



**unesco**

International Institute  
for Capacity Building  
in Africa

# Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral Um Guião Prático



From  
the People of Japan



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

Asia-Pacific Centre of  
Education for International Understanding  
under the auspices of UNESCO



---

### Setor de Educação da UNESCO

A educação é a prioridade máxima da UNESCO, porque se trata de um direito humano básico e é o alicerce para a construção da paz e a impulsão do desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, e seu Setor de Educação assume liderança global e regional em educação, fortalece sistemas educacionais nacionais e responde a desafios globais contemporâneos por meio da educação com foco especial na igualdade de gênero e na África.

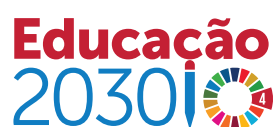


**unesco**

Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

### Agenda Mundial da Educação 2030

A UNESCO, no papel de agência especializada das Nações Unidas para a educação, está encarregada de liderar e coordenar a Agenda 2030 para a Educação, a qual faz parte de um movimento global para erradicar a pobreza por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. A educação, essencial para o cumprimento de todos esses objetivos, tem seu próprio ODS, o de número 4, que visa a *“assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”*. O Marco de Ação da Educação 2030 fornece orientações para a implementação desses ambiciosos objetivos e compromissos.



---

O Instituto Internacional para a Capacitação em África, criado em 1999, é o único Instituto de Categoria I da UNESCO em África e possui o mandato de reforçar o desenvolvimento dos professores em todo o continente. O Instituto é também o Coordenador do Pelouro dos Professores no âmbito da Agenda 2063 da União Africana e da Estratégia de Educação Continental para África 2016-2025.

---

Publicado em 2022 pelo IICBA da UNESCO, Addis Abeba, Etiópia.

Os pontos de vista e opiniões expressos nesta brochura são dos autores e não representam necessariamente as opiniões da UNESCO ou do IICBA da UNESCO. As designações utilizadas e a apresentação dos conteúdos ao longo desta brochura não implicam a expressão de qualquer opinião por parte da UNESCO ou do IICBA da UNESCO relativamente ao estatuto legal de qualquer país, território, cidade ou área ou das suas autoridades, ou relativamente às suas fronteiras ou limites.



**unesco**

International Institute  
for Capacity Building  
in Africa

# Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral

Um Guião Prático

## Prefácio

Este guião Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral: Um Guião Prático foi desenvolvido sob a alçada do projeto “Silenciar as Armas até 2020 em África através da Educação dos Jovens”, um projeto financiado pelo Governo do Japão para apoiar oito países da África Austral. Este guião foi desenvolvido em 2021 sob a alçada de um programa sobre a Educação para a Cidadania Global (GCED) e História da Libertação da África Austral (SALH) apoiado pelo Instituto da Ásia-Pacífico para a Paz, Educação e Entendimento Cultural (APCEIU) em colaboração com o IICBA (Instituto Internacional para Capacitação em África) UNESCO e o escritório UNESCO ROSA localizado no secretariado da região da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) que abarca a recomendação de 16 estados membros para incorporar GCED e SALH.

Este guião foi concebido para construir a capacidade de professores e planificadores da educação para que estejam informados e se sintam empoderados no porquê e no como educar para viver juntos e construção de espaço. Proporciona uma análise de conflitos, examina o papel da ética, expande-se sobre os elementos de pedagogia transformativa e proporciona ferramentas práticas para promover a participação activa para dar forma ao mundo à sua volta e avaliar o seu entendimento de conceitos de cidadania e construção da paz.

A pedagogia transformativa empodera professores e estudantes. Encoraja estudantes a reflectirem e a pensarem de forma crítica em formas para contribuir, de forma significativa, como membros de comunidades globais e locais. Redefine ainda o papel dos professores. Os professores tornam-se facilitadores com a disposição, o conhecimento, as aptidões e o compromisso para apoiar estudantes no desenvolvimento do seu potencial como criadores de paz. Este guião pode ser utilizado em universidades e escolas e institutos de formação de professores.



## Agradecimentos

Este Guião Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral: Um Guião para Professores foi desenvolvido com a orientação geral da Dra. Yumiko Yokozeki, a Directora do IICBA UNESCO, como parte do Programa Silenciar as Armas até 2020 em África através da Educação dos Jovens, um projeto financiado pelo Governo do Japão. O guião de formação traz orientações sobre a publicação de 2017 do IICBA UNESCO sobre Pedagogia transformativa para a construção da paz e a publicação de 2018 sobre Empoderamento Juvenil para Construção da Paz e Resiliência e Prevenção do Extremismo Violento em Sahel e Países vizinhos: Um guião para professores em contextos da África Austral.

Agradecemos a todos os pontos focais e educadores em países da SADC por fornecerem pontos de vista durante os processos de consulta e por fornecerem comentários para a proposta do guião que enriquecem os capítulos no mesmo.

O documento foi ainda desenvolvido e adaptado à região da África Austral sob a alçada de um programa sobre Educação para a Cidadania Global e História da Libertação da África Austral apoiado pelo Instituto da Ásia-Pacífico para a Paz, Educação e Entendimento Cultural (APCEIU) em parceria com o IICBA UNESCO e o Escritório Regional da UNESCO para a África Austral (ROSA).

A UNESCO gostaria de agradecer ao Secretariado da SADC por criar uma base fértil para o desenvolvimento do guião e por facilitar a validação do documento por parte dos estados-membros da SADC.

A UNESCO agradece aos colegas da Arigatou International Sra. Maria Lucia Uribe Torres, Sra. Eleonora Mura, Sra. Emiko Apichaya Naka, Sra. Reetta Delas Nasi e Sr. Suchith Abeyewickreme por liderarem e escreverem o guião. Partes deste guião foram adaptadas da publicação Aprender a Viver Juntos da Arigatou International. O IICBA gostaria ainda de agradecer ao Dr. Rashied Omar, um Investigador em Estudos Islâmicos e Construção da Paz no Instituto Kroc para Estudos para a Paz Internacional em Notre Dame e ao Dr. Patrick Tom, professor de Política na Universidade de Manchester, investigador sénior no Projeto de Terceira Geração, Universidade de St. Andrews no Reino Unido e cofundador do Kariba Development Trust no Zimbabwe.

A UNESCO agradece à Sra. Eyerusalem Azmeraw, Oficial de Projeto do IICBA UNESCO, que coordenou o processo geral e forneceu ainda comentários e pontos de vista importantes. Agradecimento vai ainda para o coordenador sénior do programa do pessoal IICBA UNESCO o Dr. Kisaakye, Victoria e Sr. Saliou Sall pela sua orientação geral e ainda ao Sr. Daniel Ergetachew, que concluiu o layout e o Sr. Henok Workye pelo seu apoio TI durante as reuniões.

Um agradecimento especial aos colegas da UNESCO no escritório UNESCO ROSA, em particular a Sra. Julia Heiss, o Sr. Charles Chikunda e o Sr. Phinith Chantalangsy pelos seus comentários perspicazes, indicações e aconselhamento estratégico durante o desenvolvimento do módulo.

## O índice analítico

<b>Glossário .....</b>	<b>6</b>
<b>Prefácio .....</b>	<b>10</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1: Paisagens Distintivas do Contexto da África Austral .....</b>	<b>12</b>
1.1 A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral .....	12
1.2 Entender a Paz .....	13
1.3 Entender o Conflito .....	15
1.4 Entender a Construção da Paz .....	16
1.5 Variedades de Violência .....	17
1.6 Desastres e o Risco de Conflito .....	22
1.7 Reflexões Finais .....	23
Referências .....	25
<b>Capítulo 2: O Papel da Educação para a Construção da Paz .....</b>	<b>27</b>
2.1 Vários papéis de Educação para Construção da Paz e Transformação .....	27
2.2 O impacto Destrutivo da Educação .....	28
2.3 Educação e o Desenvolvimento da Identidade .....	29
2.4 Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz .....	30
2.5 Abordagens Educativas para Apoiar a Educação para Construção da Paz na SADC .....	31
2.6 Recursos Indígenas para Construção da Paz e para a Educação Transformativa .....	37
2.7 Escolas para a Paz .....	41
2.8 O Papel dos Professores .....	42
Referências .....	45
<b>Capítulo 3: Criar Espaços de Reflexão Ética .....</b>	<b>47</b>
3.1 Ética de Aprender a Viver Juntos .....	47
3.2 Olha para SALH através de uma Abordagem de Educação Ética .....	49
3.3 Afirmar a Dignidade Humana .....	50
3.4 Alimentar Valores .....	51
3.5 Desenvolver Sentido de Pertença .....	53
3.6 Promoção de Interligação .....	53
Referências .....	55
<b>Capítulo 4: Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz .....</b>	<b>56</b>
4.1 Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz: Objectivo e Elementos Chave .....	56

4.2 Mitos e factos sobre a Pedagogia Transformativa .....	57
4.3 Como Podemos Introduzir a Pedagogia Transformativa na Sala de Aula? .....	58
4.4 Ambientes de Aprendizagem Seguros .....	59
4.5 Aprendizagem Colaborativa e Participativa .....	60
4.6 Modelo de Referência .....	63
4.7 Abordagem de Toda a Escola .....	63
4.8 Apoiar Acções Lideradas por Estudantes .....	64
4.9 Passos Práticos para Orientar Educadores no Apoio a Projectos Liderados por Estudantes .....	66
4.10 Estratégias para Construir Salas de Aula Mais Inclusivas Desafiando Estereótipos, Preconceitos, Discriminação e Racismo .....	67
4.11 Fomentar a Mudança e a Transformação Social através do GCED e SALH .....	68
Referências .....	72
<b>Capítulo 5: Competências para Aprender a Viver Junto .....</b>	<b>73</b>
5.1 Competências para Aprender a Viver Juntos .....	73
5.2 Competências Pessoais .....	74
5.3 Competências Interpessoais .....	77
5.4 Resolução de Problemas .....	79
5.5 Agência de Estudantes .....	79
Referências .....	82
<b>Capítulo 6: Capacitar os Estudantes para Transformarem as suas Comunidades .....</b>	<b>83</b>
6.1 Os estudantes como Agentes de Transformação .....	83
6.2 Conectar os Estudantes com a Comunidade .....	85
6.3 Critérios Chave para o Empoderamento e Participação dos Estudantes .....	88
6.4 Dicas Práticas para Professores .....	92
Referências .....	97
<b>Capítulo 7: Avaliação da Aprendizagem .....</b>	<b>98</b>
7.1 Porque é que Precisamos da Avaliação? .....	98
7.2 Valor da Avaliação .....	99
7.3 Quando é Realizada a Avaliação? .....	101
7.4 Ferramentas Práticas para Avaliar Aprendizagem para Construção da Paz e resiliência .....	101
7.5 O que Pode Correr Mal com a Avaliação e Como Abordar .....	107
Referências .....	109
<b>Capítulo 8: Atividades .....</b>	<b>110</b>
Referências .....	148

## Glossário

- Afrofobia** Afrofobia é uma forma específica de racismo que se refere a qualquer acto de violência ou discriminação, alimentado por abusos históricos e estereótipos negativos e levando à exclusão e à desumanização de pessoas de descendência Africana. A afrofobia refere-se a um racismo antinegro e correlaciona-se com estruturas historicamente repressivas de colonialismo e comércio transatlântico de escravos. (OHCHR, 2017).
- Narrativa alternativa** Narrativas alternativas reforçam ideias positivas, inclusivas e construtivas e tem como objectivo alcançar toda a população. (NÓS PODEMOS! Conselho da Europa, 2017).
- Apartheid** Apartheid foi um sistema de segregação racial institucionalizado que existiu em África do Sul e na África Austral (hoje em dia Namíbia) desde 1948 até aos anos 90. O apartheid institucionalizou a opressão e a desumanização das pessoas de cor. Legalizou a discriminação racial, a opressão sociopolítica e a exploração económica. A educação segregada fez com que os negros se vissem como seres inferiores, assegurou a desigualdade continuada e a perpetuação do sistema do apartheid. (Chidester, 1997; Bush and Saltarelli, 2000; adaptado deste guião).
- Colonialismo** O dicionário padrão (Oxford Languages) define colonialismo como “a política ou prática de adquirir controlo político, total ou parcial, sobre outro país, ocupando-o com colonos e explorando-o economicamente”. Na experiência histórica Africana, o legado colonial de violência, a despossessão económica e tácticas de governação e divisão tribal empregue pelos regimes coloniais deixou uma influência profunda e duradoura. Em muitos casos, a liberdade da ocupação estrangeira foi obtida através de guerras de libertação anticoloniais violentas e prolongadas. O subdesenvolvimento económico e as vastas desigualdades entre ricos e pobres entre outros promotores de conflitos e violência podem estar ligados ao rescaldo da regra colonial. (Adaptado deste guião).
- Discriminação** Discriminação refere-se a qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que se baseia em qualquer motivo como, por exemplo, raça, cor, sexo, idioma, religião, político ou outra opinião, origem nacional ou social, propriedade, estado de nascimento ou outro, e que tenham o objetivo ou efeito de anular ou pôr em causa o reconhecimento, o desfrutar ou o exercício por parte de todos, em pé de igualdade, de todos os direitos e liberdades. (OIM, 2019).
- Ética** A ética é um ramo principal da filosofia. É o estudo dos valores e costumes de uma pessoa, ou grupo, e abarca a análise e o emprego de conceitos como, por exemplo, certo e errado, bem e mal e responsabilidade. Ética são crenças, ideias, teorias e a reação fundamental a questões essenciais, que facilitam a configuração de padrões. (Arigatou International, 2008).
- Educação para a Cidadania Global** A Educação para a Cidadania Global (GCED), como parte do ODS 4.7, é uma abordagem educativa transformativa que permite que



estudantes sejam cidadãos globais responsáveis para contribuir para sociedades mais inclusivas, pacíficas e sustentáveis. (UNESCO APCEIU 2020).

**Abordagem baseada em direitos humanos** Uma abordagem baseada em direitos humanos é um enquadramento conceptual que se baseia em normas internacionais de direitos humanos. Promove e protege direitos e fomenta o desenvolvimento humano. (ACNUDH, 2017). O objectivo de uma abordagem baseada em direitos humanos para a educação é assegurar que cada criança recebe educação de qualidade que respeite e promova o seu direito à dignidade e ao desenvolvimento adequado (UNCESO/UNICEF, 2017). O Direito à Educação foi formalmente reconhecido como direito humano desde a adopção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) reforça e alarga ainda mais o conceito do direito à educação.

**Nhimbe/ilima** *Nhimbe/ilima* é uma prática de trabalho colaborativo indígena que o professor pode utilizar em educação transformativa. Sendo que o conceito *nhimbe/ilima* é um conceito tradicional Shona/Ndebele, os valores que promove são universais e ainda vitais na construção da paz e de uma educação transformativa. É uma força motriz para partilha, confiança, reciprocidade, solidariedade, coesão e interdependência e ainda segurança alimentar melhorada nas comunidades. Apesar da prática de *nhimbe/ilima* estar amplamente a diminuir devido à modernização, Mandikwaza (2018) demonstrou como uma organização chamada Heal Zimbabwe Trust tem vindo a utilizar este recurso indígena como ferramenta para evitar violência e conflito ao nível das raízes. (Adaptado deste guia).

**Fatores impulsionadores** Os fatores impulsionadores referem-se a motivação individual e podem ser conectados a benefício ou ganhos que um indivíduo poderá procurar envolvendo-se em violência. Poder, prestígio, recursos e ideologia, podem ser fatores impulsionadores que atraem as pessoas para um extremismo violento. (UNESCO, 2017).

**Fatores de atração** Os fatores de atração são condições que fazem com que as pessoas mergulhem na violência devido a exclusão, injustiça ou opressão. A maioria das vezes, os indivíduos sentem que não existem muitas outras opções. (UNESCO 2017).

**Discriminação racial** Discriminação racial refere-se a qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base na raça, na cor, na descendência ou na origem étnica ou nacional que tem o objectivo ou efeito de anular ou colocar em causa o reconhecimento, o desfrutar ou o exercício, em pé de igualdade, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, económico, social, cultural ou em qualquer outro da vida pública. (OIM, 2019).

**Racismo** Racismo é uma construção ideológica que atribui a uma certa raça e/ou grupo étnico uma posição de poder sobre outros com base em atributos físicos e culturais, e ainda riqueza económica, envolvendo relações hierárquicas onde a raça “superior” exerce domínio e controlo sobre outras. (OIT, OIM e ACNUDH, 2001).

## **Resiliência**

Resiliência refere-se, em geral, à capacidade de um indivíduo para ultrapassar desafios que tenham um impacto negativo no seu bem-estar emocional e físico. No contexto do extremismo violento, “resiliência” refere-se à capacidade para resistir, ou não aderir a, pontos de vista e opiniões que retratam o mundo em verdades exclusivas e que legitimam o ódio e o uso da violência. Em educação, isto implica desenvolver a capacidade dos estudantes pensar de forma crítica, a aprender a questionar-se (aprendizagem com base no questionamento) e para verificar factos para que não sejam aprisionados por pontos de vista simplista e monodimensionais do mundo propagados por grupos extremistas violentos. Construir resiliência no seio de estudantes e jovens é uma das medidas chave que pode ser implementada pelo sector da educação para evitar o espalhar do extremismo violento. (UNESCO, 2017).

## **Estado de Direito**

Conforme definido pelo Secretário-Geral das Nações Unidas, o estado de direito é “um princípio de governação através do qual todas as pessoas, instituições e entidades, públicas e privadas, incluindo o próprio Estado, são responsáveis pelas leis que são publicamente promulgadas, igualmente aplicadas e independentemente adjudicadas e que são consistentes com os padrões e normas internacionais de direitos humanos”. (Nações Unidas, 2004).

## **SADC**

A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, SADC, foi criada em 1992 como sucessora da Conferência de Coordenação e Desenvolvimento da África Austral (SADCC, 1980-1992) e abarca 16 países. Cria uma plataforma regional para todos os países localizados na região da África Austral para cooperar e trabalhar juntos para o desenvolvimento económico e para a promoção da construção da paz. (Adaptado deste guião).

## **SALH**

SALH refere-se à Educação para a História da Libertação da África Austral. SALH pode desempenhar um papel importante para ajudar os outros a entender melhor e a abordar as causas raiz da violência e da desigualdade nos seus países, incluindo violência de género, violações de direitos humanos, violência política, injustiça social, corrupção, xenofobia e intolerância contra migrantes e outros grupos tribais/étnicos. (Adaptado deste guião).

## **Abordagens de Aprendizagem de Serviço**

As abordagens de aprendizagem de serviço proporcionam oportunidades aos estudantes de se conectarem com a aprendizagem em aula com o que acontece nas suas comunidades. Esta ferramenta pedagógica proporciona aos estudantes hipóteses de interagir, de forma directa, com os principais personagens da comunidade local e efetuar mudanças nas comunidades. (Levesque-Bristol, 2010).

## **Pedagogia Transformativa**

A pedagogia transformativa é uma abordagem pedagógica inovadora que empodera os estudantes a examinar, de forma crítica, os seus contextos, crenças, valores, conhecimentos e atitudes com o objectivo de desenvolver espaços para autorreflexão, apreciação de diversidade e pensamento crítico. A pedagogia transformativa é realizada quando a aprendizagem vai além da mente e conecta corações e acções,

transformando conhecimento, atitudes e competências. (IICBA UNESCO, 2017).

**Ubuntu**

O conceito de *ubuntu* tem origens no Zulo, Xhosa e no aforismo Ndebele “*umuntu ngumuntu ngabantu*”, uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas. *Ubuntu* literalmente significa humanos ou ser humano. Dá ênfase aos valores da solidariedade humana, da empatia, da dignidade humana e dos humanos em cada pessoa. No centro da filosofia *ubuntu* encontra-se a interligação e o respeito por todos.

**Abordagem de Toda a Escola** A Abordagem de Toda a Escola aborda as necessidades dos estudantes, do pessoal e da comunidade mais ampla, não só dentro do currículo, mas também em todo o ambiente escolar e de aprendizagem. Implica uma acção colectiva e colaborativa em e por uma comunidade escolar para melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar do estudante e as condições para os apoiar. (UNESCO-IBE, 2013).

**Xenofobia**

A nível internacional, não existe qualquer definição universalmente aceite de xenofobia, no entanto, pode ser descrita como atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e normalmente vilipendiam pessoas com base na percepção de que são “outsiders” ou estrangeiros à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional. (OIM, 2019; OIT, OIM e ACNUDH, 2001).

## Prefácio

Este Guião foi desenvolvido para construir a capacidade de professores de escolas secundárias e educadores de professores incluindo professores nas universidades a integrar competências para Aprender a Viver Juntos utilizando a Abordagem Pedagógica Transformativa.

O Guião examina o papel da educação e dos professores na facilitação de experiências de aprendizagem holística que promovam competências para aprender a viver juntos que são entendidos como combinação de conhecimentos, competências e atitudes essenciais para a promoção de entendimento mútuo e coesão social. O Guião também proporciona ferramentas concretas para professores se tornarem facilitadores com a disposição, conhecimento, competências e compromisso para empoderar os estudantes a transformar as suas comunidades.

Este guião centra-se na região da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) abarcando 16 estados membros e introduz a educação para a cidadania como uma lente para se ver a si próprio, relações, causas de conflito e violência e para construir capacidade para responder de forma crítica e positiva a esses desafios.

