Como observa a autora, se se ignorarem estas questões na ED pode alimentar-se a narrativa de «uma nova “missão civilizadora” como slogan para a geração que assume o “fardo” de salvar/educar/civilizar o mundo (...) projetando as suas crenças e mitos como universais e reproduzir relações de poder e violência similares àquelas dos tempos coloniais»

---

<sup>8</sup> Paradoxalmente, estes mesmos efeitos podem ser corroborados pelo próprio pensamento pós-colonial. Uma síntese desta e outras críticas apontadas à visão pós-colonial em educação pode ser encontrada em Rizvi, Lingard e Lavia (2006).

(Andreotti, 2006a: 41). Nesse sentido, propõe que se privilegie a adoção de abordagens *críticas*, que acomodam espaço para se pensar estas questões e posicionam a política como base de ação, por contraste com abordagens que apelida de *soft*, centradas sobretudo na compensação de desigualdades a partir de um prisma humanitário e moral (Andreotti, 2006b)<sup>9</sup>.

Andreotti recorre às diferentes designações indistintamente e privilegia a sua evolução semântica mais do que terminológica. Em nosso entender, é útil discutir desafios particularmente significativos para a investigação deste campo, em geral, e de modo mais específico no debate conceptual de que carece, retomando as três *educações* em foco, em diálogo com a sua proposta teórica. Assim, um primeiro e mais largo desafio tem que ver com a *identidade do campo* enquanto conjunto e com o *estatuto epistemológico* destas abordagens, que acomodam grande diversidade de ações e interpretações, como antes procurámos dar conta. Com efeito, independentemente das definições adotadas, na literatura percebe-se que ED/EG/ECG são representadas de diversos modos: ora enquanto áreas de saber distintas, confluentes, ou especificações de outras áreas, ora enquanto pedagogias, próprias ou aplicáveis a diversas áreas que impliquem o questionamento social (Davies et al., 2005; Mannion et al., 2011; Bourn, 2012, 2015). É nosso entendimento que, no momento atual, e não obstante o carácter mais ou menos explícito das suas diversas definições, a educação a que nos referimos se constitui essencialmente como um campo de práticas, de cariz temático e aspiracional, que busca compreender e consolidar a sua identidade, e afirmar-se enquanto pedagogia *per se*. Ou seja, os seus elementos identitários mais expressivos e imediatos parecem ser os temas, causas e valores que orientam a sua ação. Em nosso entender, a dificuldade epistemológica de perceber qual a natureza desta educação está diretamente associada a uma *fragilidade e insularidade teórica*. Reveladora da não consolidação deste campo, traduz-se na insuficiência de teorização, de compreensão dos conceitos subjacentes às práticas e de debate com outras áreas envolvidas em temáticas semelhantes (Davies, 2006). Como sintetiza Andreotti (2006a: 2), «existe uma falta de crítica interna no campo e de diálogo com outras disciplinas onde os debates sobre globalização, identidade e políticas globais e desenvolvimento estão em plena força. A área está, de certo modo, isolada e permanece sub-teorizada», incorrendo-se no risco de alguma superficialidade das intervenções ou de que estas se constituam como abordagens *soft, a-históricas*, como acima mencionámos. Se é verdade que o carácter aberto dos conceitos permite acomodar diversidade de sentidos e novos desafios globais, o reverso pode ser «uma imprecisão conceptual que pode criar uma falta de clareza e frustração, e impedir um debate (...) significativo e construtivo» (Nygaard & Wegimont, 2018: 6).

<sup>9</sup> A autora distingue estas abordagens com base num conjunto alargado de dimensões, aqui impossível de apresentar, tais como, a explicação da origem das injustiças globais, o papel esperado dos indivíduos, ou as estratégias a adotar nas ações educativas. As suas propostas educativas «Through Other Eyes» e «Open Spaces for Dialogue and Enquiry» (Andreotti, 2011) são exemplos de aplicação da ED *crítica*, linha de intervenção que defende.