O guião propõe ainda o conceito de pedagogia transformativa como forma de melhorar as competências dos estudantes e assegurar experiências de aprendizagem segura e participativa para aprender a viver juntos. Propõe abordagens educacionais como, por exemplo, a Educação Global para a Cidadania e História para a Libertação da África Austral uma vez que as abordagens tinham como objectivo produzir os futuros cidadãos que irão desempenhar um papel activo a nível local, regional e global na abordagem de vários desafios. O Guião conclui com actividades de aprendizagem de envolvimento para apoiar a aprendizagem experimental.

Enfatiza o papel que os jovens podem desempenhar na transformação das suas comunidades e ver os jovens como agentes da mudança positiva. Os jovens podem desenvolver consciência crítica das suas realidades sociais e dar passos para construir sociedades pacíficas e inclusivas.

Ao apoiar os professores a empoderar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis e envolvidos, este guião contribui para equipar gerações de estudantes a responder a injustiças e a manter os direitos humanos como o estado de direito.



## Introdução

A educação é uma força poderosa para a construção da paz e para transformação: pode contribuir para mudar indivíduos e comunidades, promovendo um mundo mais justo e equitativo que promove a inclusão, a coesão social e contribuir, ainda, para criar sociedades pacíficas. Os professores desempenham um papel central no estabelecimento de conhecimento, de atitudes e valores no seio de jovens; também os empoderam para propor narrativas alternativas para se envolverem com as suas comunidades e para contribuir para a construção de sociedades pacíficas através das suas acções.



Peter Tabichi (Quénia) – Conectar salas de aula, Professor Global do ano 2019

Este trabalho pode ser realizado através de áreas de disciplinas, por exemplo, história, educação cívica e moral, arte, música, desporto, etc., ou através de disciplinas dedicadas. Em qualquer caso, existe a necessidade de equipar os professores com aptidões e conhecimentos específicos e este guião também pode ser utilizado em disciplinas científicas.

Este trabalho não pode começar ou ocorrer apenas no ambiente escolar. É importante estabelecer uma relação entre a escola e o ambiente que a rodeia. Isto requer conhecimento do contexto local e mobilização de organizações e/ou partes interessadas da comunidade. Todos estes aspectos são pedras basais da pedagogia transformativa que é o elemento central deste Guião.

O Capítulo Um indica elementos específicos de análise para ajudar a entender a violência e as suas causas na região da SADC e para identificar estratégias de prevenção. O Capítulo Dois discute a importância da educação, sublinhando elementos chave que contribuem para a educação para a construção da paz e para a transformação. O Capítulo Três centra-se na importância de promover reflexões éticas como espaços para o diálogo e construção de identidade para desenvolver um sentido de objectivo e pertença. O Capítulo Quarto fornece abordagens específicas para professores adoptarem a Pedagogia Transformativa. O Capítulo Cinco sublinha as competências nucleares para Aprender a Viver Juntos entendidas como combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais para promover o entendimento mútuo e a coesão social (as competências nucleares apresentadas não constituem uma lista exaustiva). O Capítulo Seis discute o empoderamento e a participação dos estudantes no envolvimento na comunidade, equipando professores com ferramentas específicas para apoiar os estudantes como agentes de mudança activos para transformarem as suas comunidades. O Capítulo Sete centra-se na avaliação como um componente chave do processo de aprendizagem transformativa permitindo que professores e estudantes façam uma autorreflexão, façam conexões, entendam onde se encontram no processo de aprendizagem, como chegaram aí e que questões ainda podem ter. O Capítulo Oito introduz actividades específicas para os estudantes que podem inspirar professores, e ainda fornecer algumas ideias de iniciativas que podem ser organizadas. Uma tabela no início do Capítulo Oito conecta os conteúdos relevantes do Guião com cada actividade apresentada.

## Capítulo 1

### Paisagens Distintivas do Contexto da África Austral

#### Objectivos

- Entender as causas da violência no contexto da SADC.
- Reconhecer diferentes tipos de violência e suas interligações.
- Empoderar os estudantes a responder e a transformar conflitos em mudanças positivas.
- Apreciar a importância crítica de entender o contexto para diagnosticar as causas da violência e formular respostas de prevenção para a construção da paz e resiliência.

#### 1.1 A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) foi criada em 1992 como sucessora da Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral (SADCC, 1980-1992) e cria uma plataforma regional para todos os países localizados na região da África Austral cooperarem e trabalharem juntos para o desenvolvimento económico e para a promoção da construção da paz.<sup>1</sup> Actualmente, a região da SADC abarca os 16 estados membros e tem uma população total de mais de 350 milhões de pessoas, a maioria jovens.

**Figura 1:** Mapa dos 16 Estados Membros da SADC



Fonte: Página web oficial SADC <https://www.sadc.int/about-sadc/overview/>

1 <https://www.sadc.int/>

A SADC percorreu um longo caminho. Apesar da sua diversidade, os estados membros da SADC partilham uma história comum de colonialismo, opressão, marginalização económica e política e luta por libertação, mas às mãos de diferentes poderes coloniais.<sup>2</sup> Estes países consistem em fronteiras artificiais desenhadas num mapa na Europa na Conferência de Berlim em 1884-85. O objectivo da Conferência foi regular a colonização Europeia e o comércio em África. Estes limites “foram impostos para assegurar o controlo sobre as colónias e os recursos minerais, agrícolas e humanos” (UNESCO, SADC & SARDC 2019, p. 6). Nas suas conquistas coloniais no continente Africano, os Impérios Europeus foram principalmente orientados por ganância de exploração de recursos (ouro), expansão das suas terras (glória) e expansão das suas culturas e religiões (Deus). Os limites que foram estabelecidos durante a colonização mantêm-se uma cicatriz no continente. Esta cicatriz está a “ser lentamente curada através da integração regional, no sentido da unidade africana” (UNESCO, SADC & SARDC 2019, p. 6).



Em 1885, o Rei Belga Leopoldo II criou o Estado Livre do Congo (agora a República Democrática do Congo). O regime colonial foi brutal e explorador, apoiando-se em trabalho forçado para cultivar e comercializar minério, marfim e borracha.

Apesar de a região SADC ser indiscutivelmente a região mais estável em África, a sub-região não está segura de conflitos violentos e outros desafios resultantes de uma ampla variedade de factores. A região enfrenta várias ameaças com potencial impacto na paz, na estabilidade e no alcançar da integração regional total. Tais desafios incluem exclusão, desenvolvimento desigual, intolerância, desigualdade social, violência xenofóbica em África do Sul, discriminação e comportamento violento contra migrantes, mulheres e outros que sejam considerados “outsiders”, especialmente entre os jovens. Além da instabilidade crónica na RDC de Leste, a província de Cabo Delgado rica em recursos no norte de Moçambique testemunhou a emergência do extremismo violento no final de 2017.<sup>3</sup> Além dos desafios acima, é crucial notar que de acordo com o Índice Ibrahim para a Governança Africana 2020, a região alberga cinco dos 10 países mais bem governados no continente.

A Crise em Cabo Delgado explicada (Médecins Sans Frontières/Médicos Sem Fronteiras) Vídeo: <https://youtu.be/3hdKcP9iKPU>

Um dos principais desafios que enfrentam os governos pós-independência na SADC é o subdesenvolvimento económico, que não é apenas um legado do colonialismo, mas também resultado de sistemas políticos corruptos, gestão económica errada e má governação. Outro desafio é a enorme disparidade económica entre as elites ricas e as massas pobres.

## 1.2 Entender a Paz

Os investigadores da área de estudos internacionais de paz alargaram e aprofundaram o entendimento convencional de paz passando de um entendimento simples de paz como “ausência de guerra” (paz negativa), reconhecendo que as condições subjacentes de uma sociedade (e em particular as causas raiz estruturais e culturais de violência), mesmo na ausência de violência encoberta, pode gerar conflitos, tensões e precariedade.

- 2 A categorização linguística destes países é uma reflexão dos diferentes países Europeus que colonizaram a região: Países de língua portuguesa (Angola e Moçambique), de língua francesa (República Democrática do Congo, Madagáscar, Maurícias e Seicheles) e países de língua inglesa (Botswana, Eswatini, Lesoto, Malawi, Namíbia, África do Sul, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe).
- 3 A violência na província de Cabo Delgado levou à deslocação de centenas de milhares de civis, a destruição das infra-estruturas como, por exemplo, escolas e casas, baixas civis e cria uma ameaça à segurança alimentar na região.

Esta ideia, conhecida como paz positiva, com origens no trabalho do Investigador Norueguês de Paz, Johan Galtung, e sublinha o reconhecimento de uma forma mais indireta, normalmente oculta e insidiosa de violência, chamada de violência estrutural. Esta forma de violência é menos dramática e normalmente funciona mais lentamente, corroendo os valores humanos e, eventualmente, as vidas humanas.

A violência, conforme defendido, pode entranhar-se em cada estrutura das instituições sociopolíticas, económicas e culturais de uma sociedade e tem o efeito de negar às pessoas direitos importantes como, por exemplo, oportunidade económica, igualdade social e política e dignidade humana. Quando as crianças morrem de fome ou de desnutrição, ocorre um tipo de violência. Similarmente, quando os seres humanos sofrem de doenças evitáveis, quando lhes é negada educação básica, alojamento, direito a praticar livremente a sua religião, uma oportunidade de criar uma família, ou participar na sua própria governação, ocorre um tipo de violência mesmo quando não é derramado sangue.

**Figura 2:** O que é a Paz Positiva?

## What is Positive Peace?



Fonte: Índice Global de Paz Série: #4.

O exemplo essencial de violência estrutural é o apartheid em África do Sul. Este sistema vicioso institucionalizou a opressão e a desumanização de pessoas de cor. Legalizou a discriminação racial, a opressão sócio-política e a exploração económica. Escrevendo em apoio a tal ponto de vista, David Chidester (1997, 25), argumenta que no sistema do apartheid, "...a violência estava em todo o lado. Foi parte integrante dos discursos, práticas e formações sociais através dos quais os seres humanos lutaram para ser humanos".



Legado do apartheid em África do Sul

Este entendimento de paz como valor substantivo tem ido cada vez mais abraçado entre investigadores, líderes religiosos, a sociedade civil, intervenientes estatais e as Nações Unidas. Com este entendimento, a prática da construção da paz vai além de baixar as armas. A construção da paz estende-se para incluir a abordagem e a transformação das condições subjacentes da violência estrutural e as clivagens sociais, para promover a coesão social em cada nível da sociedade, com papéis desempenhados pelos intervenientes estatais





no seio das bases, da sociedade civil, do governo e de organizações internacionais. O estado final pretendido é mais bem descrito por John Paul Lederach e R. Scott Appleby (2010, 24) como *apenas paz*:

*“Transformação sustentável de conflito requer mais do que a resolução de problemas (necessária) associada a mediação, acordos selecionados e outros elementos de resolução de conflitos; necessita de compensação de reclamações legítimas e o estabelecimento de novas relações caracterizadas pela igualdade e justiça de acordo com os ditados da dignidade humana e o bem comum”.*

### 1.3 Entender o Conflito

O conflito é uma parte da vida normal, inevitável e natural. É tão velho quanto a humanidade e é experienciado a todos os níveis das relações humanas. Quando a palavra conflito é mencionada o que normalmente vem à mente é guerra ou violência. No entanto, este não é necessariamente o caso. Ocorre quando duas ou mais pessoas ou grupos de pessoas têm ou pensam que têm objetivos e pontos de vista que não são compatíveis.

O conflito não é necessariamente uma coisa má. Deverá ser visto como uma oportunidade e não como uma ameaça. É uma oportunidade de desenvolvimento dado que após um conflito ocorre uma mudança. O conflito proporciona-nos oportunidades para aumentar o nosso entendimento das nossas estruturas sociais, dos outros e de nós próprios (Lederach 2003).

Os conflitos tendem a ser violentos, destrutivos e prolongados quando estão assentes em problemas com raízes profundas, por exemplo, soberania, valores, crenças, acesso desigual a recursos limitados, privação relativa e necessidades humanas. Os conflitos violentos podem advir de uma frustração geral quando as reclamações das pessoas não são abordadas. Os problemas tornam-se graves quando um conflito degenera em violência e morte. De modo a ter um melhor entendimento de conflito, é essencial fazer inúmeras distinções. Primeiro, quando analisamos os *intervenientes*, podemos “distinguir conflitos entre duas partes [indivíduos ou grupos] e conflitos entre várias partes<sup>4</sup>, entre intervenientes individuais e entre grupos, entre organizações e dentro de organizações, ou conflitos ‘diretos’ e conflitos mitigados por agentes e representantes” (Buhring-Uhle 1996, 133).



Pessoas deslocadas internamente no Norte Kivu (2013) devido ao conflito

Em segundo lugar, o entendimento de consciência das partes em conflito permite-nos distinguir entre “conflito de manifesto” e “conflito subjacente”, o reconhecimento do último é essencial para uma resolução duradoura (Buhring-Uhle 1996).

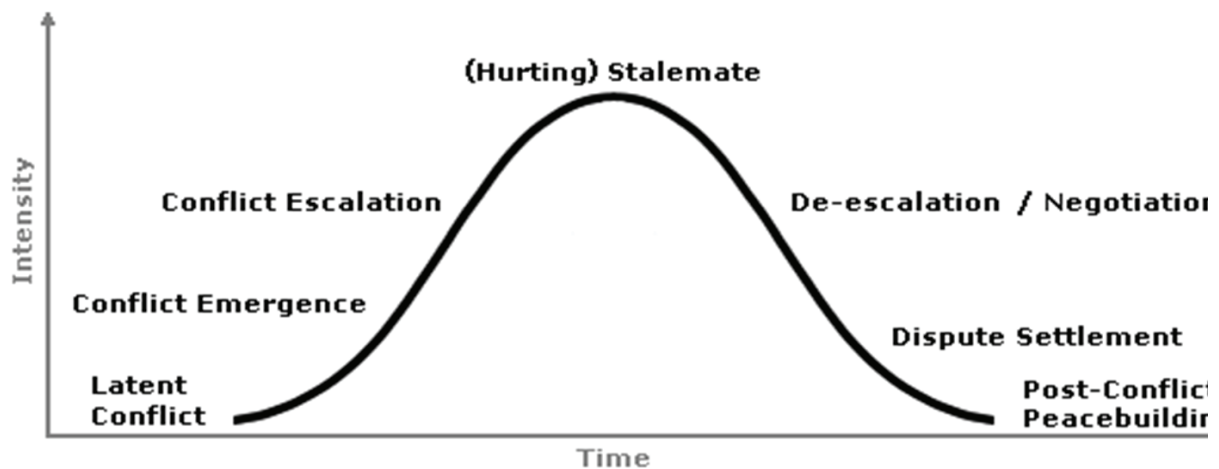
Além disso, os conflitos passam por diversos níveis. Vários investigadores de conflitos nomearam e descreveram estes níveis de conflito de forma diferente. Os conflitos podem ser latentes ou manifestos e tendem a escalar se não forem resolvidos atempadamente. Normalmente, uma escalada significa que a comunicação entre as partes é quebrada e a prontidão para utilizar a violência (em primeiro lugar normalmente verbal, e depois física) aumenta. Muitos investigadores de estudos de conflito e de paz tentaram definir este desenvolvimento descrevendo níveis típicos de escalada de conflito.

<sup>4</sup> Um bom exemplo de um conflito de várias partes é do conflito na República Democrática do Congo entre criminosos, tropas governamentais e rebeldes.

Um modelo de dinâmica de conflito descreve sete (7) níveis diferentes de um conflito:

- Nível latente: Os participantes ainda não têm consciência do conflito.
- Nível emergente: Os participantes percebem e têm consciência de que existe um conflito.
- Nível escalado: Sente-se stress e ansiedade.
- Nível de manifesto: O conflito está aberto e pode ser observado.
- Nível de desescalada e negociação: Um terceiro faz com que partes opostas se encontrem.
- Nível de dirimir disputa: É alcançado um compromisso.
- Nível de construção da paz: Trabalhar na transformação de um conflito latente para paz positiva.

**Figura 3: Sete Níveis de Conflito**



Fonte: Lederach (2003).

## 1.4 Entender a Construção da Paz

Não existe uma definição universal de construção da paz. O termo construção da paz foi utilizado pela primeira vez por Johan Galtung no seu artigo “Três Abordagens à Paz: Manutenção de paz, criação de paz e construção da paz”, onde notou que “...as estruturas devem ser tidas como removendo causas de guerra e devem oferecer alternativas a guerra em situações onde possam ocorrer guerras” (1976, 298, ênfase no original). A construção da paz envolve atividades que têm como objetivo abordar as causas raiz de conflito ou de violência e deverá ajudar a reforçar estruturas sociais que promovem a justiça social e que restauram e reconstróem relações.<sup>5</sup> Relações que tenham sido abertas, amigáveis e confiáveis deixam de existir numa situação de conflito. Devido a um conflito violento passado, relações dos antagonistas baseiam-se em desconfiança, medo, hostilidade e desrespeito. É vital abordar a relação negativa dos antagonistas.

Recursos humanos e socioeconómicos locais podem desempenhar um papel crítico na criação de condições para uma paz sustentável. No entanto, é crucial para os construtores da paz estabelecer modelos adequados a partir de recursos culturais e contextuais para a paz e resolução de conflitos disponíveis dentro de um ambiente de conflito (Lederach 1997).

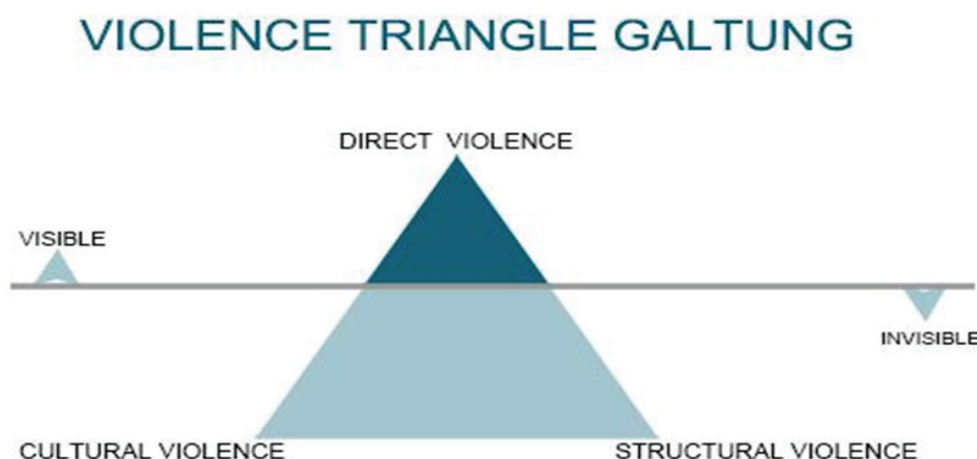
<sup>5</sup> A construção da paz não se limita a situações pós-conflito, mas também pode ser realizada como medida preventiva em sociedades que ainda não experienciaram conflitos.

As tradições indígenas na SADC desempenhar um papel significativo, por exemplo, na criação de condições para a ordem, a cura, a reconciliação, a justiça, a coexistência pacífica, entre outros aos níveis da comunidade (ver Capítulo 2.6).

Ser atento e ser responsivo a contextos e recursos locais é essencial na construção da paz.

## 1.5 Variedades de Violência

**Figura 4:** O Triângulo da Violência



Fonte: Adaptado de TRANSCEND Media Service.

Conforme mencionámos brevemente na secção 1.2, Johan Galtung desenvolveu um entendimento diferenciado de violência plasmado na ilustração acima chamado de triângulo de violência. Além da violência física direta, que é visível e amplamente conhecida, Galtung identificou dois outros polos ou camadas de violência que são invisíveis e não são amplamente reconhecidos, nomeadamente, violência estrutural e cultural.

O termo violência estrutural surge para referir formas de violência indireta, não intencional e não física. A lógica operativa da violência estrutural é de que tem uma função normalizadora. O poder da violência estrutural é a sua capacidade para manter condições de exploração, repressivas e desumanas antes sem produzir violência direta ou mortal. A cumplicidade de grupos subjugados e até uma perpetuação ativa dos processos estruturais é normalmente uma característica deste tipo de violência. Galtung defendeu que a violência estrutural é um “processo que trabalha lentamente para que a miséria em geral e a fome em particular corroam e finalmente matem seres humanos” (Galtung 1985, 145).

Assim, quando uma pessoa bate na sua mulher existe um caso claro de violência física, mas quando um milhão de maridos mantém um milhão de mulheres na ignorância existe violência estrutural. Proporcionalmente, numa sociedade onde a esperança de vida é o dobro na classe mais alta do que nas classes mais baixas, é exercida violência, mesmo que não haja intervenientes específicos que consigam apontar para atacar, diretamente outros, como uma pessoa que mata outra (Galtung 1969, 171).

Para que se entenda o que abarca a violência cultural, é vital conceptualizar a cultura. A UNESCO (2001, 3) define cultura como “conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais diferenciadoras da sociedade ou grupo social e que abarca, além da arte e da literatura, estilos de vida, formas de viver em conjunto, sistemas de valor, tradições e crenças”. A violência cultural é definida por Galtung (1990, 201) como “os aspetos da cultura, a esfera simbólica da nossa existência — exemplificada por religião ou ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal, que

podem ser utilizadas para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural. A violência cultural faz com que a violência direta e estrutural pareça, e se sinta, certa, ou pelo menos não errada (...) O estudo da violência cultural sublinha a forma através da qual o acto de violência direta e o facto da violência estrutural são legitimadas e, assim, tida como aceitável na sociedade”.

### 1.5.1 O Legado Violento da Colonização<sup>6</sup>

As causas de conflitos e violência mortais em SADC são complexas e diversificadas, no entanto, é inegável que muitas delas podem ser traçadas até aos excessos cometidos durante a governação colonial. Na região SADC, tal como acontece em outros locais em África, Ásia e América do Sul, o colonialismo deixou um impacto indelevelmente prejudicial nestas sociedades. O legado colonial de violência, despossessão económica e tácticas de governação e divisão tribal empregue pelos regimes coloniais deixou uma influência profunda e duradoura em sociedades Africanas e continua a atormentar os processos de construção da paz.

Enquanto a maioria dos países na região da SADC conseguiram a independência nos anos 60 (principalmente de forma pacífica), os países dominados por colonos como, por exemplo, o Zimbabwe e a África do Sul e Namíbia (o seu território ocupado) e as colónias portuguesas de Angola e Moçambique atravessaram guerras de libertação anticoloniais violentas e longas e/ou só chegaram à independência mais tarde: Angola e Moçambique (1975), Zimbabwe (1980), Namíbia (1990) e África do Sul (1994). Nestes países, os movimentos de libertação tiveram de recorrer à luta armada em reação à rejeição dos colonos de pressão pacífica para a mudança e a resistência à pressão internacional. Este legado violento das guerras de libertação de independência continua a assombrar a era pós-colonial. Além do legado colonial de violência física direta, subdesenvolvimento económico e as vastas desigualdades entre ricos e pobres, outros promotores de conflitos e violência também podem estar ligados ao rescaldo da regra colonial.

Mbuyisa Makhubo a transportar Hector Pieteron, um estudante africano de 12 anos de idade, após a polícia sul-africana do apartheid o ter alvejado durante os protestos estudantis pacíficos de Soweto de 1976.

Foto de Sam Nzima:

<https://www.flickr.com/photos/panr/2590874830>



<sup>6</sup> Jürgen Osterhammel (2005) define colonialismo como “uma relação de domínio entre uma maioria indígena (ou forçosamente importada) e uma minoria de invasores estrangeiros. As decisões fundamentais que afetem as vidas das pessoas colonizadas são tomadas e implementadas pelos governadores coloniais na procura dos seus interesses que são normalmente definidos numa metrópole distante. Rejeitar compromissos culturais com a população colonizada, os colonizadores estão convencidos da sua própria superioridade e do seu mandato ordenado para governar” (citado em Schuerch 2017: 21).

**Atividade 1: Exemplos de formas de violência experienciadas na SADC durante a governação colonial**

Escrita

Utilizando os três tipos de violência de Galtung (violência direta, estrutural e cultural) forneça exemplos de formas de violência experienciadas (comuns) na SADC durante a governação colonial. Todos os três tipos de violência, conforme articulado por Galtung, impactaram profundamente todo o tecido das relações sociais em todos os países da SADC.

Violência direta	Violência estrutural	Violência cultural

### 1.5.2 Fatores Externos ou Globais

Na era globalizada em que vivemos, o sistema internacional de comércio e as relações interestaduais também desempenham um papel significativo no fomento da violência estrutural e física direta. Isto é particularmente devido às assimetrias do poder global, o legado colonial de subdesenvolvimento e a hegemonia do sistema económico neoliberal que favorece os países ricos.

### 1.5.3 Violência Política e Corrupção

Relativamente a outras regiões africanas, a violência política no período pós-colonial na região da SADC foi esporádica e ligados a rivalidade política intraestadual no seio de grupos tribais e/ou partidos políticos em concorrência.

Corrupção, por outro lado, foi endémica e disseminada. Falando de forma relativa da SADC, o flagelo da corrupção é muito pior do que a violência política e afligem todos os países na região. Os estados membros da SADC iniciaram uma gama de iniciativas anticorrupção sob a forma de instituições, leis e políticas, mas apesar disso, a corrupção mantém-se em alta na região. O Índice Internacional de Percepção de Corrupção para a Transparência 2020 pinta uma imagem sombria do estado da corrupção na SADC (Transparência Internacional 2021).<sup>7</sup> A maioria dos países da SADC foi classificada no seio dos países com pior desempenho no mundo.

#### **Protocolo da SADC contra a corrupção, 2001**

O Protocolo procura “promover e reforçar o desenvolvimento, através de Partidos Estatais, de mecanismos necessários para evitar, detectar, punir e erradicar a corrupção no setor público e privado” (Artigo 2a).

#### **Exemplos de Actos de Corrupção**

Subornos

Roubo e fraude

Desvio

Extorsão e chantagem

Aliciamento

Nepotismo e clientelismo

<sup>7</sup> O Índice de Percepção de Corrupção mede o nível de corrupção num país.



**Atividade 2: Corrupção**

Escrita

1. Na sua opinião, quais são os efeitos da corrupção na SADC?
2. Que forma(s) de violência promove?
3. De que formas pode uma boa governação ajudar a evitar e a combater a corrupção na SADC?

**1.5.4 Migração para África do Sul e Xenofobia/Afrofobia**

Um dos aspetos que melhor definem o século vinte e um é a migração global e o movimento de pessoas na procura de segurança pessoal, segurança alimentar e bem-estar económico. Enquanto os títulos internacionais se centram nos migrantes que atravessam o Mar Mediterrâneo para chegar à Europa, a maioria dos migrantes Africanos estão a mover-se para África do Sul, cuja economia é relativamente mais sofisticada e desenvolvida do que a dos seus vizinhos. Enquanto o número preciso de migrantes é contestado, uma vez que o número dimensionável não tem documentação regular em África do Sul, a agência para as Migrações das Nações Unidas, a Organização Internacional para as Migrações (OIM), estima que o número de migrantes internacionais se encontra próximo dos quatro milhões no país, no seio de uma população geral de 58 milhões (OIM 2019).

Além da migração, estima-se que entre 2006 e 2012, África do Sul teve o maior número de pedidos de asilo: a maioria foram do Zimbábue a fugir da governação autoritária do antigo presidente Robert Mugabe e a crise económica consequente do país.

Apesar de África do Sul ter uma das políticas de migração mais progressistas do mundo, a crise de desemprego do país com uma taxa de desemprego próxima de 30%, levou a ataques violentos contra nacionais estrangeiros, em particular os que chegam de outros países africanos.

**Migração para África do Sul**

Em África, a África do Sul mantém-se um país destino significativo. Nos anos mais recentes, a quota de migrantes internacionais à proporção da população nacional aumentou acentuadamente em África do Sul. Em 2005, os migrantes internacionais atingiram os 2,8 por cento da população de África do Sul, em 2019, este número aumentou em 7 por cento. OIM (2019, p. 56).

**Atividade 3: Discussão: Xenofobia/Afrofobia**

Deixe espaço para experiência, que encoraja os estudantes a partilhar as suas experiências.

Encorajar a participação ativa e a discussão construtiva.

1. Escrever as palavras xenofobia e afrofobia na placa. Pedir aos estudantes se ouvirem falar das palavras e o que significam.
2. Discuta com os estudantes o impacto da xenofobia e da afrofobia.
3. Pergunte aos estudantes como pode ser abordado o problema da xenofobia e afrofobia.



### 1.5.5 Violência de Género

#### Violência de género

O termo refere-se a “a todos os actos perpetrados contra mulheres, homens, rapazes e raparigas com base no seu sexo que causa ou poderá causar-lhes agressões físicas, sexuais, psicológicas, emocionais ou económicas, incluindo a ameaça de realizar tais actos, ou assumir a imposição de restrições arbitrárias ou de privação de liberdades fundamentais na vida privada ou pública em tempo de paz e durante situações de conflito armado ou outras formas de conflito”.

SADC (s.d.)

#### Visão geral de tipos de violência de género

Violência sexual	Inclui violação real, tentada ou ameaçada (vaginal, anal ou oral), incluindo violação marital; abuso sexual e exploração; prostituição forçada; sexo de sobrevivência/transacional e assédio sexual, intimidação e humilhação.
Violência física	Inclui agressão ou agressão física ameaçada, tentada ou real; práticas de escravatura ou tipo escravas e tráfico.
Violência psicológica e emocional	Inclui abuso e humilhação como, por exemplo, insultos; tratamento cruel e degradante; compelir uma pessoa a envolver-se em actos humilhantes e colocar restrições à liberdade e à liberdade de movimentos.
Práticas tradicionais prejudiciais	Inclui corte/mutilação genital feminina (FGM/C); casamento forçado; casamento infantil; mutilação ou mortes por dote ou honra; infanticídio, práticas de aborto seletivo de sexo; negligência e abuso seletivo de sexo e negação de educação e oportunidades económicas para mulheres e raparigas.
Violência socioeconómica	Inclui discriminação e negação de oportunidades ou serviços com base em sexo, género ou orientação sexual; exclusão social; práticas legais obstrutivas como, por exemplo, negação do exercício e gozo de direitos políticos, culturais, económicos, sociais e civis, principalmente mulheres e raparigas.

Fonte: ACNUR (s.d., pp. 194-195).

Na região da SADC, a violência de género contra mulheres está espalhada e apresenta uma grande barreira para atingir a igualdade de género, o desenvolvimento e paz.

Durante a pandemia do COVID-19 foram impostos confinamentos nos países da SADC e houve evidências conclusivas de relatórios crescentes de incidentes de violência de género na região. A Amnistia Internacional (2021) indicou que “algumas casas tornaram-se enclaves de crueldade, violação e violência com mulheres e raparigas presas com membros da família abusivos e sem forma de reportar ou escapar ao perigo”. O aumento de violência contra mulheres e raparigas em Madagáscar, Moçambique, África do Sul, Zâmbia e Zimbábue foi atribuído a estereótipos de género perigosos intrínsecos às normas sociais e culturais, que propuseram que as mulheres devem sempre submeter-se aos homens ou que um homem bata na sua mulher porque a ama” (Amnistia, 2021).



**Atividade 4: Causas da violência de género**

Abordar a violência de género necessita de um entendimento das suas causas e fatores que contribuem para a mesma.

1. Quais são as causas da violência de género na SADC?
2. Quais são as barreiras comuns para prevenção e resposta?
3. Como é que estas barreiras podem ser ultrapassadas?

## 1.6 Desastres e o Risco de Conflito

Desastres naturais e não naturais, por exemplo, cheias, doenças, epidemias e pandemias (por exemplo, COVID-19), secas, incêndios e fluxos de migrantes combinados com outros fatores como, por exemplo, fragilidades sociais pré-existentes e instituições estatais fracas poderão levar a conflitos (instabilidade popular, violência coletiva). No contexto da degradação ambiental, por exemplo, Homer-Dixon (1999) reconhece a possibilidade de ligação entre a mesma e a violência. Identifica cinco efeitos sociais negativos de degradação ambiental e escassez que podem estar associadas a conflitos violentos:

1. Produtividade económica restringida
2. Produtividade agrícola restringida
3. Migração das pessoas afetadas quer pela produtividade económica ou produtividade agrícola restringidas
4. A rutura das infra-estruturas de estado e da sociedade civil
5. Maior segmentação de sociedades (Homer-Dixon 1999)

Juntamente com outros fatores não ambientais como, por exemplo, marginalização política, estes fatores identificados por Homer-Dixon poderão levar a conflitos. Por exemplo, o estudo de Patrick (2020) sobre implicações de segurança resultantes do impacto das alterações climáticas na segurança da água para as comunidades rurais no Município do Distrito de uMkhanyakude (um dos distritos mais pobres de África do Sul) encontrou “uma forte ligação entre as alterações climáticas e o esgotamento de água e a correlação na propensão de conflitos na área [...]” (2020, 5). O estudo notou a vulnerabilidade das comunidades rurais na África do Sul às alterações climáticas, especialmente escassez de água induzida pela mudança que tem vindo a aumentar devido à sua fraca capacidade cobertura devido à falta de infra-estruturas, pobreza e ainda excesso de dependência dos recursos sensíveis ao clima. Em resposta à escassez de água, os residentes recorreram a ações de protesto e violência como mecanismo de duplicação com o objetivo de informar sobre opções políticas.

Cheias em Moçambique após o Ciclone Ildai em março de 2019



Fonte: Banco Mundial (2015).

O estudo de Swain et al (2011) identificou ainda duas regiões (Província da Zambézia em Moçambique e Bulawayo/Matebeleland Norte no Zimbabwe) na Bacia do Rio Zambeze<sup>8</sup> que são altamente vulneráveis a conflitos violentos durante as alterações climáticas:

1. “[...] Devido à escassez de água crescente no Norte de Bulawayo/Matebeleland e as cheias intensificadas, a subida do nível do mar e a erosão costeira na Província da Zambézia.
2. Devido à variabilidade/alterações climáticas, a produção agrícola nestas duas regiões tornar-se-ão altamente voláteis, levando a uma grave insegurança alimentar.
3. Ambas as regiões estão a sofrer de governação política de baixa qualidade, tendo elites sem escrúpulos, instituições fracas e identidades sociais polarizadas” (2011: 11).

Os estudantes necessitam de ter consciência de que a intersecção entre desastres e outros fatores como, por exemplo, a prevalência de pobreza, injustiça e insegurança social poderão levar a violência. Ter consciência disto mesmo poderá ajudar a pressionar políticas de desenvolvimento que também abordam fatores não ambientais aquando da resposta a desastres.

## 1.7 Reflexões Finais

Como ficou bem evidente na discussão anterior, as causas raiz da violência na região da SADC são complexas e variadas. No seio das variáveis chave identificadas estão o legado do colonialismo, a violência política e a corrupção, xenofobia, violência de género, desastres combinados com outros fatores como, por exemplo, instituições estatais fracas, pobreza e injustiça e as assimetrias no sistema internacional. Estes uniram-se a outros fatores como, por exemplo, a iliteracia, bruxaria e superstição para produzir uma cultura de violência na região.

No capítulo seguinte, este guião deverá examinar formas através das quais a educação formal poderá servir como influência de mitigação para prevenir a violência e construir relações pacíficas e ainda na transformação da realidade atual, movendo a região no sentido da justiça social e da paz sustentável.

---

8 A Bacia do Rio Zambeze abarca oito países da SADC: Angola, Botswana, Malawi, Moçambique, Namíbia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe

**CAPÍTULO 1 - FOLHA DE EXERCÍCIOS PARA MAPEAMENTO DE VARIEDADES DE VIOLÊNCIA NO SEU CONTEXTO**

PAÍS/CIDADE		
VARIEDADE DE VIOLÊNCIA	CAUSA RAIZ	COMO PODEMOS EVITAR/ RESPONDER?

## Referências

- Amnistia Internacional (2021). Southern Africa: Homes Become Dangerous Place for Women and Girls During Covid-19 Lockdown. Comunicado de imprensa, 9 de fevereiro, <https://www.amnesty.org/en/latest/press-release/2021/02/southern-africa-homes-become-dangerous-place-for-women-and-girls-during-covid19-lockdown/> (Acedido a 5 de fevereiro de 2021).
- Boutros-Ghali, B. (1992). *An Agenda for Peace*. Relatório do Secretário-Geral com base na Declaração adotada pela cimeira do Conselho de Segurança a 31 de janeiro de 1992.
- Buchanan, S. (2014). *Transforming Conflict through Social and Economic Development: Policy Lessons from Northern Ireland and the Border Counties*. Manchester: Manchester University Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research* Vol. 6 No. 3: 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research* Vol. 27 No. 3: 291-305.
- Homer-Dixon T. F. (1999) *Environment, Scarcity, and Violence*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- OIM (2019). *World Migration Report 2020*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) (Acedido a 6 de fevereiro de 2021).
- Lederach, J. P. and Appleby, S. R. (2010). Strategic Peacebuilding: An Overview. Em: *Strategies of Peace: Transforming Conflict in a Violent World*, editado por Daniel Philpott, D. e Powers, G. F. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- Miller, D. T. and Prentice, D. A. (1999). Some Consequences of Belief in Group Essence: The Category Divide Hypothesis. Em: Prentice, D. A. e Miller, D. T. (eds.), *Cultural Divides: Understanding and Overcoming Group Conflict*. Nova Iorque: Russel Sage Foundation.
- Mills G. and Grahame, W. (2007) Who Dares Loses? *The RUSI Journal*, Vol. 152, No. 6: 22-31.
- Mo Ibrahim Foundation (2020). Índice Ibrahim de Governação Africana 2020 – Relatório Índice. <https://mo.ibrahim.foundation/iiag/downloads> (Acedido a 6 de fevereiro de 2021).
- Patrick, H. O. (2020). Climate Change, Water Security, and Conflict Potentials in South Africa: Assessing Conflict and Coping Strategies in Rural South Africa. Em: Leal F. W., Luetz, J. e Ayal, D. (eds), *Handbook of Climate Change Management*. Cham, Springer.
- SADC (2001). The SADC Protocol Against Corruption.
- SADC (s.d.). Violência de género. <https://www.sadc.int/issues/gender/gender-based-violence/> (Acedido a 8 de outubro de 2021).
- Schirch, L. (2005). *The Little Book of Strategic Peacebuilding: A Vision and Framework for Peace with Justice*. Nova Iorque, Good Books.
- Schuerch R. J. (2017) *The International Criminal Court at the Mercy of Powerful States. An Assessment of the Neo-Colonialism Claim Made by African Stakeholders*. Haia: T.M.C. Asser Press.
- Swain A., Swain, R. B., Themnér, A. and Krampe, F. (2011). Climate Change and the Risk of Violent Conflicts in Southern Africa. Center for Sustainable Development, Universidade de Uppsala, Uppsala.
- Transparency International (2019). *Corruption Perception Index 2019*. [https://images.transparencycdn.org/images/2019\\_CPI\\_Report\\_EN\\_200331\\_141425.pdf](https://images.transparencycdn.org/images/2019_CPI_Report_EN_200331_141425.pdf) (Acedido a 8 de fevereiro de 2021).



Transparency International (2020). *Corruption Perception Index 2020*. [https://images.transparencycdn.org/images/CPI2020\\_Report\\_EN\\_0802-WEB-1\\_2021-02-08-103053.pdf](https://images.transparencycdn.org/images/CPI2020_Report_EN_0802-WEB-1_2021-02-08-103053.pdf) (Acedido a 8 de outubro de 2021).

UNHCR (s.d.). *Handbook for the Internally Displaced Persons*. Action Sheet 4., <https://www.unhcr.org/4794b3512.pdf> (Acedido a 9 de outubro de 2021).

UNESCO (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5\\_Cultural\\_Diversity\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_EN.pdf) (Acedido a 8 de novembro de 2020).

UNESCO (2017). *Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy-makers*. UNESCO: Paris.

UNESCO, SADC & SARDC (2019). *Youth in the Liberation Struggle and Beyond. Respecting the Past, Building the Future Module 1. Regional Dimensions and Linkages of National Liberation Movements in the SADC Region*. UNESCO, SADC, SARDC. Harare, Gaborone. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380357> e vídeo associado, <https://youtu.be/aPkkGjmoyJ8>

Banco Mundial (2015). *Collaborative Management of the Zambezi River Basin Ensures Greater Economic Resilience*, 10 de setembro.

<https://www.worldbank.org/en/news/feature/2015/09/10/collaborative-management-of-the-zambezi-river-basin-ensures-greater-economic-resilience> (Acedido a 15 de abril de 2022)

## Capítulo 2

### O Papel da Educação para a Construção da Paz

#### Objectivos

- Entender o papel da educação para a construção da paz.
- Identificar abordagens práticas eficazes para promover a educação e a construção da paz.
- Sublinhar recursos indígenas para construção da paz e para a educação transformativa.
- Entender o papel dos professores na educação para a construção da paz.

#### 2.1 Vários papéis de Educação para Construção da Paz e Transformação

A 22 de novembro de 1997, Nelson Mandela no seu discurso nos Prémios Presidenciais de Educação Premiere de África, indicou:

*“O poder da educação vai além do desenvolvimento de competências que necessitamos para o sucesso económico. Pode contribuir para reconciliar e construir uma nação. O nosso sistema anterior enfatizou as diferenças físicas e outras nos sul-africanos com efeitos devastadores. Estamos a introduzir, de forma contínua e certa, educação que permite que as nossas crianças explorem as suas similaridades e objetivos comuns, ao mesmo tempo que apreciam a força na sua diversidade. Necessitamos de educar os nossos jovens para se tornarem adultos que apreciem os valores de respeito por mulheres e crianças...”*



Nelson Mandela

A educação é uma força poderosa para a construção da paz e para transformação: pode contribuir para mudar indivíduos e comunidades, promovendo um mundo mais justo e equitativo que promove a inclusão, a coesão social e contribuir, ainda, para criar sociedades pacíficas.

Ao empoderar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis e envolvidos, a educação para a construção da paz contribui para equipar gerações de crianças a responder a injustiças e a manter os direitos humanos como o estado de direito.

A educação para a construção da paz e a transformação vão além do sistema escolar para abraçar uma abordagem holística, conectando escolas e estudantes com as comunidades locais e encorajando os estudantes a encetar ações, cuidando dos outros e do planeta.