Uma análise pós-colonial das três definições apresentadas anteriormente, faz-nos levantar algumas questões. Desde logo, o facto de que, por razões históricas, a produção e desenvolvimento destes campos se têm feito a partir de trabalhos de base europeia ou ocidental, a partir de um ponto de vista hegemónico, em tensão com a perspetiva pós-colonial. Bourn (2015: 41) reconhece precisamente que:

até agora, tem sido pouco referido se ou onde o termo educação para o desenvolvimento é usado no Sul Global. Tal acontece porque o termo foi historicamente construído por organizações baseadas no Norte para desenvolver nos seus próprios públicos a aprendizagem e compreensão sobre o Sul. (...) Conceitos e termos como «cidadania global» na sua maioria não têm sido usados, em parte, porque são percebidos como construções ocidentais ou porque (...) as noções de «cidadania» são por si só problemáticas.

Note-se, contudo, e como o autor adverte, a influência determinante de pensadores do Sul Global no tema em questão (Freire, Andreotti ou Oddora Hoppers). Um sinal do *viés ocidentocêntrico*, diz respeito à predominância do discurso dos direitos humanos na literatura deste campo. Sem negarmos a sua importância, importa ressaltar que as perspetivas pós-coloniais questionam a narrativa tradicionalmente criada e difundida em torno dos direitos humanos<sup>10</sup>, construída a partir de uma matriz iluminista, e portanto ocidental, que pressupõe um racional universal (Andreotti, 2011).

Por outro lado, em alguns casos, os conceitos parecem traduzir, paradoxalmente ao discurso da transformação pessoal e social, indícios de uma certa conformidade às atuais lógicas neoliberais. A título de exemplo, defender a ideia de desenvolvimento sustentável, como vimos predominante, mais do que propor a necessidade de romper com a estrutura mental associada ao discurso do desenvolvimento e a extinção dessas lógicas, pressupõe que é possível retificar os seus males – portanto, corrigir, melhorar, mas no limite sempre dentro do sistema existente, gerador de múltiplas exclusões. Acresce, lembrando a crítica pós-desenvolvimentista, que «na interpretação *mainstream*, o desenvolvimento sustentável tem sido concebido explicitamente como uma estratégia para sustentar o “desenvolvimento”, não para apoiar o florescimento e durabilidade de uma vida natural e social infinitamente diversa» (Esteva, 2010: 13). Na ótica pós-colonial, não só estas lógicas continuam a dar corpo a mecanismos de dominação, como precisam ser profundamente questionadas. Em nosso entender, esta atitude de questionamento não está necessariamente expressa ou pressuposta em todas as definições. Transparece em algumas um certo

---

<sup>10</sup> Debate que aqui não cabe aprofundar. Boaventura de Sousa Santos faz uma crítica oportuna destes aspetos, propondo que a defesa dos direitos humanos se faça sempre a partir de uma linha contra-hegemónica, que justamente «deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculados à sua matriz liberal e ocidental» (2014: 13-14).

pendor informativo sobre os problemas, mais do que a desconstrução das suas causas, anulando a dimensão explicitamente política deste tipo de educação – *despolitização* que é problemática. Por outro lado, sendo frequentes as alusões à implicação pessoal dos indivíduos nos problemas (o que é central na proposta de Andreotti), tal parece ser feito na ótica de ser «parte da solução» mais do que e também «parte do problema», donde se pode facilmente incorrer no *salvacionismo* que a autora descreve. Uma lógica de individualização e responsabilização da pessoa está, ainda, em clara sintonia com os fundamentos neoliberais de sociedades líquidas e de incerteza (Coimbra & Menezes, 2009). Por fim, nenhuma definição incorpora explicitamente o legado histórico como base fundadora da ação, antes remetendo o tempo da educação para o futuro.

Como vimos, a educação para a cidadania global tem vindo a predominar no discurso de vários atores, designadamente, as agências multilaterais (Davies et al., 2005; Mannion et al., 2011; Oxley & Morris, 2013; UNESCO, 2015; Nygaard & Wegimont, 2018), sendo também vista como a expressão mais atual da ED (Argibay et al., 2009; Mesa, 2011). Em que medida esta transição corresponde (ou não) a uma mudança real nas representações e práticas entre os atores, acrescentando novidade aos sentidos já existentes, é algo que requer investigação. Mais ainda, em que medida a adoção de novas linguagens sinaliza uma reconfiguração mais profunda entre os atores de ED (ex. ONGD) é algo igualmente em aberto. É nossa convicção de que a questão terminológica é mais profunda do que o desafio de navegar entre designações distintas, seja pelo não enraizamento da ED no campo teórico que lhe seria mais próximo (os estudos de desenvolvimento), pela crítica crescente às lógicas que presidem ao mundo do desenvolvimento, ou pela afirmação da necessidade de intervenções educativas críticas e pós-coloniais que gerem efeitos transformadores.