A educação para a construção da paz e para a transformação requer que os professores sejam empoderados com abordagens específicas. Os professores necessitam de entender os problemas contextuais que afetam os estudantes e o seu ambiente e necessitam de aplicar abordagens baseadas em direitos humanos e sensíveis a conflitos para promover a paz.

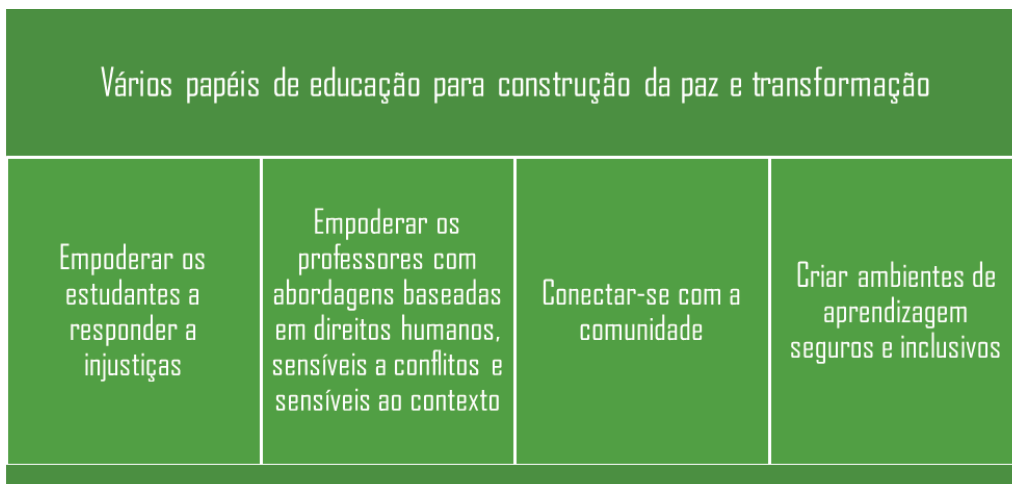
A educação para a construção da paz e para a transformação não tem apenas de evitar, mas também tem de desempenhar um papel ativo para ajudar a transformar insatisfações nas sociedades e abordar problemas estruturais que dividem comunidades. A educação para a construção da paz defende os direitos humanos e a dignidade humana como princípios fundamentais para a paz e para a transformação.

Para criar uma cultura de paz e respeito, a educação para a construção da paz e para a transformação necessita de:

- Ser inclusiva
- Fornecer um ambiente de aprendizagem seguro
- Abordar desigualdades



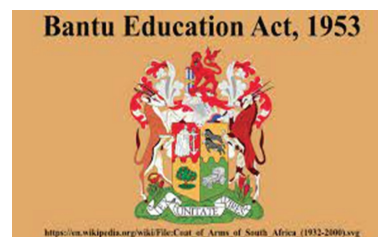
**Figura 5:** Vários papéis de Educação para Construção da Paz e Transformação



Fonte: Elaboração própria.

## 2.2 O impacto Destrutivo da Educação

Quando os sistemas de educação não são inclusivos e não promovem a igualdade, quando os currículos são tendenciosos e não são sensíveis às realidades locais, as experiências de aprendizagem em escolas podem tornar-se destrutivas e alienadoras. Nestes casos, a educação pode contribuir para alimentar divisões e tensões dentro de um dado contexto, para exclusão de desigualdade aprofundadas e para permitir a difusão de comportamentos e ideologias perigosas. Em alguns casos, escolas e professores poderão reproduzir discriminação e estereótipos, alienando ainda mais a juventude marginalizada.



A história mostra como a educação pode ser utilizada para perpetrar tensões sociais e segregação como aconteceu no caso do apartheid. Em África do Sul, “a educação do apartheid fez com que os negros se vissem como seres inferiores” e a educação segregada assegurou a desigualdade e a sustentação e perpetuação do sistema do apartheid (Bush and Saltarelli 2000, 14).

Uma breve história da exclusão na educação sul-africana  
 Vídeo: <https://youtu.be/vQFW4LEZWvw>

Bush and Saltarelli (2000) notaram que a educação pode ser socialmente destrutiva de várias formas, incluindo privando outros grupos de aceder a recursos educativos, falhando em abordar as causas de violência estrutural, utilizando a educação como uma arma para a repressão cultural, ou manipulando livros e a história para propósitos políticos.



A educação pode intensificar a hostilidade inter-grupal como acontece no caso do Ruanda onde foi utilizada para apoiar a marginalização, a exclusão social e discriminação, contribuindo para as hostilidades inter-grupal que levou ao genocídio em 1994 no qual quase um milhão de Tutsis e Hutus moderados foram massacrados (Bush and Saltarelli 2000).

A educação é algo complexo uma vez que não é apenas uma instrução factual, ou seja, não está meramente preocupada quanto à partilha de conhecimentos, mas também com a influência do comportamento humano e “o comportamento humano está motivado pelo menos tanto quanto o sentimento e a razão” (Bibby 1959, 2). O aspeto negativo da educação no período pós-apartheid, por exemplo, iria envolver um professor de forma aberta sentimentos de ressentimento e amargura contra os donos coloniais anteriores aos estudantes, que poderá abrir a porta a sentimentos de ódio, raiva, vingança e desprezo pelos “Outros”.

## 2.3 Educação e o Desenvolvimento da Identidade

A identidade é formada pelos contextos sociais, culturais e históricos, pelo clima político e ideológico, dinâmica familiar e características individuais. A identidade tem que ver com o nosso conceito de nós próprios.

Kroger (2015, 537) define identidade como “a entidade que fornece o poder para se mover na direção satisfatória na vida da pessoa e para reconhecer e ser reconhecido como indivíduo único por outros no contexto social”. O desenvolvimento deste sentido de si é importante para orientar os pensamentos, as ações e as interações dos indivíduos com outros e, em última análise, relações pacíficas com outros.

Identidade:

- dimensões múltiplas
- formada através de encontros e experiências partilhadas

### Identidade é um fluxo

O processo de formação de identidade não é tão simples, nem linear uma vez que muitos fatores contribuem para dar forma a identidades individuais. A formação da identidade em crianças e adolescentes é amplamente influenciada pelo ambiente em que crescem e nas diferentes experiências pelas quais passam. A adolescência constitui um nível de desenvolvimento crítico relativamente a mudanças físicas e psicossociais que afetam a formação da identidade e tem um grande impacto sobre como os indivíduos se percebem a si próprios, constroem ligações com outros e desenvolvem um sentido de objetivo e pertença.

As várias dimensões de identidade são estratificadas e mantêm diferentes prioridades, nuances e poderes em diferentes contextos. Por exemplo, como o género de uma pessoa é entendido num contexto poderá ser muito diferente em outro contexto, em termos de normas de género e poderes e estereótipos associados.

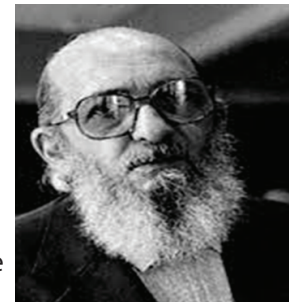
A formação de uma identidade positiva é crucial para desenvolver resiliência e a força interior; enquanto os adolescentes aprendem sobre si próprios, tornam-se mais bem fundamentados e conseguem construir o seu sentido de objetivo. A formação de identidade na adolescência contribui para papéis sociais e como os adolescentes vêm-se como pertencentes e contribuindo para a sociedade.

A educação desempenha um papel crítico na criação de espaços para os jovens reforçarem o sentido de quem são, quem querem ser e a sua interligação com outros. Este processo permite o desenvolvimento de identidades inclusivas que também promovem nos jovens uma apreciação forte de si próprios relativamente aos outros.

A escola é um ambiente importante que influencia o desenvolvimento de identidade. Os professores e escolas podem ajudar os estudantes a desenvolver uma identidade multicultural, por exemplo, criando espaços para os estudantes refletirem sobre desigualdades e privilégios, orientando os estudantes a entender e a tornarem-se criticamente conscientes das estruturas que segregam e discriminam e afirmando a dignidade de todos. Os estudantes podem desenvolver identidades multiculturais interagindo com outros, a desaprendizagem de preconceitos e aprender a apreciar e valorizar as diferenças.

## 2.4 Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz

Paulo Freire (1970), um educador e filósofo Brasileiro, foi crítico para professores que aplicaram o que este conceptualizou como “*modelo da banca da educação*” no seu ensino no qual o professor “*depositou*” informações e conhecimento nas mentes dos estudantes. Conforme indica Freire (1970, 72), “[no] conceito de educação, o conhecimento é um presente conferido aos que se consideram conhecedores sobre os que consideram saber nada”.



Paulo Freire

A abordagem tradicional ao ensino considera partilhar conteúdos com o estudante, como se os estudantes fossem copos vazios para ser cheios de conhecimento. Esta abordagem tradicional trata os estudantes como “objetos” impessoais e, assim, desumaniza-os uma vez que “se tornam objetos a quem as coisas são feitas (são investigados, escreve-se sobre eles, comparados, classificados, rotulados e cheios de aprendizagem)” (Broom 2015, 80).

Estas abordagens centradas no professor não ajudam os estudantes a tornar-se independentes e pensadores críticos. Não equipam os estudantes a pensar criticamente sobre as informações que recebem e não têm oportunidades para questionar e envolver-se em diálogo construtivo. Tais abordagens podem tornar os estudantes mais vulneráveis a narrativas negativas de violência política, xenofobia e ideologias extremistas às quais podem aderir sem questionar as implicações éticas das suas ações e impactam em outros.

Tal modelo de ensino pode ainda afetar negativamente a motivação e a paixão dos estudantes em aprender. O professor centra-se principalmente na conformidade e normalmente recompensam o comportamento passivo como “seguir as instruções dos professores, fazer os trabalhos de casa, aprender os conteúdos da aula e concluindo o trabalho atempadamente” (Boom 2015, 80). Ao invés de empoderar os estudantes, este modelo de ensino desempodera-os.

Pedagogia transformativa:

- desafia estas abordagens de ensino verticais promovendo abordagens horizontais centradas no estudante.
- empodera os estudantes a examinar, de forma crítica, os seus contextos, crenças, valores, conhecimentos e atitudes com o objectivo de desenvolver espaços para autorreflexão, apreciação de diversidade e pensamento crítico.
- enfatiza e prioridade o processo de aprendizagem (como aprender) com associação e memorização de informação.

A pedagogia transformativa cria oportunidades concretas para os estudantes refletirem sobre si próprios, examinarem as suas crenças, valores e conhecimentos, e desafiar ideias pré-concebidas sobre o outro. Ajuda a refletir sobre a interligação, as responsabilidades partilhadas e as implicações éticas das ações do outro e das situações à sua volta. Fá-lo enquanto desenvolve consciência e pensamento crítico, agência ativa e apreciação de várias perspectivas.



A pedagogia transformativa para a construção da paz promover uma abordagem educacional holística que inclui os estudantes e o seu ambiente, sendo sensível ao contexto local, empoderando e envolvendo os estudantes como pessoas em actividades participativas e colaborativas para a construção da paz que contribuem para o seu sentido de identidade, agência, pertença e objectivo e ainda criar um sentido de interdependência e interligação.

## 2.5 Abordagens Educativas para Apoiar a Educação para Construção da Paz na SADC

A educação para a construção da paz na SADC pode ser apoiada através da incorporação de educação para a cidadania global (GCED) e da História de Libertação da África do Sul (SALH) no ensino e na aprendizagem no seio de todos os níveis de educação. A GCED salienta que as abordagens de educação transformativa podem desempenhar um papel significativo, permitindo a todos os estudantes adquirir conhecimentos e competências relevantes, essenciais para que possam contribuir para o estabelecimento de sociedades mais pacíficas, sustentáveis e inclusivas. A SALH fornece uma perfeita ilustração contextual de como o sentido de união, a solidariedade regional, a aspiração à justiça e à liberdade, bem como a reivindicação colectiva dos direitos e princípios universais – todos eles abrangidos pelo GCED – resultaram na libertação dos povos da África Austral.

Vídeo UNESCO sobre Aprender a Viver Juntos: <https://youtu.be/KuKzq9EDt-0>

Considerando os desafios que os países da SADC enfrentam, incluindo os ligados aos legados coloniais (e os longos anos de apartheid no caso da África do Sul), bem como as dinâmicas locais e globais no período pós-colonial, a educação SALH, GCED e a utilização do conhecimento indígena para a construção da paz dentro e fora da sala de aula, pode desempenhar um papel central na promoção do ensino e da aprendizagem para a mudança social, pessoal e global.

Mais do que nunca, os sistemas educativos precisam de desenvolver nos estudantes as competências socio-emocionais, cognitivas e comportamentais para enfrentar os problemas globais actuais, aptidões que os equipam com as competências e oportunidades para realizar os seus direitos e obrigações de promover um mundo melhor e um futuro melhor para todos. Isto é igualmente importante relativamente ao atingir os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (UNSDG).

Por estas razões, como resposta à necessidade de reforçar o ensino dos valores de SALH e GCED na região, o Escritório Regional da UNESCO para a África Austral (ROSA), em colaboração com o Secretariado da SADC em 2020, encomendou uma revisão dos currículos nacionais das escolas secundárias nos estados membros da SADC para determinar o nível de integração e ensino dos temas e valores de SALH nas escolas secundárias (UNESCO e SADC 2020, 2021a).<sup>9</sup> Baseando-se em grande

### Visão do roteiro

O roteiro baseia-se em duas visões:

- Identificar valores comuns e resultados de aprendizagem que possam ser avançados pela GCED e SALH, com vista a promover um sentido de pertença, solidariedade, identidade e integração regional.
- Orientar planeadores e profissionais da educação a mobilizar os conteúdos da GCED e SALH para contribuir para a visão da SADC de reconciliação, coesão social, resiliência, paz, solidariedade, desenvolvimento e liberdade para as gerações futuras através da promoção de uma educação que dote os jovens de competências, valores, conhecimentos, comportamentos e atitudes que abordem de forma crítica e criativa os actuais desafios locais, nacionais, regionais e globais através de uma lente inclusiva.

<sup>9</sup> O estudo centrou-se em 13 Estados membros da SADC, nomeadamente Angola, República Democrática do Congo, Eswatini, Lesoto, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Seicheles, República Unida da Tanzânia, Zâmbia e Zimbábwe.

parte neste estudo, em 2021 a ROSA, em colaboração com o Secretariado da SADC, desenvolveu o “Roadmap for Integrating Global Citizenship and Liberation History in Teaching and Learning in Southern African Schools” (UNESCO e SADC, 2021b). O roteiro enfatiza a integração de GCED e SALH nos currículos e programas de ensino secundário existentes na SADC e a utilização, reforço, aprofundamento e expansão dos recursos já disponíveis em vez de começar do zero. Por exemplo, um currículo histórico que se concentra apenas na história da libertação nacional pode agora concentrar-se na região da SADC e a nível global. Em paralelo, a UNESCO e a SARDC produziram recursos educativos e de sensibilização do público (manuais escolares sobre “Juventude na Luta de Libertação” e “Ensinar e Aprender História da Libertação”, pequenos documentários e materiais de comunicação social) para promover diálogos inter-geracionais em torno do SALH e do seu significado para as sociedades da SADC.



### 2.5.1. Educação para a Cidadania Global (GCED)

O mundo está a tornar-se cada vez mais interligado através da religião, do comércio, da cultura, da política e da tecnologia de ponta. Enquanto a globalização traz oportunidades em quase todos os aspectos da vida humana, também traz uma vasta gama de desafios globais, tais como o cyberbullying nas redes sociais, o terrorismo internacional, o crime internacional, o aumento das desigualdades globais, e epidemias globais como o coronavírus (COVID-19).

Não existe uma definição universalmente aceite de cidadania global. No entanto, existe um consenso sobre os seus princípios chave. Refere-se a um sentimento de pertença à comunidade global e a um senso comum de humanidade e, portanto, um sentimento de comunidade em direcção à prosperidade global (UNESCO 2015). A cidadania global enfatiza a interconexão económica, social, cultural e política e a interdependência entre as esferas local, nacional e global (UNESCO 2015). Promove a ideia de cidadania global no que concerne à cidadania além do estado nação.

<p><b>Atividade 5: O que é o Cidadão Global?</b></p> <p>Vejo o cidadão global como alguém que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Objectivos nucleares de aprendizagem de GCED</b></p> <p><b>Cognitivo</b></p> <p>Adquirir conhecimentos, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e a interligação e interdependência de diferentes países e populações.</p> <p><b>Socioemocional</b></p> <p>Ter um sentido de pertença a uma humanidade comum, partilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade.</p> <p><b>Comportamental</b></p> <p>Agir de forma eficiente e responsável aos níveis local, nacional e global para um mundo mais pacífico e mais sustentável.</p> <p>Fonte: UNESCO (2015).</p>
---	--

A Educação para a Cidadania Global (GCED) é uma abordagem holística, e o objectivo geral da estrutura da UNESCO para a GCED é construir valores, competências, atitudes e conhecimentos dos estudantes para “capacitá-los a envolverem-se e assumirem papéis activos tanto local como globalmente para enfrentarem e resolverem os desafios globais e, em última análise, para se tornarem contribuintes proactivos para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO 2016, 2).

Basicamente, a GCED tem três objectivos chave de aprendizagem: dimensões cognitivas, socio-emocional e comportamental. Para que a educação seja “transformativa, o conhecimento (domínio

cognitivo) deve tocar o coração (domínio socio-emocional) e transformar-se em acção para provocar uma mudança positiva (domínio comportamental) ” (UNESCO 2018, 2).

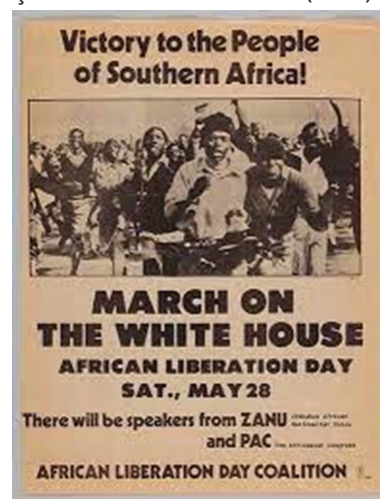
A GCED consiste em três princípios chave: solidariedade, um sentido partilhado de humanidade e respeito pela diversidade. Estes distinguem a GCED de outras abordagens educativas. Uma ênfase em tais princípios é crucial para ajudar os estudantes da região da SADC a compreender os seus valores comuns e a sua história partilhada. Isto ajuda ainda mais os estudantes a ter consciência do que os países da SADC partilham, contribuindo para construir sentimentos de pertença, orgulho na sua identidade e passado comum, e uma cultura de paz.

Como abordagem pedagógica, a GCED coloca ênfase em valores, incluindo a paz, diversidade cultural, direitos humanos e respeito mútuo, o que permite aos estudantes colaborar e agir responsabilmente para encontrar soluções para os desafios locais, regionais e globais (UNESCO 2021b).

## 2.5.2 Educação para a História da Libertação da África Austral (SALH)

A SALH pode ser entendida a partir da posição de que “resistência do colonialismo e apartheid continuou desde o seu início e aumentou após a formação da Organização de Unidade Africana (OUA) em 1963, quando os países africanos coordenaram a sua luta contra a opressão e a intolerância” (UNESCO e SADC 2021b, 5). Os ideais da luta de libertação em África incluíam democracia, direitos humanos, equidade social e económica, liberdade, paz e sociedades inclusivas, que permitem a integração da educação para as SALH.

A questão hoje em dia é: Como é que este património comum com valores universais está a ser transmitido às gerações presentes e futuras para promover a paz e a integração regional? O papel da educação é central para este objectivo. O ensino desta história das lutas de libertação na região da SADC tem um significado directo sobre os valores subjacentes da SALH, o mais importante dos quais está encapsulado no conceito de Ubuntu.<sup>10</sup>



A SALH pode ser integrada no currículo para ajudar os estudantes a envolverem-se e a assumirem papéis activos a nível local, regional e global como cidadãos da comunidade da SADC. Isto desempenha ainda um papel essencial em:

- 1) Criar consciência sobre a história de fundo dos estados membros da SADC anteriormente colonizados com vista a informar os estudantes sobre o passado e a dinâmica em mudança das lutas de libertação e, mais tarde, da descolonização e do desenvolvimento político e socioeconómico destas nações.
- 2) Ajudar os estudantes a compreender a cooperação regional e a solidariedade, como evidenciado pelo apoio e ajuda dos países vizinhos no combate aos sistemas colonial e do apartheid e às guerras anticoloniais.
- 3) Promoção de competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais conducentes a valores universais, espírito de camaradagem (camaradagem), e capacidades de aprender com a história, contribuindo para a identidade, desenvolvimento e integração da SADC (UNESCO e SADC 2021b, 5).



10 Ubuntu é um termo Nguni Bantu que significa “humanidade”. O conceito será discutido em detalhe na Secção 2.6.1.

No entanto, se conduzida sem qualquer crítica, a educação SALH pode ser um divisor e contribuir para inculcar o ressentimento e o ódio. A educação crítica de SALH permitiria aos estudantes ir além do impacto do colonialismo e dos seus legados, e olhar criticamente para o impacto do neocolonialismo, a questão da injustiça global e o seu impacto na SADC pós-colonial.

O foco de uma abordagem transformacional da SALH deve também ser o de encorajar os estudantes a pensar em possíveis alternativas para transformar os conflitos, sem utilizar a violência para responder à violência.

### 2.5.3 Resultados Chave de Aprendizagem para Educação GCED e SALH

**Tabela 1:** Resultados Chave de Aprendizagem

Objectivo	Descrição	Impacto socioeconómico
<p><b>Cognitivo</b></p> <p>Os estudantes adquirem conhecimentos e compreensão das questões locais, nacionais e globais e da interligação e interdependência de diferentes países e populações.</p> <p>Os estudantes desenvolvem competências para análise e pensamento crítico.</p>	<p>Os estudantes adquirem conhecimentos e compreensão do colonialismo e apartheid, da sua natureza e impacto no contexto da sua própria sociedade e de outras sociedades, bem como da solidariedade regional e internacional na luta contra o colonialismo e o apartheid.</p> <p>Os estudantes adquirem conhecimentos sobre o papel das mulheres nas lutas de libertação da África Austral (lutas armadas e não armadas). Isto inclui a visualização de vídeos sobre as lutadoras africanas para a libertação feminina, por exemplo: <a href="https://youtu.be/NBYKhLOYur4">https://youtu.be/NBYKhLOYur4</a></p> <p>Os estudantes utilizam e desenvolvem as suas capacidades de pensamento crítico em técnicas de autorreflexão para avaliar e avaliar os seus próprios pressupostos sobre o comportamento humano, o domínio colonial, o papel das mulheres na luta de libertação, o apartheid, o racismo, o neocolonialismo e as injustiças globais.</p>	<p>Os estudantes reflectem sobre pressupostos de relações de poder e estruturas e factores que podem promover ou influenciar indivíduos a desenvolver atitudes e comportamentos que criam e promovem a exploração, abusos dos direitos humanos, discriminação e exclusão social e económica do “Outro”.</p> <p>Os estudantes reflectem sobre as heroínas da libertação da África Austral, formas de resistência das mulheres, divisão do trabalho nos movimentos de libertação armada, contribuições de diferentes mulheres para as libertações, incluindo actividades não-combatentes cruciais para sustentar a acção militar, e subrepresentações das mulheres nos movimentos de libertação e as suas asas armadas. Isto inclui assistir e reflectir sobre vídeos sobre o papel das mulheres na luta de libertação, incluindo o seguinte vídeo: <a href="https://youtu.be/QNtFxlPb4uU">https://youtu.be/QNtFxlPb4uU</a></p> <p>Os estudantes trabalham em grupos para examinar e reflectir sobre os seus pressupostos e os pressupostos daqueles que promovem e mantêm, por exemplo, estruturas opressivas. Podem então reflectir sobre o que teriam feito em tais situações.</p>

<p><b>Socioemocional</b> Os estudantes experimentam um sentimento de pertença a uma comunidade, partilhando valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.</p> <p>Os estudantes desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade.</p>	<p>Os estudantes têm experiência para aqueles que sofreram durante o domínio colonial ou continuam a sofrer devido a legados coloniais, neocolonialismo e injustiças globais; sofrem sob governos pós-coloniais antidemocráticos e opressivos; foram excluídos ou estão a ser excluídos; sofreram discriminação e abusos dos direitos humanos durante o domínio colonial; ou sofrem abusos dos direitos humanos no período pós-colonial.</p> <p>Os estudantes desenvolvem um compromisso emocional, baseado no conhecimento, para defender os direitos humanos e a integração regional, para combater a discriminação e as injustiças globais, bem como para apoiar as lutas pela governação democrática na sua sociedade e região.</p>	<p>Os estudantes reflectem criticamente sobre o impacto do colonialismo, legados coloniais, injustiças sociais locais e globais, exclusão, desigualdades de género, discriminação racial, bullying e xenofobia na sua própria sociedade e noutras sociedades. Podem ouvir testemunhos de pessoas que sofreram discriminação racial, intimidação, xenofobia, violência baseada no género, domínio colonial e assim por diante.</p> <p>Os estudantes reflectem sobre o impacto da sub-representação das mulheres em posições superiores nos movimentos de libertação e nas suas asas armadas.</p>
<p><b>Comportamental</b> Os estudantes actuam de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.</p> <p>Os estudantes desenvolvem motivação e vontade de tomar as acções necessárias.</p>	<p>Os estudantes monitorizam as manifestações de várias formas de discriminação e preconceito, ao mesmo tempo que reflectem sobre os seus próprios valores e acções e se envolvem em acções para influenciar o seu grupo ou comunidade de pares na sua vida quotidiana.</p>	<p>Os estudantes poderiam reflectir sobre as acções dos combatentes da libertação da África Austral, activistas dos direitos civis, mulheres que apoiaram a luta de libertação e líderes religiosos.</p> <p>Os estudantes podem então tomar as medidas necessárias contra práticas que promovam a discriminação, opressão e exclusão, por exemplo, demonstrando solidariedade para com as vítimas ou organizando e mobilizando outras pessoas para tomarem medidas contra tais práticas.</p>

Fonte: UNESCO (2015, 22); UNESCO e SADC (2021b, 10-11).



### 2.5.4 Algumas das Mulheres na Dianteira da Luta pela Libertação de África do Sul



Bibi Titi Mohamed (Tanzânia) liderou a Umoja wa Wanawake waTanganyika (União das Mulheres de Tanganica), a ala feminina do movimento de libertação União Nacional Africana do Tanganica.



Rose Lomathinda Chibambo (Malawi), uma das fundadoras da Nyasaland African Women's League. Foi uma líder proeminente na luta contra o colonialismo. A sua imagem aparece hoje na nota Kwacha de 200 do Malawi.



Betty Kaunda (Zâmbia), desempenhou um papel influente durante a luta de libertação de África.



Joyce Mujuru desempenhou um papel de liderança durante a luta de libertação do Zimbabwe.

### 2.5.5 Alguns dos homens na dianteira da luta pela libertação de África do Sul



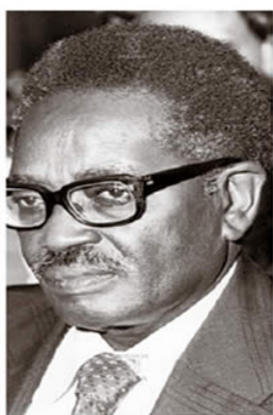
**Rtd Brig-Gen Hashim Mbita**



**Mwalimu Julius Nyerere**



**Samora Machel**



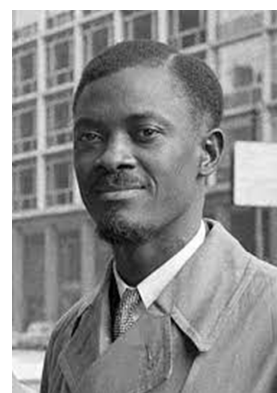
**Agostinho Neto**



**Kenneth Kaunda**



**Seretse Khama**



**Patrice Lumumba**

Fonte: *The Herald* (2014).

## 2.6 Recursos Indígenas para Construção da Paz e para a Educação Transformativa

É crucial que os estudantes aprendam e experimentem os recursos indígenas para a construção da paz que apoiam a solidariedade, compreensão mútua, respeito e coexistência. Os países e sociedades da SADC têm conceitos e práticas locais/tradicionais/nacionais/filosóficas que podem ajudar a contribuir para a construção da paz e educação transformativa. Estes conceitos e práticas incluem *ubuntu*, *ujamaa*, sistemas de trabalho colaborativo indígena como o *nhimbe* (colaboração comunitária) em Shona ou *ilima* em Ndebele (Zimbabwe), empréstimo temporário de gado, como o *kuronzera* (Shona)/*ukulagisa* (Ndebele)/*mafisa* (Sotho) e esquemas de crédito e poupança rotativos, tais como *stokvel* (África do Sul), *mukando* (Zimbabwe), *likelemba* (República Democrática do Congo), *xitique* (comum no sul de Moçambique), *motshelo* (Botswana) e *chilimba* (Zâmbia e Malawi) (ver UNESCO e SADC, 2021b, 21). Estes conceitos e práticas indígenas ressoam com os princípios e valores que constituem o núcleo da GCED. Isto inclui as três noções nucleares da GCED abaixo.

**Figura 6:** Três Noções Nucleares da GCED



Fonte: UNESCO (2018: 3).

É também crucial que os estudantes aprendam e experimentem os recursos indígenas para a construção da paz que apoiam a solidariedade, compreensão mútua, respeito e coexistência. Seguem-se alguns exemplos de recursos indígenas que podem ajudar a contribuir para o processo de construção de relações positivas e de confiança.

### 2.6.1 Ubuntu

Ubuntu, que enfatiza “um humanismo social africano e uma forma espiritual de ser colectivo” (Swanson 2015, 34) é um recurso indígena útil que pode contribuir para uma paz positiva e uma educação transformativa.<sup>11</sup>

O ubuntu como filosofia africana de humanismo dá uma importante contribuição para “formas indígenas de conhecer e ser” e “é considerado uma forma espiritual de estar no contexto sócio-político mais amplo da África Austral” (Swanson 2015, 34, ênfase original).

<sup>11</sup> Embora a noção de ubuntu tenha conotações muito positivas, pode ser/foram abusada e manipulada em benefício dos que têm autoridade/poder.

Tem origem no aforismo zulu, xhosa e ndebele “*umuntu ngumuntu ngabantu*”: uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas. Este aforismo aponta para a concepção interdependente do eu, o que significa que um indivíduo é devido aos outros: indivíduos coexistem com outros e em nenhum nível de existência é um indivíduo exclusivamente só e vice-versa.



*“Uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível para os outros, afirmando dos outros, não se sente ameaçada de que os outros são capazes e bons, pois tem uma autoconfiança adequada que vem de saber que pertence a um todo maior e é diminuída quando os outros são humilhados ou diminuídos, quando os outros são torturados ou oprimidos, ou tratados como se fossem menos do que são.”*

Tutu (1999, 31).

A ética do ubuntu sublinha a interligação e interdependência entre os seres humanos. Os seus valores incluem compaixão, ausência de amizade, humanismo, abertura aos outros, partilha, respeito e carinho e estes conceitos introduzem outros termos descritivos da acção humana que envolvem empatia, vontade de partilhar, hospitalidade, dignidade, harmonia, humildade, perdão, responsabilidade, ordem, compreensão, ajuda e criação de paz. A imagem abaixo captura alguns dos elementos chave do ubuntu.

**Figura 7:** Ética do Ubuntu: Elementos Chave



Fonte: Elaboração própria.

O aspecto ético do ubuntu sublinha as obrigações e responsabilidades para com o bem-estar colectivo da sociedade e o estabelecimento de relações positivas com os semelhantes. Além disso, a adopção dos seus valores pode fomentar uma atitude positiva em relação ao ambiente, que ressoa com a GCED.

A adesão aos valores do ubuntu pode levar ao desenvolvimento de certas atitudes e comportamentos que apoiam a cidadania local e global responsável. Tais atitudes incluem “ser civilizado, pensar comunitariamente, construir colaboração e solidariedade, abraçar a tolerância e a reconciliação” (Etieyibo 2017, 639), compreensão mútua, respeito e compromisso para com a paz e os direitos humanos.

O ubuntu tem um papel a desempenhar na educação transformativa. Os professores precisam de ensinar de “uma forma culturalmente responsável, concentrando-se primeiro na humanidade dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (Blackwood 2018a, 257; Ukpokodu 2016).

Blackwood (2018b) e Ukpokodu (2016) sugeriram o ubuntu como quadro transformador para a criação de uma pedagogia humanizadora. Blackwood (2018b, 2) define a pedagogia ubuntu (na sala de aula) como “uma abordagem humanista para construir relações autênticas com e entre os estudantes da turma, para que trabalhem em conjunto para reforçar a cultura da comunidade de classe, o que melhora o ambiente da sala de aula e melhora a aquisição e retenção de conteúdos académicos pelos estudantes”.

## 2.6.2 Sistemas Indígenas de Trabalho Colaborativo

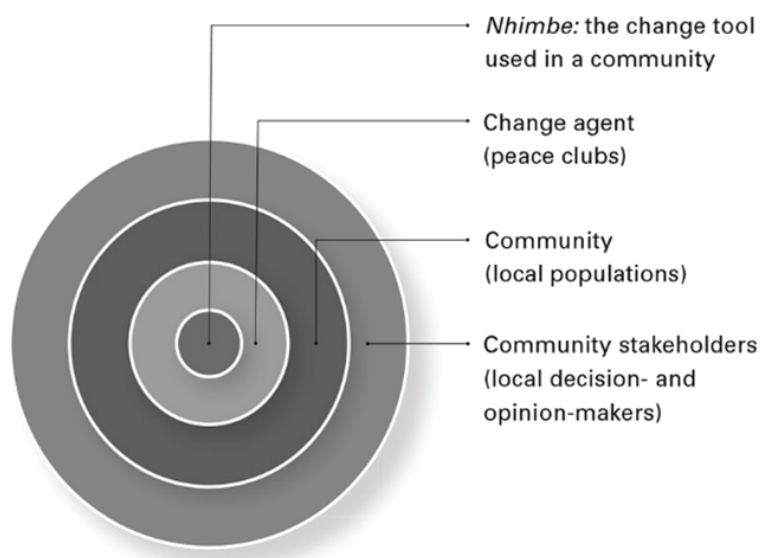
Existem outros recursos indígenas e locais que têm ressonância com o ubuntu, tais como sistemas de trabalho colaborativo indígena. Exemplos incluem, *nhimbe* (colaboração comunitária) em Shona ou *ilima* em Ndebele e grupos de poupança informais, por exemplo, *stokvel* (África do Sul), *mukando* (Zimbabwe), *Motshelo* (Botswana) e *chilimba* (Zâmbia e Malawi). Estes também têm o potencial de dar um contributo significativo para a construção da paz e para a educação transformativa. Todos estes recursos aproximam as pessoas; promovem a coexistência pacífica, amizade, trabalho em equipa, harmonia social, solidariedade e reciprocidade, entre outros.

A prática tradicional *nhimbe/ilima* envolve uma família com muito trabalho a fazer, (por exemplo, lavar, mondar, colher, ou fazer neve) convidando os aldeões vizinhos (tanto homens como mulheres) a fornecer mão-de-obra e força de tracção. Quando a tarefa está concluída, esta é normalmente seguida por comer e beber cerveja tradicional e *maheu* (bebida de malte não fermentada).



*Nhimbe/ilima* é uma força motriz para partilha, confiança, reciprocidade, solidariedade, coesão e interdependência e ainda segurança alimentar melhorada em tais comunidades. Além disso, actua como um espaço para a resolução de conflitos e para o estabelecimento da paz, na medida em que os membros da comunidade tiram partido da reunião e a utilizam para resolver conflitos entre eles.

**Figura 8:** Modelo Conceptual de Construção da Paz *nhimbe*



Fonte: Mandikwaza (2018).



O diagrama acima com três camadas reflecte como *nhimbe/ilima* é entendido como uma ferramenta para a construção da paz (Mandikwaza 2018). *Nhimbe/ilima*, que está localizado no centro do diagrama é a ferramenta de mudança que a comunidade pode utilizar. Como afirma Mandikwaza (2018), o primeiro nível representa agentes de mudança que são infra-estruturas para a paz, tais como os clubes de paz que o Heal Zimbabwe Trust estabeleceu. O segundo nível representa os membros da comunidade que os membros do clube da paz convidam a participar nas *nhimbes/ilimas* e outras actividades de construção da paz, contribuindo assim para a construção de relações e coesão da comunidade. O terceiro nível representa os intervenientes da comunidade que são decisores e influenciadores na comunidade, tais como líderes tradicionais, líderes religiosos, conselheiros e comités de desenvolvimento de aldeias e ala. O Heal Zimbabwe Trust acredita que o apoio de tais actores comunitários aos clubes de paz pode contribuir para o reforço e legitimidade das suas funções.

O processo de implementação das actividades *nhimbe/ilima* envolve três fases, nomeadamente a fase de pré-trabalho, a fase de trabalho colaborativo e a fase de pós-trabalho (Mandikwaza 2018). Estas três fases mostram que *nhimbe/ilima* tem potencial para desempenhar um papel transformador, permitindo aos participantes alcançar um objectivo comum.

### 2.6.3 Outros Exemplos de Recursos Indígenas para a Construção da Paz

<i>Ujamaa</i>	<p>Tal como o <i>ubuntu</i>, o conceito de <i>ujamaa</i> (família) ou comunalismo (originado na Tanzânia) indica partilha, hospitalidade, igualdade de autossuficiência, carinho, união, rejeição da alienação, e um sentido de família. Mais uma vez, tal como o <i>ubuntu</i>, <i>ujamaa</i> encoraja-nos a ver os outros através da nossa própria humanidade, independentemente da sua origem.</p> <p>Elementos da ética de <i>ujamaa</i> incluem: Generosidade para o bem comum, partilha, cooperação, igualdade e respeito pela dignidade humana, humanidade, cuidado uns dos outros, convivência, produção colectiva, propriedade comunitária, interligação e interdependência entre os seres humanos.</p>
Sistemas de crédito e poupança rotativos	<p>Associações rotativas de crédito e poupança, tais como <i>stokvel</i> (África do Sul), <i>mukando</i> (Zimbabwe), <i>motshelo</i> (Botswana) e <i>chilimba</i> (Zâmbia e Malawi) desempenham um papel importante como redes de segurança para muitas pessoas na SADC, oferecendo bem-estar social e segurança financeira, bem como promovendo o desenvolvimento sustentável. Em Moçambique, o nome deste sistema financeiro informal varia de região para região: <i>kudzimissana</i> em Massoane, <i>omiliha mattu</i> (refere-se a um grupo de pessoas que oferecem ajuda mútua para limpar terras) em Netia, <i>tsikumu</i> em Banga e <i>cucumbi</i> na Zâmbia (Marsh 2003). Tais esquemas de crédito e poupança baseiam-se na confiança mútua. Os membros juntam dinheiro para um objectivo comum e são oferecidos empréstimos em condições favoráveis a partir dessas poupanças para satisfazer necessidades de emergência, investimento e consumo (Allen &amp; Panetta 2010). Estes recursos aproximam as pessoas e promovem a coexistência pacífica, amizade, trabalho em equipa, harmonia social, solidariedade, reciprocidade e cooperação mútua, entre outros.</p>
<i>Mafisa/kuronzera</i> Sistema de empréstimo de gado	<p>De particular importância no Botswana, Lesoto, Zimbabwe e outras partes da região é o sistema <i>mafisa/kuronzera</i>. Indivíduos com muito gado emprestam-no numa base temporária ou a longo prazo a parentes pobres, amigos e outros membros da comunidade que os utilizam como força de tracção e também os ordenham. <i>Mafisa/kuronzera</i> pode ser utilizada para promover os valores da GCED, por exemplo, emprestar gado para evitar crises ecológicas, promover a segurança alimentar, ou como meio de mostrar solidariedade com os pobres.</p>

Fonte: UNESCO e SADC (2021b, p. 21).



A secção abaixo discute como as escolas podem incorporar recursos indígenas como o *nhimbe/ilima* como uma forma de promover a paz.

## 2.7 Escolas para a Paz

Se os estudantes estiverem equipados com os conhecimentos, valores e aptidões para construir relações positivas uns com os outros, promovendo os direitos humanos, a não-violência e uma apreciação e respeito pela diversidade e inclusão culturais, e se lhes for permitido envolverem-se no pensamento crítico e participarem activamente na sua própria aprendizagem, podem desempenhar um papel importante na promoção da paz nas suas escolas, nas suas comunidades e para além delas.

Vídeo: Clube de estudantes em Majunga, Madagáscar (UNICEF Madagáscar): <https://youtu.be/HN08PZlZSYg>

Recursos indígenas tais como *mafisa/kuronzera*, *ujamaa*, *stokvel*, *motshelo*, *chilimba*, *ubuntu* e *nhimbe/ilima*, se introduzidos nas escolas como parte dos instrumentos de construção da paz que o estudante pode ser equipado, têm o potencial de promover a construção da paz e a aprendizagem transformativa. Por exemplo, o Modelo de Construção da Paz de Nhimbe do Heal Zimbabwe Trust pode ser integrado na educação para a paz nas escolas (com algumas modificações) como uma ferramenta para permitir o diálogo e a colaboração comunitária que pode ajudar a promover uma abordagem comunitária à aprendizagem, através do envolvimento de actores comunitários, activando a liderança colectiva dos estudantes e a sua contribuição para influenciar conjuntamente a mudança.

Os agentes de mudança são infra-estruturas de paz que os estudantes estabelecem, tais como clubes de paz, nos quais estudantes de todas as idades podem participar e envolver-se em actividades como a mediação de pares, gestão e resolução de conflitos, e debates sobre questões como a responsabilidade ambiental, respeito, resolução de conflitos, coexistência e construção da paz. Os debates podem centrar-se em questões como o bullying nas escolas, a xenofobia, a cidadania global, os direitos humanos e o terrorismo.



Neste modelo, os membros da comunidade representam a comunidade escolar e a comunidade em geral. Os estudantes devem ser encorajados a organizar os seus próprios *nhimbes/ilimas* e convidar membros da comunidade a juntarem-se ao diálogo e a participarem nas actividades. Devem também convidar os intervenientes da comunidade (por exemplo, chefes de escola, funcionários da educação e conselheiros) a apoiar e, se possível, a participar nas actividades.