Compreender esta questão é um exercício exigente. Por um lado, pela diversidade de iniciativas e recursos desta área, e pela densidade e ramificações do seu objeto (ex. os conceitos de justiça social, equidade ou transformação social), a que acresce o facto de o campo ser moldado por atores muito diversos (ex. ONG, academia, agências multilaterais) (Wegimont, 2013). Por outro lado, na perspetiva pós-colonial a crítica ao desenvolvimento é central, fazendo com que seja posto em causa, a partir «de dentro», o próprio setor em que (ainda) se encontra mais consolidada a prática da ED, o que nos transporta ao ponto seguinte.

Um desafio de grande importância tem que ver com a *(sobre)vivência* das ONG, um dos principais atores neste campo (Chabbott, 2003; Bourn, 2015). Com efeito, embora com diferentes graus, regista-se grande dependência destas entidades face ao financiamento proveniente de programas europeus, que visam cumprir agendas de desenvolvimento. Estas organizações, particularmente as de pequena dimensão, tendem a viver num registo de sobrevivência, com implicações na estabilidade das equipas e no potencial transformador das intervenções. Em nosso entender, esta situação poderá ter várias consequências. Primeiro, a precaridade e descontinui-

dade da ED, ou seja, um investimento baixo ou intermitente nesta área por parte das organizações, consoante a (in)existência de fundos. Segundo, e em ligação com o anterior, a dificuldade de manter, de modo consistente e continuado, a reflexão das organizações sobre as suas práticas, com reflexos na consolidação do pensamento sobre a ED na comunidade mais alargada de atores, e do próprio debate conceptual a que nos referimos. Terceiro, que por força disso e do vínculo excessivo aos financiadores, a ED permaneça enredada nas suas lógicas e discursos, alimentando a própria confusão terminológica, e no limite reproduzindo opções contrárias às suas aspirações, ou com pouca abertura aos dissensos e entendimentos divergentes, essenciais para a sua evolução (Wegimont, 2013; Nygaard & Wegimont, 2018).

Um último importante desafio, também relacionado com a necessidade de consolidar o debate teórico, tem que ver com o risco de *instrumentalização* e de *ocidentalização* destas abordagens – sobretudo, mas não exclusivamente, por parte das agências multilaterais. Por um lado, o risco de que se tornem (se o não forem já) *buzzwords*, perpetuando a cadeia de novos significantes e as dualidades discursivas. Por outro lado, uma diminuição potencial do questionamento crítico perante o próprio universo do desenvolvimento, nomeadamente, ocultando o seu legado colonial, e permanecendo em intervenções superficiais e no cumprimento burocrático das suas agendas – o que pode resultar, em última análise, numa ação instrumentalizada pelos cenários políticos (Bourn, 2012). Finalmente, mesmo que de modo não intencional, estas abordagens podem acabar por veicular um ideal universal, ocidental, omitindo e homogeneizando a pluralidade de cosmovisões e referentes do Sul Global. Um dos pontos mais críticos é, pois, o risco de, através das *novas agendas* de intenções e respostas aos desafios globais, se gerarem formas de dominação ideológica e de neocolonialismo, como se percebe no pensamento de Andreotti, dado que se trata, uma vez mais, de um movimento radicado e conduzido maioritariamente pelo Norte Global (Mannion et al., 2011; Andreotti & Souza, 2012; Oxley & Morris, 2013). Na nossa perspetiva, os desafios apontados e o histórico colonial de vários países, justificam a pertinência de uma visão pós-colonial que traga para o centro da ação educativa, ao invés de as minorizar, as questões políticas relacionadas com o poder, as estruturas de opressão e a persistência de uma visão imperialista do mundo.

**Agradecimentos:** O trabalho de Dalila P. Coelho é subvencionado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, através de fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência, com a referência PD/BD/105706/2014.