As actividades *nhimbe/ilima* podem incluir a organização de desportos para actividades de paz, a plantação de árvores ou campanhas de limpeza na comunidade. Abordagens que enfatizam a aprendizagem experimental, envolvem a resolução de problemas e incorporam a cultura, valores e conhecimentos dos estudantes, podem ajudar a capacitá-los para se tornarem criadores de mudanças, com a capacidade de contribuir para abordar ou alterar normas negativas nas suas comunidades e escolas.

Enquanto o modelo acima mencionado enfatiza actividades extracurriculares, na sala de aula, o professor pode criar um ambiente onde a diversidade, a democracia, os valores do *ubuntu*, *ujamaa*, e as práticas de trabalho colaborativo indígena, bem como a ética do cuidado e do respeito são valorizados e promovidos.

Contudo, para que isto seja conseguido, o professor terá de proporcionar um espaço no qual os estudantes possam discutir e analisar estas questões livre e criticamente, bem como concentrar-se

em questões específicas da escola que tenham o potencial de ameaçar a paz na escola, e procurar formas de as abordar de forma não violenta. Os professores podem também concentrar-se no reforço de práticas positivas na escola e na criação de espaços para que narrativas de respeito e solidariedade sejam partilhadas e aprendidas. Isto pode contribuir para o desenvolvimento e promoção de uma cultura de paz dentro da escola e nas comunidades de estudantes nos países da SADC.

Uma cultura de paz está intimamente ligada a uma cultura de democracia e direitos humanos, uma vez que na ausência de uma cultura de direitos humanos e democracia, a paz não pode ser preservada (UNESCO 1996). UNESCO-IICBA (2017, 14) indica que uma “cultura de paz consiste em (1) valores, (2) atitudes e (3) comportamentos. Os seus princípios básicos são: (1) liberdade; (2) justiça; (3) democracia; (4) direitos humanos; (5) respeito e (6) solidariedade”.

A discussão sobre os recursos indígenas para a construção da paz acima referida mostra que o processo de alcançar uma cultura de paz na SADC precisa de ser um esforço colectivo e holístico envolvendo os estudantes, a escola e os membros da comunidade. Estes devem juntar-se e trabalhar para alcançar um objectivo comum, e no processo promover uma cultura de paz. A fim de alcançar uma cultura de paz nas escolas, é vital que seja adoptada uma “Abordagem de Toda a Escola” em que as necessidades do pessoal, dos estudantes e da comunidade em geral sejam abordadas não só no âmbito do currículo, mas também em toda a escola e ambiente de aprendizagem. A abordagem implica uma acção colectiva e colaborativa em e por uma comunidade escolar para melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar do estudante e as condições para os apoiar.

## 2.8 O Papel dos Professores

Os professores desempenham um papel importante em ajudar os jovens a desenvolverem-se e a darem sentido ao mundo à sua volta e em criar um ambiente seguro para permitir que os estudantes prosperem e prosperem. Isto implica que todas as formas de violência são rejeitadas pelo professor, incluindo o castigo corporal (físico e verbal) e qualquer outra forma de disciplina que humilhe os estudantes e não respeite a sua dignidade.



Os professores podem desempenhar um papel de facilitadores, não impondo os seus pontos de vista aos estudantes. Podem fornecer espaços para ouvir os medos, necessidades e sonhos dos estudantes, e para ajudar os estudantes a ligarem-se uns aos outros. Os professores são encorajados a estabelecer ligações com os estudantes e a empenharem-se no diálogo, uma vez que isto constrói uma forte relação estudante-professor que fomenta um sentido positivo de pertença. Os professores devem ser modelos de referência positivos, praticando as competências que pretendem cultivar nos estudantes (ver Capítulo 5). Devem sempre reflectir sobre as implicações éticas do seu comportamento e esforçar-se por agir de acordo com essas reflexões, tal como os estudantes são convidados a fazer (ver Capítulo 3). Os professores devem trabalhar para criar confiança com os pais e os intervenientes da comunidade, uma vez que as escolas não funcionam isoladamente. Trabalhar com a comunidade é da maior importância para construir a paz e a coexistência pacífica (ver Capítulo 6). Os professores devem ser apoiados com formação adequada para poderem proporcionar experiências de aprendizagem de qualidade, relevantes e inclusivas. É importante proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento tanto antes como durante o serviço, a fim de lhes permitir responder melhor à dinâmica em evolução que afecta o ambiente de aprendizagem.

A capacidade de um professor de analisar os seus próprios preconceitos, reflectir sobre questões éticas, expandir a sua própria visão do mundo e ser um modelo de referência de comportamento positivo é essencial na educação para a construção da paz e da resiliência (ver capítulo 4.5). As competências que são destacadas como importantes para os estudantes são as mesmas competências que os professores devem obter para desempenhar um papel transformador (ver Capítulo 5).

As dez perguntas do quadro abaixo podem ajudar os professores a avaliar o seu papel actual e as atitudes pré-existentes, com vista a criar um ambiente propício à construção da resiliência.

**Tabela 2:** Autoavaliação de Professor no seu Papel na Criação de um Ambiente que Conduza à Construção da Paz e de Resiliência

Questão	Sempre	Às vezes	Nunca	Porquê? As suas reflexões e comentários
Escuta activamente e empaticamente os estudantes?				
Cria espaços de diálogo, de partilha de experiências e de queixas na sala de aula?				
É sensível aos antecedentes dos estudantes e às suas experiências pessoais?				
Utiliza métodos participativos de ensino e aprendizagem que ajudam os estudantes a interagir uns com os outros, reflectir, questionar e aprender fazendo?				
Encorajam o trabalho de equipa entre os estudantes?				
Já envolveu os pais em projectos pedagógicos?				
Convidou os interessados da comunidade a partilhar com os estudantes?				
Tem encorajado os estudantes a serem activos nas suas comunidades?				
Utiliza punições físicas?				
Utiliza alternativas aos castigos corporais que afirmam a dignidade das crianças e não infligem violência física ou psicológica aos estudantes?				

**CAPÍTULO 2 - FOLHA DE EXERCÍCIOS DE MAPEAMENTO DE PRÁTICAS INDÍGENAS DE CONSTRUÇÃO DA PAZ À MINHA VOLTA**

PAÍS/CIDADE		
NOME DA PRÁTICA	QUANDO ENCONTREI ESTA PRÁTICA E QUE IMPACTO TEVE EM MIM?	EXPLICAR A PRÁTICA E COMO ELA CONTRIBUI PARA A PAZ NO SEU CONTEXTO

## Referências

- Allen, H. and Panetta, D. (2010) Savings Groups: What Are They? SEEP Network. <https://www.fsnnetwork.org/sites/default/files/savings-groups-what-are-they.pdf> (Acedido a 15 de outubro de 2021)
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Issue 3, 40-51.
- Bibby, C. (1959). *Race, Prejudice and Education*. Londres: Heinemann.
- Blackwood, A. (2018a). A Review of You Can't Teach Us If You Don't Know Us and Care About Us: Becoming an Ubuntu, Responsive and Responsible Urban Teacher. *Multicultural Perspectives*, Vol. 20, No. 257-260.
- Blackwood, A. (2020) A Transformative Experience: One Teacher's Testimony. *Peace and Justice Institute Journal*, Edição 11, No. 1, 10-11.
- Broom, C. (2015). Empowering Students: Pedagogy that Benefits Educators and Learners. *Citizenship, Social and Economics Education*, Vol.14, edição 2: 79-86.
- Brown, J. (1997). *The Self*. Nova Iorque: Routledge.
- Bush, K. D., Salterelli, D. (eds.) (2000), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company.
- Etieyibo, E. (2017). Ubuntu and the Environment. Em: Afolayan, A. e Falola, T. (eds.), *The Palgrave Handbook of African Philosophy*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Freidman, L. (2001). Erik Erikson on Identity, Generativity, and Pseudospeciation: A Biographer's Perspective. *Psychoanalysis and History*, Edição 3, No. 2: 179-192, 2019.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Londres e Nova Iorque: Penguin Books, 1970.
- Gerson M. W. e Neilson, L. (2014). The Importance of Identity Development, Principled Moral Reasoning, and Empathy as Predictors of Openness to Diversity in Emerging Adults. *SAGE Open*.
- IBE-UNESCO (2018). *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack for Global Citizenship Education (GCE)*. Le Grand-Saconnex, UNESCO.
- Khoo, S. e McCloskey, S. (2015). Reflections and Projections: Policy and Practice Ten Years on. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Edição 20: 1-17.
- Kroger, Jane (2015). Identity in Childhood and Adolescence. Em: Wright, J. D., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 11 (2ª ed.). Oxford: Elsevier.
- Magro, K. (2015). Teaching for Social Justice and Peace Education: Promising Pathways for Transformative Learning. *Peace Research*, 247, No. 1/2: 109-141.
- Mandela N. (1997). Discurso do Presidente Nelson Mandela nos Prêmios Presidenciais de Educação Premiere de África, 22 de novembro, [http://www.mandela.gov.za/mandela\\_speeches/1997/971122\\_educ.htm](http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/1997/971122_educ.htm) (Acedido a 12 de novembro de 2020).
- Mandela, N. (2003). Lighting your Way to a Better Future. Discurso de Nelson Mandela no Lançamento da Mindset Network, Joanesburgo, 16 de julho. [http://www.mandela.gov.za/mandela\\_speeches/2003/030716\\_mindset.htm](http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm) (Acedido a 12 de novembro de 2020).



- Mandikwaza, E. (2018). *Nhimbe: Utilising a Traditional Practice in. Community Peacebuilding. Conflict Trends*, Edição 2: 45-50.
- Marsh, R. (2003). *Working with Local Institutions to Support Sustainable Livelihoods*. Roma: FAO.
- Miller, D. T. e Prentice, D. A. (1999) Some Consequences of Belief in Group Essence: The Category Divide Hypothesis. Em: Prentice, D. A. e Miller, D. T. (eds.), *Cultural Divides: Understanding and Overcoming Group Conflict*. Nova Iorque: Russel Sage Foundation, 1999.
- Ndobochani, N. M. (2020). The Kwena of Botswana and the Cattle Post Institution. *Azania: Archaeological Research in Africa*, 55 (2), pp. 258-289.
- Siebert, B. (2015). Stokvels, Alive and Thrive in South Africa. *News24*, 2 de dezembro. <https://www.news24.com/news24/SouthAfrica/Local/Maritzburg-Fever/stokvels-alive-and-thrive-in-sa-20151201> (Acedido a 9 de outubro de 2021).
- Swanson, D. M. (2015) Ubuntu, Indigeneity, and an Ethic for Decolonizing Global Citizenship. Em: Abdi, A. A., Shultz, L. e Pillay, T. (eds.) *Decolonizing Global Citizenship Education*. Sense Publishers, Rotterdam.
- The Herald* (2014). "Nine-Country Liberation History Volume Launched", 18 de agosto. <https://www.herald.co.zw/nine-country-liberation-history-volume-launched/> (Acedido a 14 de abril de 2022).
- Tutu, Desmond (1999). *No Future Without Forgiveness*. Nova Iorque: Doubleday.
- Ukpokodu, O. N. (2016) *You Can't Teach Us if You Don't Know Us and Care About Us: Becoming an Ubuntu, Responsive and Responsible Urban Teacher*. Nova Iorque, Peter Lang.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st Century*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Acedido a 10 de outubro de 2021).
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2016). *The ABCs of Global Citizenship Education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232> (Acedido a 10 de outubro de 2021).
- UNESCO (s.d.). "What is Global Citizenship Education?". <https://en.unesco.org/themes/gced/definition> (Acedido a 9 de outubro de 2021).
- UNESCO-IICBA (2017). *Transformative Pedagogy for Peace-building: A Guide for Teachers*, Addis Ababa, UNESCO-IICBA.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: Taking It Local*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-IICBA (2020). *Peacebuilding Training Guide for Ethiopia*. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/peacebuilding-training-guide-ethiopia> (Acedido a 12 de novembro de 2020).
- UNESCO e SADC (2021a). *Global Citizenship and Southern African Liberation History in Secondary Curricula in Southern Africa: Summary Report of the Findings of a Desk Review*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377365> (Acedido a 7 de outubro de 2021).
- UNESCO e SADC (2021b). *Roadmap for Integrating Global Citizenship Education and Liberation History in Teaching and Learning in SADC Member States*, 2021b. <https://en.unesco.org/news/southern-african-liberation-history-and-global-citizenship-education-sadc-ministers-approve> (Acedido a 7 de outubro de 2021).

## Capítulo 3

### Criar Espaços de Reflexão Ética

#### Objectivos

- Ajudar os professores a compreender a educação ética como um quadro para construir a paz e aprender a viver juntos.
- Aumentar a consciência sobre a dignidade humana e a abordagem baseada nos direitos humanos.
- Apoiar os professores a cultivar valores para a construção da paz, para fomentar o sentido de pertença e interligação nos estudantes.
- Apoiar o ensino de SALH através de uma abordagem de educação ética.

#### 3.1 Ética de Aprender a Viver Juntos

Vivemos hoje em sociedades diversas que estão cada vez mais interligadas e interdependentes. Todas as nossas interacções com os outros pressupõem uma confiança básica para podermos viver juntos. Temos a responsabilidade de tomar consciência de como as nossas acções ou inacções afectam os outros, e esta responsabilidade exige de nós compreensão mútua, respeito e cuidado uns pelos outros. As nossas vidas são moldadas pelas nossas interacções com os outros e vice-versa; seguramo-nos uns aos outros nas nossas mãos, o que apela à exigência ética de afirmar a dignidade do “outro” e defender a nossa humanidade comum.

Na nossa vida quotidiana, vivemos e testemunhamos desafios éticos, injustiças e violência. Também enfrentamos dilemas que desafiam a nossa forma de pensar e de agir. Algumas pessoas enfrentam a violência e devem fugir das suas casas e entrar em novos contextos com novas normas sociais e culturais, e por vezes, com dinâmicas de poder difíceis. Algumas pessoas testemunham violência e discriminação que as fazem sentir impotentes todos os dias. Temos de enfrentar os desafios éticos e abraçar as oportunidades que decorrem de sermos cidadãos globais, ao mesmo tempo que respondemos ao nosso próprio contexto e realidades locais.

**Como respondemos aos desafios de coexistência e convivência?**

**Como assegurar que a dignidade de todos é respeitada?**

**Como acompanhamos os estudantes no processo de aprendizagem do reconhecimento e respeito pelas diferenças?**

**Como promovemos valores e competências para o pensamento ético e crítico nos estudantes?**

**Figura 9:** Como Promovemos Reflexões Éticas?



Fonte: Elaboração própria

**Quando nos referimos à educação ética, não nos referimos ao ensino de uma filosofia avançada, mas sim a uma abordagem específica para perguntar “O que é ética nesta situação?” ou “Como me sentiria se isto me acontecesse ou fosse feito?” e “Como aprendemos a viver juntos em sociedades plurais?”**

Aprender a agir com base em princípios e valores éticos constitui a base para viver juntos em paz. A paz é muito mais do que a mera ausência de guerra e violência (ver Capítulo 1). Consequentemente, os estudantes devem estar equipados para responder a injustiças e discriminação e com as competências necessárias para impedir que a violência aconteça em primeiro lugar.

As reflexões éticas estão no centro de uma aprendizagem transformativa significativa para compreender que a paz, a resiliência e a prevenção do extremismo violento exigem que tenhamos uma perspectiva crítica para olharmos para as relações, causas de conflito e violência, bem como para o nosso papel em cada situação. A ética pode ser utilizada como uma lente para examinar criticamente as questões de paz e conflito em várias actividades educativas, estabelecendo uma ligação mais explícita entre as lições, o contexto e as necessidades e o papel do estudante.

Estes espaços de reflexão ética contribuem para promover interconexões entre os estudantes, construindo um sentido de confiança, reforçando o sentido de propósito do estudante, e fazendo com que os estudantes se sintam aceites, respeitados e valorizados pelos seus professores e pares. Isto aumenta a resiliência dos estudantes e apoia-os a reflectir e a lidar com as adversidades que os rodeiam.

## 3.2 Olha para SALH através de uma Abordagem de Educação Ética

É importante criar experiências de aprendizagem que incluam reflexões éticas que contribuam para fomentar interconexões entre os estudantes, construindo um sentido de confiança, reforçando o sentido de propósito do estudante, e fazendo com que os estudantes se sintam aceites, respeitados e valorizados pelos seus professores e pares.

Estas experiências também precisam de estar ligadas ao contexto que os estudantes estão a viver, bem como às queixas históricas e causas estruturais de raiz da desigualdade e violência. Por esta razão, é importante aplicar o contexto e a sensibilidade ética no ensino da história colonial e da luta de libertação. É também fundamental aplicar lentes éticas para ajudar os estudantes a pensar criticamente sobre os processos históricos e a compreender as responsabilidades individuais e colectivas. Em alguns casos, a SALH também tem sido instrumentalmente utilizada para apoiar persuasões políticas específicas, que incluíam o ensino da história da libertação como parte da propaganda empacotada em história patriótica ao serviço dos interesses dos detentores do poder.<sup>12</sup>

Como professores, temos a responsabilidade de equipar os estudantes para compreenderem os processos históricos e como, em alguns casos, estes processos podem ser manipulados.

Para este fim, é importante criar experiências de aprendizagem seguras que incluam reflexões éticas que ajudem os estudantes a compreender as realidades actuais, bem como a estabelecer ligações com a história.

É importante notar que a promoção de reflexões éticas não é uma questão de definir quem está certo ou errado. Trata-se do processo de reflectir criticamente sobre a nossa história, crenças, valores e acções e como estes afectam os outros. Está também a fazer algo para assegurar que a dignidade humana de todos seja protegida e defendida, bem como a restaurar e transformar as relações quebradas e a afirmar a nossa humanidade comum.

### **Caixa 1:** Questões para Reflexões Éticas

**Reflexões éticas:** Quando exposto a uma situação em que tem de tomar uma decisão difícil, as seguintes perguntas podem ajudar a reflectir sobre o que é ético:

- A sua decisão afecta outras pessoas? Quem?
- A sua decisão afecta as suas crenças?
- A sua decisão afecta as crenças dos outros?
- A sua decisão irá fazer com que outros ajam contra a sua vontade ou crenças?
- A sua decisão respeita os pontos de vista de pessoas de diferentes crenças ou culturas?
- Poderia a sua decisão retratar uma má imagem de pessoas que são diferentes de si (em termos de género, estatuto socioeconómico ou filiação cultural, étnica ou religiosa)?
- A sua decisão degrada a dignidade humana?
- Pode partilhar abertamente a sua decisão com a sua família, amigos ou professores? A sua decisão está a abordar o problema ou simplesmente a escondê-lo?
- Existem algumas consequências negativas futuras da sua decisão?

<sup>12</sup> Agradecemos ao Dr. Takavafira Zhou por esta ideia. O Dr. Zhou é o tesoureiro da Associação de Sindicatos de Professores Não-Alinhados da África Austral (ANTUSA) e o Presidente da União Progressiva de Professores do Zimbabwe (PTUZ).

**Ao facilitar a reflexão ética entre os estudantes, é vital que os próprios professores reflitam sobre os seus próprios comportamentos e adotem aqueles que são respeitosos e consistentes com o que estão a tentar fomentar nos estudantes.**

As reflexões éticas estão no centro de uma pedagogia transformativa para a construção da paz e da resiliência. Ao examinar o que é ético, é útil olhar para princípios universais e valores superiores que promovem a aprendizagem da convivência. Aqui estão alguns aspectos chave a considerar que serão discutidos mais aprofundadamente na secção seguinte:

- Afirmar a dignidade humana e a abordagem baseada nos direitos humanos
- Alimentar valores
- Desenvolver sentido de pertença
- Promoção de interligação

### 3.3 Afirmar a Dignidade Humana

O respeito pela dignidade de todas as pessoas é central para os direitos humanos e é uma abordagem crítica à educação inclusiva e baseada em valores.

O conceito de dignidade humana está no cerne dos principais instrumentos dos direitos humanos; a dignidade é inseparável da condição humana; faz parte do que significa ser humano. A dignidade humana é *inalienável* e os direitos humanos nunca podem ser legitimamente tirados. Os direitos humanos são iguais para todos e todos os seres humanos possuem direitos básicos iguais, independentemente de quaisquer diferenças. Esta é a razão pela qual a discriminação e outras práticas que são directamente contra a dignidade humana são proibidas, tais como tortura, tratamento desumano, escravatura, condições de trabalho exploratórias e discriminação.

#### **Caixa 2:** A Convenção sobre os Direitos da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) fornece um enquadramento de direitos para educação de qualidade. O Artigo 29 indica que a educação de uma criança deverá ser encaminhada para:

- Desenvolvimento da personalidade, talentos e capacidades mentais e físicas da criança até ao seu potencial máximo.
- Desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas.
- Desenvolvimento do respeito pelos pais da criança, pela sua própria identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que a criança vive, do país de origem, e pelas civilizações diferentes das suas próprias.
- Preparação da criança para uma vida responsável numa sociedade livre, no espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos, e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.
- Desenvolvimento de respeito pelo ambiente natural.

A Convenção sobre os Direitos da Criança inclui o direito das crianças a participarem plenamente em todos os assuntos que as afectam no seio da família, escola, comunidade local, serviços públicos,



instituições, política governamental, e procedimentos judiciais. É necessário incentivar um processo de diálogo e intercâmbio em que as crianças assumam responsabilidades e práticas crescentes de respeito e cidadania activa enquanto desenvolvem competências para Aprender a Viver Juntos (para mais sobre a participação, ver 6.7).

Por esta razão, para responder aos múltiplos desafios éticos das sociedades, incluindo equipar os estudantes com as competências necessárias para construir comunidades pacíficas e inclusivas, a educação deve também responder ao desenvolvimento socioemocional e ao bem-estar das crianças.

### 3.4 Alimentar Valores

Respeito, empatia, responsabilidade e reconciliação podem ser considerados os alicerces de uma sociedade pacífica. Estes valores podem criar a base para fomentar relações positivas com outros e responder a exigências éticas nas nossas comunidades. Estes valores fundamentais são fundamentais para fomentar a compreensão mútua, a apreciação e a abertura à diversidade e ao respeito. Contribuem também para fomentar uma humanidade partilhada e desenvolver relações positivas com outros que podem ajudar a construir resistência em tempos de adversidade e impedir os jovens de aderirem a ideologias violentas.

Os educadores precisam de encorajar e criar oportunidades para as crianças cultivarem o respeito, a empatia, a responsabilidade e uma atitude reconciliadora em relação aos outros como valores indispensáveis para contribuir para a paz. É fundamental que os estudantes examinem os seus próprios valores e reflectam sobre as implicações éticas das suas crenças e acções nos outros. É também vital que os estudantes reflectam sobre o que é ético e alimentem os seus próprios valores de uma forma positiva para assegurar dignidade para todos.

#### Respeito

Não pode existir paz sem respeito. O respeito é central para os direitos humanos e a dignidade humana; o respeito mútuo é o valor fundamental para a construção da paz e é uma condição indispensável para a construção de relações positivas.

- É respeitando os outros que reconhecemos e apreciamos a diversidade e somos capazes de construir amizades e relações positivas independentemente das nossas diferenças.
- É respeitando os outros e reconhecendo a sua dignidade humana, que reconhecemos a importância intrínseca e o valor inerente de todos os seres humanos.
- Cada um de nós merece respeito por ser humano e por causa da nossa dignidade humana inata.

O respeito é também uma acção e o respeito pode ser demonstrado de forma pró-activa pelos estudantes quando se envolvem com outros e promovem activamente o respeito entre os seus pares e dentro das suas comunidades, enfrentando a humilhação e o ódio. Respeito significa também ouvir os outros e demonstrar atenção e cuidado para com as pessoas à nossa volta e para com o planeta.

Em alguns casos, entendemos o respeito como obediência. Respeito significa que mostramos respeito e apreço pelas pessoas que nos rodeiam, pelas suas culturas, crenças e formas de pensar. A obediência, por outro lado, significa o cumprimento de instruções, leis e pedidos da autoridade de outrem. No entanto, a contextualização é importante para a compreensão do respeito. Os educadores precisam de estar conscientes e atentos ao contexto a fim de alimentar a capacidade dos estudantes de serem respeitosos (ver Caixa 4 abaixo).

**Caixa 3:** Respeito vs. Obediência: Caso Prático

Leila é uma rapariga de 14 anos do Zimbabwe. A sua mãe pediu-lhe para ir ao mercado comprar alguns vegetais para jantar, mas a Leila estava a brincar com alguns amigos do bairro. Normalmente é-lhe permitido brincar com os seus amigos durante duas horas depois da escola. Como as suas duas horas de brincadeira ainda não tinham acabado, ela disse à mãe que ainda tinha 20 minutos e que depois iria ao mercado. A sua mãe ficou muito zangada porque precisava dos legumes para cozinhar e disse-lhe repetidamente para ir imediatamente. Leila continuou a queixar-se de que ainda tinha mais 20 minutos para jogar e que o faria assim que estivesse pronta.

**A Leila foi desrespeitosa ou desobediente? Quais são algumas considerações éticas a ter em conta numa situação assim?**

**Empatia**

A empatia é a capacidade de ligação com outra pessoa para tentar compreender como o outro se está a sentir. A empatia começa por ouvir tanto com a nossa cabeça como com o nosso coração, e requer vontade de ir além do nosso próprio quadro de compreensão. É a capacidade de “pôr-se no lugar do outro” e de reflectir sobre como se comportaria, reagiria e sentiria se estivesse a experimentar o que o outro está a experimentar. A empatia leva à compaixão com os outros; é um pré-requisito para ver a humanidade no outro, mesmo quando esse outro nos tenha prejudicado.

**Caixa 4:** Como é que os Professores Alimentam a Empatia na Sala de Aula?**Como é que os professores alimentam a empatia na sala de aula?**

- **Modelo de referência.** O modelo de referência desempenha um grande papel na promoção da empatia, uma vez que os jovens aprenderão com o carácter e comportamento dos professores. Os professores precisam de ser sensíveis, atenciosos e compassivos para alimentarem a empatia nos estudantes.
- **Ambiente seguro.** A empatia começa com nos conhecermos uns aos outros. Os professores precisam de criar momentos de partilha e permitir que os estudantes ouçam as histórias uns dos outros, a fim de compreenderem as perspectivas uns dos outros. As histórias pessoais são a melhor forma de “pôr-se no lugar do outro”. Ouvir histórias e abrir os seus corações às perspectivas dos outros permite aos estudantes compreender e empatizar com as experiências dos outros.
- **Literacia emocional.** É importante que os estudantes estejam equipados com as palavras certas para expressar os seus sentimentos e para falar sobre o que os desafia. Por vezes é mais fácil expressar circunstâncias e perspectivas usando arte, música ou roleplay. Os professores são encorajados a encontrar formas alternativas de fomentar a empatia.
- **Aprendizagem colaborativa.** Os educadores são encorajados a reunir os estudantes para trabalhar em tarefas, desafios ou problemas específicos. Isto permite aos estudantes trabalhar em colaboração e explorar diferentes alternativas em conjunto. O êxito ou fracasso partilhado permite aos estudantes uma experiência de colaboração que os obriga a exercer empatia com os seus pares.
- **Desenvolver sentido de pertença à humanidade comum.** Ao mesmo tempo que ajuda a compreender a perspectiva dos outros, a empatia também tem a ver com a identificação de valores e diferenças comuns que nos ligam uns aos outros. A empatia é descobrir o sentido de pertença a uma humanidade comum. Os professores são encorajados a facilitar oportunidades para os estudantes se abrirem uns com os outros e descobrirem com segurança quais podem ser as perspectivas dos outros, ao mesmo tempo que orientam os estudantes a reflectir sobre os seus valores comuns.

**Responsabilidade**

Não vivemos isolados e cada uma das nossas acções (ou falhas de actuação) tem consequências para os outros e para o mundo à nossa volta. A responsabilidade é um valor individual e um dever colectivo de

cuidar da nossa comunidade e do planeta. A responsabilidade pode ser descrita como a capacidade de responder às exigências éticas da nossa sociedade e à nossa humanidade comum e interligação.

### Reconciliação

A reconciliação é uma abordagem à vida que valoriza a mudança e a transformação. É uma forma de resolver diferenças e conflitos e de avançar para a construção de comunidades inclusivas e pacíficas. Ao contrário do perdão, que é um processo de um sentido –posso perdoar mesmo que o outro não me tenha perdoado– a reconciliação é um processo de dois sentidos, uma vez que requer ambas as partes. Requer diálogo e vontade de reparar uma relação quebrada, de restaurar uma situação difícil e de transformar uma relação. É a chave para a construção de uma paz duradoura e de pontes de confiança entre comunidades divididas.

## 3.5 Desenvolver Sentido de Pertença

O sentido de pertença às comunidades globais e locais é moldado através de encontros e experiências partilhadas e está relacionado com a nossa própria educação. O nosso sentido de família imediata, comunidade, cultura e religião têm uma forte influência na formação da identidade e um sentido de pertença. As escolas são também ambientes críticos onde os adolescentes podem desenvolver um sentido positivo de pertença.

Quando os estudantes experimentam um sentido positivo de pertença na escola, sentem-se ligados, aceites e respeitados, e desenvolvem relações de carinho recíproco com os professores e os seus pares. Estas relações de apoio são cruciais para fazer com que os estudantes se sintam valorizados e acreditem que as suas ideias, vozes e participação são importantes. É por isso que é crucial desenvolver relações positivas entre professor e estudante. As amizades entre pares também contribuem para o processo de formação da identidade, uma vez que constituem um aspecto importante para a aceitação, envolvimento, pertença e apoio ao lidar com os desafios do dia-a-dia.

Em contextos em que as comunidades estão em conflito ou onde há violência, as diferenças de identidade são tipicamente utilizadas para a divisão. Nesses contextos, é difícil para os adolescentes desenvolverem relações positivas através de clivagens de identidade. Narrativas fortes que procuram definir o outro, mais frequentemente num retrato negativo, emergem e afectam a forma como os adolescentes desenvolvem o seu sentido de pertença apenas em relação a um determinado grupo.

Quando as crianças crescem em tais contextos, normalmente herdaram estas narrativas e dinâmicas de divisão e isolamento, que moldam fortemente o seu sentido de pertença. Assim, é essencial que a educação se torne uma oportunidade de transcender as clivagens normalizadas na sociedade para permitir aos estudantes reconhecer a humanidade uns nos outros e construir as suas próprias relações com pessoas de diversas origens.

A educação desempenha um papel importante no desenvolvimento de um sentido positivo de pertença dos adolescentes. A confiança e o fortalecimento das relações na escola, incluindo entre pares e entre professores-educadores, são cruciais para o desenvolvimento positivo dos adolescentes.

## 3.6 Promoção de Interligação

A interligação pode ser expressa através do termo *ubuntu*, que significa “Eu sou porque tu és”. *Ubuntu* é uma filosofia africana que coloca ênfase no ser humano através de outras pessoas (ver capítulo 2.6.1). No centro da filosofia *Ubuntu* está a interligação e o respeito por todas as pessoas. O respeito por pessoas de diferentes religiões, culturas e civilizações é desenvolvido e reforçado ao pôr-se no lugar

de outrem. O respeito e a empatia levam a uma maior consciência da responsabilidade individual e colectiva, o que leva a uma abertura para a reconciliação.

Ao promover a interligação, os estudantes identificam onde desejam colocar-se na sociedade e compreender a teia de inter-relações com os outros. Os estudantes precisam de apoio para desenvolver a consciência do seu lugar e papel. Compreender a interligação da humanidade e as nossas responsabilidades partilhadas pode ajudar os estudantes a expandir os seus círculos de preocupação.

Uma abordagem prática para contribuir para fomentar a interligação nos estudantes é a aprendizagem inter-religiosa e intercultural. A aprendizagem intercultural e interreligiosa afirma diversidade e **proporciona espaços para encontros e diálogo** com outros. A aprendizagem inter-religiosa e intercultural não se trata apenas da aprendizagem de outras religiões e culturas. Tem a ver com **diferentes pessoas** de diferentes religiões e culturas **se reunirem** para se envolverem em diálogo e **criarem novas narrativas** para acções colectivas de modo a dar conta de mensagens e discursos de divisão e promover **narrativas positivas**. A aprendizagem interreligiosa e intercultural contribui para a **coesão social** e para a **paz** proporcionando um modelo de diálogo que **desafie preconceitos e estereótipos**, crie pontes de **confiança** e ajude a passar da reflexão para a **acção colectiva**. Quando as tensões entre clivagens religiosas são elevadas, criar espaços de aprendizagem inter-religiosa é vital e pode ajudar a desmistificar narrativas que apoiam ideologias extremas ou a demonização do outro.

As reflexões éticas são reforçadas nos estudantes à medida que estes descobrem que cada ser humano tem inerentemente direito a uma **vida digna** apesar das diferenças e que, como seres humanos, temos direitos inalienáveis. Alimentar valores como a **empatia, respeito, responsabilidade e reconciliação** pode ajudar os estudantes a aprender a viver juntos e a tomar consciência de si próprios e das suas relações com os outros, levando a uma maior consciência sobre a nossa interligação e humanidade comum.

### CAPÍTULO 3 - FOLHA DE EXERCÍCIOS DE PROMOÇÃO DE REFLEXÕES ÉTICAS NA SALA DE AULA

✓ Como podem vocês, professores, criar espaços para os estudantes explorarem reflexões éticas na sala de aula?

✓ Quais são as perguntas que eu, como professor, posso fazer para incentivar reflexões éticas?

✓ Como encorajar os estudantes a apropriarem-se do que é ético em vez de lhes dizer o que é certo e errado a toda a hora?

✓ Como posso introduzir SALH e GCED usando uma lente ética para olhar para a interconectividade e a solidariedade?

## REFERÊNCIAS

Arigatou International (2008). *Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Learning-to-Live-Together-En.pdf> (Acedido a 2 de abril de 2019).

Assembleia-Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança* 20 de novembro, cidade de Nova Iorque. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Acedido a 2 de abril de 2019).

Assembleia-Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, 10 de dezembro, Paris. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (Acedido a 2 de abril de 2019).

UNICEF, UNESCO (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. [https://www.unicef.org/publications/files/A\\_Human\\_Rights\\_Based\\_Approach\\_to\\_Education\\_for\\_All.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf) (Acedido a 2 de abril de 2019).



## Capítulo 4

# Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz

### Objectivos

- Equipar os professores com os elementos chave de uma pedagogia transformadora.
- Proporcionar aos professores abordagens práticas para introduzir a pedagogia transformadora nas suas salas de aula.
- Apoiar os professores na promoção de acções dirigidas pelos estudantes.

### 4.1 Pedagogia Transformativa para a Construção da Paz: Objectivo e Elementos Chave

*A educação ou funciona como um instrumento que é utilizado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema actual e trazer conformidade ou torna-se a prática da liberdade, os meios pelos quais homens e mulheres lidam de forma crítica e criativa com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.*

Paulo Freire

A pedagogia transformativa para a construção da paz, tal como introduzida no capítulo 2.4, é uma abordagem pedagógica inovadora que se afasta da pedagogia convencional e de “informar” os estudantes com conhecimentos e “formar” os estudantes a moldarem os seus comportamentos, para “inspirar” os estudantes a serem cidadãos responsáveis e activos que tomam medidas para transformar a desigualdade à sua volta e que têm o poder de responder aos dilemas éticos nos seus contextos locais.

Na abordagem pedagógica transformativa, os estudantes precisam antes de mais nada de dar sentido às diferentes dinâmicas nas suas comunidades, e de compreender a discriminação, a injustiça e o conflito violento à sua volta. Os professores precisam de ser sensíveis a isto e de apoiar os estudantes a compreenderem o seu contexto, as causas profundas das queixas e clivagens nas suas comunidades, equipando-os para se decompor e identificarem quem são os intervenientes na sua comunidade e por que razão existem situações de conflito e violência à sua volta. Por estas razões, a sensibilidade ao conflito é um elemento chave da pedagogia transformativa. No Capítulo 1, foram apresentados instrumentos práticos e quadros analíticos para compreender o conflito. Estas ferramentas podem ser adaptadas para apoiar os estudantes a darem sentido às realidades que os rodeiam.

A pedagogia transformativa também exige que as escolas sejam ambientes de aprendizagem seguros e que os professores possam apoiar os estudantes a contribuir activamente para a sua própria aprendizagem em colaboração com os seus pares. Ambientes de aprendizagem seguros e aprendizagem participativa e colaborativa irão equipar os estudantes para desenvolverem capacidades de pensamento crítico e atitudes positivas em relação a si próprios, aos seus semelhantes e ao ambiente, que são os ingredientes-chave da construção da paz com base na confiança mútua, dignidade humana e inclusão.

Os estudantes empoderados podem contribuir activamente com as suas acções para transformar as suas comunidades: os professores são convidados a apoiar o empoderamento dos estudantes e uma participação genuína. *Os professores são também modelos de referência fundamentais para os estudantes e com as suas acções, comportamentos e atitudes têm uma forte influência na forma como os estudantes*

*crecem para apreciar a diversidade e construir relações positivas através das divisões raciais, culturais e socioeconómicas.*

A pedagogia transformativa não se limita ao ensino numa área temática específica, mas é de natureza interdisciplinar e deve ser integrada através de uma abordagem que envolva toda a comunidade escolar.

### Pedagogia Transformativa Elementos Chave



## 4.2 Mitos e factos sobre a Pedagogia Transformativa

Antes de discutir os elementos chave da pedagogia transformativa, comecemos por desafiar alguns dos mitos mais comuns sobre a pedagogia transformativa:

Introduzir a pedagogia transformativa é caro.



Não pode introduzir pedagogia transformativa em grandes salas de aula.

Poderá necessitar de muitos materiais e recursos modernos e caros.

Consome muito tempo e é desconhecido aos professores e mais difícil do que o que os professores estão a fazer agora.

Os professores devem desistir do seu controlo e as salas de aula devem ser orientadas pelo caos.

.....**Factos**

A pedagogia transformativa não tem a ver com materiais caros ou recursos bonitos, ao invés disso:

- Tem a ver com a participação activa dos estudantes

- A parceria entre estudantes e professores
- Entendimento das experiências dos estudantes
- Encorajar a reflexão e o diálogo
- Ajudar os estudantes a gerar os seus conhecimentos em conjunto em vez de se instruírem

A pedagogia transformativa pode ser utilizada com salas de aula pequenas e grandes. É uma mudança na forma de aprendizagem que pode ser aplicada em todas as salas de aula.

### 4.3 Como Podemos Introduzir a Pedagogia Transformativa na Sala de Aula?

Nas páginas seguintes o Guião oferece sugestões práticas para introduzir os elementos chave da pedagogia transformativa na sua escola

#### Sensibilidade do Contexto

Uma utilização eficaz da pedagogia transformativa requer compreensão e integração dos contextos e realidades sociais dos estudantes. Os programas e actividades devem ser avaliados e adaptados ao contexto particular dos estudantes. Isto requer a consciência das preocupações que afectam os estudantes, as dinâmicas sócio-políticas na sala de aula e as questões que afectam a comunidade. Requer também que se olhe para os seus próprios pontos de vista e ideias a partir de diferentes perspectivas, de modo a tomar acções informadas e sensíveis.

#### Algumas dicas práticas para sensibilidade e resposta ao contexto:

- Realizar uma **análise abrangente do contexto**, incluindo elementos do contexto sociocultural, económico e político e possíveis causas de conflito.
- Determinar as **necessidades e expectativas dos estudantes**.
- Planeie as suas sessões e actividades **de modo a incluir vozes de diferentes grupos**, tais como jovens de grupos marginalizados, órfãos, refugiados, crianças de rua, crianças com deficiência, e deixe espaço para as ideias e opiniões de todos.
- **Considerar a língua, as relações minoritárias-maioritárias, as dinâmicas de poder, o género, a idade, a diversidade cultural, étnica e religiosa**.
- **Certifique-se de que todos os materiais são sensíveis em termos de contexto** relativamente a descrições de linguagem e visuais. Assegurar-se de que não retratam qualquer preconceito a favor ou contra um grupo. Ao rever os materiais, é menos provável que comunique estereótipos que promovam a segregação e a discriminação.

Os estudantes na escola não devem ser desligados ou isolados do que está a acontecer à sua volta. A educação deve ajudá-los a olhar criticamente para os seus próprios contextos. Por exemplo, os professores devem estar conscientes das questões de discriminação étnica, migração, conflitos tribais e dinâmicas familiares que afectam o ambiente.

**Os professores precisam de ser capazes de facilitar regras básicas na sala de aula e criar diálogos abertos sobre questões sensíveis, permitindo a livre expressão de queixas, mas também a partilha por parte dos estudantes que possam ter sido vítimas de discriminação.**

A sensibilidade ao contexto (particularmente em contextos frágeis, vulneráveis e violentos) pode ajudar os professores a praticar o princípio de “não causar danos”. Através do planeamento das suas actividades educacionais, os professores podem também ir mais além para tentar influenciar as

raízes da violência ou divisões nas suas comunidades e construir sobre recursos positivos. Se não for desenvolvida em consideração o contexto e a dinâmica de grupo e poder, uma intervenção poderá ter efeitos negativos não intencionais devido a diferentes interpretações de termos, frases ou mesmo comunicação não verbal.

Ser sensível ao conflito também apoia o papel da educação na construção da paz, uma vez que analisa as contribuições que a educação pode dar na abordagem das causas profundas da violência, na compreensão das queixas, e na criação de formas positivas de lhes dar resposta, ajudando assim a transformar as relações e a desafiar sistemas e estruturas que possam contribuir para a exclusão e as injustiças.

#### 4.4 Ambientes de Aprendizagem Seguros

A sensibilidade ao contexto também exige que as escolas se tornem lugares seguros que incentivem a diversidade e a representação de diferentes grupos na sociedade. Desta forma, as escolas servem como portos seguros para explorar e compreender as causas profundas da violência, injustiças e conflitos na sociedade. Podem ser espaços de diálogo e interacção entre as divisões de género, religiosas, étnicas e socioeconómicas.

Os ambientes de aprendizagem seguros são espaços acolhedores e abrangentes que permitem a participação activa, inclusiva, genuína e interactiva de estudantes e professores. Ambientes de aprendizagem seguros criam as condições necessárias para apoiar e encorajar os estudantes a serem eles próprios e a partilharem, expressarem os seus pensamentos, sentimentos e crenças, e a ligarem-se uns aos outros. Acolher o estudante num ambiente onde se possa sentir seguro e alimentado é muito importante para o desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo.