**Correspondência:** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal  
E-mail: dalila.coelho.ed@gmail.com; caramelo@fpce.up.pt; imenezes@fpce.up.pt

## Referências bibliográficas

- Amaro, Rogério (2003). Desenvolvimento: Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 1-28. doi:10.4000/cea.1573.
- Andreotti, Vanessa, & Souza, Lynn M. (Eds.). (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. London: Routledge.
- Andreotti, Vanessa (2006a). *The contributions of postcolonial theory to development education*. Retrieved from <http://bit.ly/2wOu1aV>.
- Andreotti, Vanessa (2006b). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education Policy & Practice Review*, 3, 83-98. Retrieved from <http://bit.ly/2vMkGng>.
- Andreotti, Vanessa (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, Vanessa (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISYPHUS Journal of Education*, 2(3), 32-50.
- Argibay, Miguel, Celorio, Gema, & Celorio, Juan José (2009). *Educación para la ciudadanía global: Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth, & Tiffin, Helen (2007). *Post-colonial studies: The key concepts* (2<sup>nd</sup> ed.). London and New York: Routledge.
- Barghava, Vinay (Ed.). (2006). *Global issues for global citizens: An introduction to key development challenges*. Washington: World Bank.
- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Beck, Ulrich (2009). Critical theory of world risk society: A cosmopolitan vision. *Constellations*, 16(1), 3-22. doi:10.1111/j.1467-8675.2009.00534.x.
- Benhabib, Seyla (1999). Citizens, residents, and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 66(3), 709-744. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40971348>
- Bourn, Douglas (2012). Development education: From the margins to the mainstream. *Global Education Research*, 1, 25-39. Retrieved from <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/01A-Bourn-English.pdf>
- Bourn, Douglas (2014). *The theory and practice of global learning: Research paper no.11 for the global learning programme*. London: Institute of Education.
- Bourn, Douglas (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for social justice*. Oxon: Routledge.
- Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Carvalho, Isabel E. (2005). *Os desafios da cidadania pós-nacional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chabbot, Colette (2003). *Constructing education for development: International organizations and education for all*. London and New York: Routledge.
- Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (CNSCE) (2010). *Guia prático para a educação global: Conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa/Global Education Week Network.

- Coimbra, Joaquim Luís, & Menezes, Isabel (2009). Society of individuals or community strength: Community psychology at risk in at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Costa, Alexandra Sá (2012). *As pessoas acima do lucro: Políticas de educação, desenvolvimento e novos movimentos sociais* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Crossley, Michael, & Tikly, Leon (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction. *Comparative Education*, 40(2), 147-156. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231329>
- Dale, Roger (1982). Aprender a ser... o quê?: Modelando a educação nas «Sociedades em Desenvolvimento». *Análise Psicológica*, 4(2), 425-436. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.12/2056>.
- Dale, Roger (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou «localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação». *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-5.pdf>.
- Davies, Ian, Evans, Mark, & Reid, Alan (2005). Globalising citizenship education? A critique of «global education» and «citizenship education». *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x.
- Davies, Lynn (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58(1), 5-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352523>.
- Duara, Prasenjit (Ed.). (2004). *Decolonization: Perspectives from now and then*. London: Routledge.
- Elliott, Anthony (2009). *Contemporary social theory: An introduction*. London: Routledge.
- Esteva, Gustavo (2010). Development. In Wolfgang Sachs (Ed.), *The development dictionary: A guide to knowledge as power* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1-23). London and New York: Zed Books.
- European Commission (2007). *The European consensus on development: The contribution of development education and awareness raising*. Brussels: European Commission.
- Evans, Mark, Ingram, Leigh Anne, MacDonald, Angela, & Weber, Nadya (2009). Mapping the «global dimension» of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 17-34. Retrieved from <http://www.citized.info>.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (11<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fricke, Harm-Jan, Gathercole, Cathryn, & Skinner, Amy (2015). *Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate*. Brussels: DEEEP.
- Furtado, Celso (2000). *Introdução ao desenvolvimento: Enfoque histórico-estrutural* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Hanvey, Robert (2004). *An attainable global perspective*. New York: The American Forum for Global Education.
- Harber, Clive (2014). *Education and international development: Theory and practice issues*. Oxford: Symposium Books.
- Hicks, David (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191032000118929>.
- Höck, Susanne, & Wegimont, Liam (2003). *National structures for the organization: Support and funding of development education*. Lisbon: Council of Europe North South Centre.
- Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.

- Kirkwood, Toni (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00377990109603969>
- Krause, Johannes (2016). NGOs in global education: From promoting aid towards global citizen empowerment for change. In Helmuth Hartmeyer & Liam Wegimont (Eds.), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and structures, policy, practice and challenges* (pp. 149-159). Münster: Waxmann.
- Mannion, Greg, Biesta, Gert, Priestley, Mark, & Ross, Hamish (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>.
- Marshall, Harriet (2006). The global education terminology debate: Exploring some of the issues in the UK. In Mary Hayden, Jack Levy, & Jeff Thompson (Eds.), *A handbook of research in international education* (pp. 38-50). London: Sage.
- McGregor, Andrew & Hill, Douglas (2009). North/South. In Rob Kitchin & Nigel Thrift (Eds.), *International Encyclopedia for Human Geography* (Vol. 7, pp. 473-480). Oxford: Elsevier.
- McMichael, Philip (2017). *Development and social change: A global perspective* (6<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Meneses, Maria P. (n.d.). Sul (Global), in *Dicionário das crises e alternativas* (Online, acessado em 08.07.2016). Retrieved from <https://bit.ly/2rHHLLe>
- Mesa, Manuela (2011). Evolution and future challenges of development education. *Global Education Research*, 0, 141-160. Retrieved from <http://bit.ly/2vLjyQt>.
- North-South Centre of the Council of Europe (NSCCE). (2003). *Global education in Europe to 2015: Strategy, policies, and perspectives*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Nygaard, Arnfinn, & Wegimont, Liam (2018). *Global Education in Europe – Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development*. Brussels: Global Education Network Europe. Retrieved from <https://gene.eu/wp-content/uploads/GENE-policy-briefing-Concepts-Definitions-for-web.pdf>.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxford: Oxfam Development Education, Oxfam House.
- Oxley, Laura, & Morris, Paul (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Parfitt, Trevor (2002). *The end of development: Modernity, post-modernity and development*. Sterling: Pluto Press.
- Rizvi, Fazal, Lingard, Bob, & Lavia, Jennifer (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(3), 249-262. doi:10.1080/14681360600891852
- Robertson, Susan, Novelli, Mario, Dale, Roger, Tikly, Leon, Dachi, Hillary, & Alphonse, Ndibelema (2007). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. London: DFID. Retrieved from <http://bit.ly/2wBEEhR>
- Rothermund, Dietmar (2006). *The Routledge companion to decolonization*. London: Routledge.
- Skinner, Amy, Blum, Nicole, & Bourn, Douglas (2013). Development education and education in international development policy: Raising quality through critical pedagogy and global skills. *International Development Policy*, 4.3. doi:10.4000/poldev.1654. Retrieved from <http://journals.openedition.org/poldev/1654>
- Sousa Santos, Boaventura (Org.) (2005). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (3<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Sousa Santos, Boaventura (2014). *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tarozzi, Massimiliano & Inguaggiato Carla (Eds.) (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project «Global Schools». Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento.
- Tikly, Leon (2004). Education and new imperialism. *Comparative Education*, 40(2), 173-198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>
- Touraine, Alain (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tye, Kenneth A. (2014). Global Education: A worldwide movement: An update. *Policy Futures in Education*, 12(7), 855-871. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.855>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century*. Paris: UNESCO.
- UNIÃO EUROPEIA (2017). *Declaração comum do conselho e dos representantes dos governos dos estados-membros reunidos no conselho, do parlamento europeu e da comissão europeia: O novo consenso europeu sobre o desenvolvimento: «O nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro»*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2017:210:FULL&from=EN>
- Wegimont, Liam (2013). Global education: Paradigm shifts, policy contexts and conceptual challenges. In Neda Forghani-Arani, Helmuth Hartmeyer, Eddie O'Loughlin, & Liam Wegimont (Eds.), *Global education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges* (pp. 195-207). Münster: Waxmann.
- Willis, Kate (2005). *Theories and practices of development*. London: Routledge.