É fundamental assegurar que todos os diferentes tipos de segurança que afectam a aprendizagem sejam salvaguardados, dentro e fora da sala de aula. Os ambientes de aprendizagem seguros proporcionam espaço para segurança física, emocional, ambiental, cognitiva e espiritual.

##### **Caixa 5:** Factores que Ameaçam a Segurança do Ambiente de Aprendizagem:

Factores que ameaçam a segurança do ambiente de aprendizagem:

**SEGURANÇA FÍSICA:** trabalho infantil, violência baseada no género incluindo assédio sexual, exploração/abuso, tráfico de crianças, recrutamento de crianças-soldados, recrutamento para bandos e grupos extremistas, castigos corporais e casamento de crianças

**SEGURANÇA EMOCIONAL:** abuso verbal, isolamento, discriminação, favoritismo, intimidação, exclusão e manipulação

**SEGURANÇA AMBIENTAL:** construção inadequada de escolas, falta de um ambiente escolar compatível com o género (falta de instalações de lavagem, sanitários e material sanitário para raparigas), falta de uma biblioteca, laboratórios e recreio adequado, ataques, conflitos, catástrofes naturais, riscos ambientais, pobreza e outras desigualdades

**SEGURANÇA COGNITIVA:** desnutrição, estimulação inadequada da aprendizagem, doutrinação e falta de actividades co-curriculares, incluindo artes, desporto, clubes, teatro e desenvolvimento de outras competências

**SEGURANÇA ESPIRITUAL:** falta de espaços de silêncio e reflexão, nenhum espaço para possibilidades, nenhuma ênfase na autoexpressão e no questionamento, nenhuma prioridade para as artes, natureza ou desporto, nenhum encorajamento de ligação consigo próprio e entre si, nenhuma oportunidade para as crianças praticarem a sua própria religião/espiritualidade

*Note-se que o pedido é para efeitos de clareza, e estes factores influenciam-se e interagem frequentemente uns com os outros.*

**Caixa 6:** Aprendizagem Socioemocional

## A Importância de Fomentar a Aprendizagem Socioemocional

A pedagogia transformadora apoia a **aprendizagem socioemocional**. A aprendizagem socioemocional dota os jovens de competências para responderem aos numerosos desafios que enfrentam em termos de angústia emocional e de compreensão e **formação das suas identidades** e dos seus papéis na sociedade. Ajuda os estudantes a avançar para o desenvolvimento da **autonomia e independência**, ao mesmo tempo que **se tornam cidadãos empenhados**.

**A formação da identidade e o sentido do objectivo** são questões inter-relacionadas, que são centrais para a vida dos seres humanos, especialmente para adolescentes que estão a passar por um grande período de transformação biológica, desde mudanças na estrutura do cérebro até à actividade hormonal. Durante este período de grande transformação, as oportunidades de aprendizagem socioemocional apoiam os estudantes a aprender a **gerir as suas emoções**, a **desenvolver empatia para com os outros** e a **construir ligações** consigo próprios e ligações genuínas de carinho para com os outros.

A aprendizagem socioemocional também ajuda os estudantes a desenvolver um **sentido de cuidado e preocupação com o mundo que os rodeia**, um sentido de **humanidade comum e responsabilidade partilhada**. Exige o desenvolvimento de abordagens introspectivas no processo de aprendizagem para permitir aos jovens ligarem-se a si próprios e cultivarem a sua espiritualidade.

**4.5 Aprendizagem Colaborativa e Participativa**

Os aspectos chave da pedagogia transformativa são a aprendizagem participativa e colaborativa em apoio à inclusão, a cidadania democrática, a liberdade de expressão, o respeito pelas diferenças e a transformação não violenta dos conflitos. No centro da pedagogia transformativa está a participação activa do estudante. Este modelo de aprendizagem empenhada baseia-se na aprendizagem experimental. Requer um estilo de ensino democrático e participativo.

A ideia não é que os professores conheçam a ética e os valores ou outros tópicos, e que os estudantes não os conheçam. O professor não está a instruir, mas sim a orientar e estruturar o processo de aprendizagem, organizando actividades de aprendizagem, ajudando todos a desenvolver em conjunto e a desafiar os seus conhecimentos, atitudes e comportamentos.

Para este fim, é importante compreender as características-chave de uma participação significativa. O objectivo central da pedagogia transformativa é que os estudantes passem da aquisição passiva de conhecimentos e competências para o envolvimento e controlo activo da sua própria aprendizagem, estando conscientes das suas decisões, atitudes, ideias e acções e agindo para transformar as comunidades à sua volta. A participação não deve ser vista apenas como um processo individual, mas deve andar a par com a participação colectiva de todos os estudantes.

As oportunidades de aprendizagem devem:

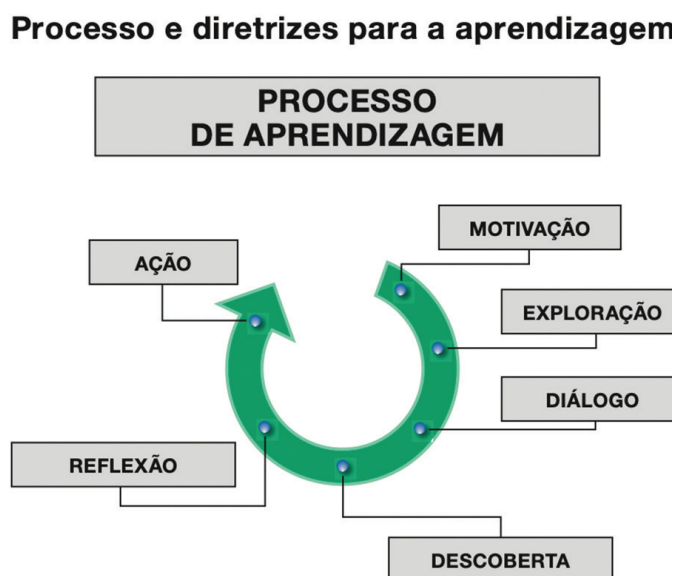
- Encorajar activamente os estudantes a colaborarem uns com os outros
- Criar oportunidades para discutir diferentes pontos de vista através do diálogo
- Encorajar o desenvolvimento de relações respeitadas
- Incentivar o trabalho de equipa para a resolução de problemas, em vez de promover a concorrência
- Criar espaço para reflexões e internalização da aprendizagem

Os professores devem criar oportunidades de colaboração, não só entre aqueles que pertencem a grupos semelhantes, mas também de grupos que podem ser vistos como diferentes. Só uma pedagogia transformativa e um processo de aprendizagem específico podem apoiar oportunidades de aprendizagem empenhadas: passando da indução do conhecimento à promoção da acção e participação dentro e fora da sala de aula, contribuindo para fomentar a construção da resiliência.

As etapas específicas do processo de aprendizagem são concebidas para orientar os professores e assegurar que os estudantes estejam activamente envolvidos na experiência de aprendizagem. A espiral leva os participantes através de um processo de descoberta, cujo resultado leva a uma nova reflexão e aprendizagem contínua. O processo de aprendizagem serve de modelo para a preparação de programas e actividades e para tornar os estudantes mais conscientes das suas próprias experiências de aprendizagem e para desenvolver o pensamento crítico. O desenvolvimento do pensamento crítico requer um processo contínuo de transformação pessoal e é por isso que o processo de aprendizagem coloca ênfase na importância da reflexão como elemento chave que permite aos estudantes explorar os seus dilemas e como todas as suas decisões têm impacto em si próprios e nos outros.

O desenho seguinte descreve o processo de aprendizagem que pode melhorar e apoiar a experiência de aprendizagem transformativa. O processo de aprendizagem começa com **motivação** para aprender ou se envolver na actividade, e o processo passa pela **exploração, diálogo, descoberta, reflexão e acção**. Vale a pena notar também que o processo não é linear; pode andar para trás e para a frente.

**Figura 10:** Elementos do processo de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Arigatou International, 2008.

**MOTIVAÇÃO** Porque devem os estudantes estar envolvidos e participar? Os professores precisam de construir uma motivação intrínseca e extrínseca para que os estudantes se envolvam e compreendam porque é que o tópico ou actividade específica é importante. Actividades motivacionais criam curiosidade e constroem um forte desejo nos estudantes de conhecer e explorar uma questão específica.

**EXPLORAÇÃO** Nesta fase, o professor fornece alguma informação sobre o tópico ou instruções específicas para a actividade a ser conduzida, permitindo aos estudantes explorar o tópico.

**DIÁLOGO** O professor constrói um espaço seguro de diálogo e discussão, permitindo aos estudantes



partilharem as suas posições e ideias, ao mesmo tempo que escutam as diferentes perspectivas. **Esta fase é crucial para desenvolver pensamento crítico.** Os professores podem aprofundar o diálogo, fazendo perguntas abertas.

**DESCOBERTA** Após um diálogo frutífero, os estudantes sentem que descobriram novas formas de pensar e que também aprenderam algo sobre si próprios. Em alguns casos, também abraçam opiniões e ideias diferentes. Isto é quando os estudantes têm um momento “aha” que os ajuda a chegar a novas realizações e a fazer ligações.

**REFLEXÃO** O professor guia os estudantes para reflectir sobre a experiência e as principais conclusões a partir do tema explorado. Como conectamos isto ao nosso próprio contexto? Como passamos da aprendizagem na sala de aula à acção em prol da paz nas nossas comunidades?

**ACÇÃO** Este é talvez o **componente chave da aprendizagem.** Como encorajamos os estudantes a pensar em formas activas em que se possam envolver fora da sala de aula para transformar as suas comunidades, tanto a nível individual como colectivo?

São sugeridas metodologias específicas para proporcionar espaços de motivação, troca, interacção, encontro, descoberta, pensamento crítico, reflexão e acção. Estas metodologias colocam o estudante num processo de aprendizagem autodidacta, conduzido em relação aos outros. Ajudam também a desenvolver competências, a melhorar os conhecimentos dos estudantes e a alimentar atitudes que os capacitem a aprender a viver e a agir numa sociedade plural.

O papel de cada professor é seleccionar a metodologia mais apropriada para um grupo de estudantes. Este Guião apresenta várias sugestões de actividades e metodologias agrupadas no Capítulo 8. Lembre-se, estas são apenas sugestões e os professores devem sentir-se livres para as adaptar e redesenhar conforme necessário.

A aprendizagem pode acontecer individualmente, mas é através da colaboração com outros que os estudantes são capazes de desafiar as suas próprias opiniões e as dos outros, desenvolver novas ideias e alargar as suas próprias perspectivas enquanto exploram a sua própria identidade. A aprendizagem participativa e colaborativa implica a oportunidade de participação plena de cada pessoa, práticas inclusivas, metodologias e técnicas abrangentes em termos de diversidade, e respeito pela forma de aprendizagem e interacção de cada participante.

Os estudantes devem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem, movidos pela sua curiosidade e motivação intrínseca. Devem estar cientes da viagem que estão a iniciar juntamente com o professor. Devem ser livres de explorar, envolver-se, pausar, pensar, discutir e fazer perguntas.

Os estudantes independentes ligarão os diálogos internos e externos nas suas vidas, e a sua motivação intrínseca para a aprendizagem. A responsabilidade do professor é proporcionar espaços onde os estudantes possam ser activamente envolvidos no desenvolvimento de actividades de sala de aula, fazer sugestões e utilizar recursos que estejam familiarizados com os mesmos. Embora os professores sejam responsáveis pela definição de objectivos claros, pela definição do cenário e pela facilitação do programa, os resultados desse processo de aprendizagem são desenvolvidos principalmente pelos estudantes.

## 4.6 Modelo de Referência

Aprendemos melhor seguindo o exemplo. Os educadores são um dos actores-chave na vida dos jovens quando se trata de facilitar o conhecimento, as atitudes e a alimentação dos valores. Além disso, os educadores também inspiram os estudantes e muitas vezes tornam-se modelos de referência importantes. Quem não se lembra do impacto de pelo menos um dos seus professores escolares?

Ao implementar programas e actividades utilizando uma pedagogia transformativa, o modelo de referência torna-se um elemento central do processo de aprendizagem. O professor deve:

1. Demonstrar atitudes, comportamentos e acções que sejam éticos.
2. Mostrar entendimento mútuo, respeito e apreciação pelos outros.
3. Acolher a diversidade.
4. Demonstrar coerência entre palavras, comportamentos e acções.
5. Ser reflexivo e consciente do impacto que os seus comportamentos e atitudes têm nos estudantes.

**Precisamos de modelar falhas e vulnerabilidades tanto como modelar o sucesso, uma vez que estas são partes importantes da condição humana. Os professores podem mostrar aos estudantes que cometer erros é uma parte normal da aprendizagem.**

## 4.7 Abordagem de Toda a Escola

A Abordagem de Toda a Escola inclui todas as disciplinas escolares, todo o pessoal escolar, professores e estudantes, e toca todos os aspectos da vida escolar.

A Abordagem de Toda a Escola promove um ambiente de aprendizagem onde todos na escola se sentem seguros e bem-vindos, independentemente da sua capacidade cognitiva e física, língua, raça, etnia, antecedentes culturais, origem religiosa, orientação sexual, sexo, identidade de género ou idade.

Em termos práticos, isto significa também que a escola precisa de proporcionar aos estudantes espaços e oportunidades para a prática da paz e da democracia. As iniciativas que envolvem os estudantes na tomada de decisões, actividades de liderança e gestão escolar diária são cruciais para promover uma participação significativa. Actividades como os conselhos de estudantes são também úteis para recriar as estruturas da sociedade e alimentar as competências democráticas. O envolvimento da comunidade em actividades de aprendizagem é também um mecanismo importante através do qual a Abordagem de Toda a Escola é tornada possível e tangível.

A Abordagem de Toda a Escola envolve todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, pessoal administrativo e pais. Não se trata apenas do que acontece no currículo, mas em toda a escola. Defende que a aprendizagem ocorre não só através do currículo formal, mas também através da experiência diária dos estudantes na escola e para além dela. Requer que as escolas abordem o bem-estar do seu pessoal, estudantes, pais/educadores e a comunidade em geral através de **quatro componentes-chave** que trabalham em uníssono para alcançar melhores relações e resultados de bem-estar:

1. **Currículo:** a adopção de currículos inclusivos, comparativos e relevantes para assegurar a representação de todos os grupos na sociedade para apoiar a construção da identidade numa perspectiva de respeito e pluralidade.

2. **Administração e liderança escolar:** o apoio e a adesão à administração e liderança escolares é crucial para a implementação holística da pedagogia transformativa. Os professores precisam do apoio necessário da sua liderança para aplicar esta abordagem.
3. **Cultura e ambiente:** o ambiente físico, ethos e valores, e políticas e estruturas desenvolvidas para criar um ambiente propício para viver, aprender e trabalhar.
4. **Parcerias e ligações à comunidade:** incluem parcerias internas com pais, pessoal e estudantes, bem como parcerias externas com outras escolas, organizações governamentais e não governamentais.

#### O que é a Participação Significativa?

No seu trabalho, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Roger Hart (1997) descreveu os conceitos e conteúdos de uma participação significativa para as crianças.

Concebeu uma ferramenta muito útil chamada "escada da participação das crianças". A escada tornou-se um instrumento fundamental para compreender a participação dos jovens e para conceber programas e iniciativas que promovam a participação significativa de crianças e jovens em todo o mundo.

Mais importante ainda, as iniciativas que promovem o alcance à comunidade precisam de ser plenamente integradas, apoiadas e encorajadas, onde pais, líderes comunitários e professores desempenhem papéis visíveis na promoção da Abordagem de Toda a Escola para construir a paz e a resiliência. As acções lideradas pelos estudantes e a ligação dos estudantes à comunidade são uma parte essencial da pedagogia transformativa.

## 4.8 Apoiar Acções Lideradas por Estudantes

A sala de aula torna-se um laboratório ou um espaço de arranque onde ideias transformacionais são alimentadas e concebidas, onde iniciativas socialmente responsáveis são concebidas com o apoio de professores capazes de alimentar a participação significativa. Os professores também acompanham os estudantes no desenvolvimento de iniciativas e projectos escolares liderados pelos estudantes que vão para além da sala de aula.

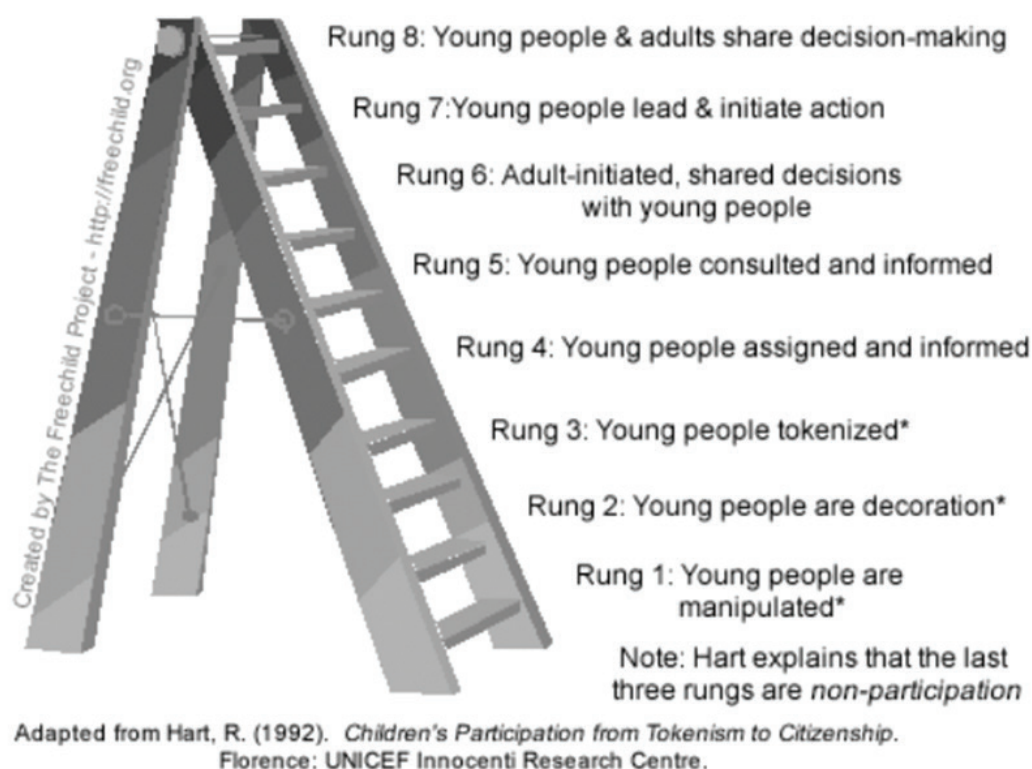
**Os professores desempenham um papel crucial na criação de espaços seguros para uma participação significativa e no acompanhamento dos estudantes na sua busca de acções transformadoras e colectivas.**

Por esta razão, devem estar equipados com os conhecimentos e aptidões necessárias para aplicar uma pedagogia transformativa. Isto envolve activamente os estudantes utilizando métodos participativos e cria ambientes de aprendizagem seguros para o diálogo, a partilha e para que os estudantes aprendam a colaborar e passem da aprendizagem individual à acção colectiva.

**É importante que os professores compreendam os diferentes níveis de participação a fim de estarem equipados para apoiar a participação significativa dos estudantes na concepção e implementação de actividades e projectos. A escada de participação de Roger Hart é uma ferramenta útil e prática.**

**Figura 11:** Escada de Participação dos Jovens de Roger Hart

## Roger Hart's Ladder of Young People's Participation



### **DEGRAU 8 - Atividades iniciadas por jovens e tomada de decisões partilhada com adultos:**

Isto acontece quando os projectos ou programas são iniciados por jovens e a tomada de decisões é partilhada entre jovens e adultos. Estes projectos capacitam os jovens, permitindo-lhes ao mesmo tempo aceder e aprender com a experiência de vida e os conhecimentos dos adultos. Este degrau da escada pode ser encarnado por parcerias jovens/adultos.

**DEGRAU 7 - Os jovens iniciaram e dirigiram:** Esta etapa é quando os jovens iniciam e dirigem um projecto ou programa. Os adultos estão envolvidos apenas num papel de apoio. Este degrau da escada pode ser encarnado pelo activismo liderado pelos jovens.

**DEGRAU 6 - Decisões iniciadas por adultos, partilhadas com os jovens:** Ocorre quando os projectos ou programas são iniciados por adultos, mas a tomada de decisões é partilhada com os jovens. Este degrau da escada pode ser encarnado pela investigação de acção participativa.

**DEGRAU 5 - Consultado e informado:** Acontece quando os jovens dão conselhos sobre projectos ou programas concebidos e geridos por adultos. Acontece quando os jovens dão conselhos sobre projectos ou programas concebidos e geridos por adultos. Este degrau da escada pode ser encarnado por conselhos consultivos de jovens.

**DEGRAU 4 - Atribuído, mas informado:** É aqui que os jovens são atribuídos um papel específico e informados sobre como e porque estão a ser envolvidos. Este degrau da escada pode ser encarnado pelas direcções juvenis comunitárias.

**DEGRAU 3 - Tokenismo:** Quando os jovens parecem ter voz, mas na realidade têm pouca ou nenhuma escolha sobre o que fazem ou como participam.

**DEGRAU 2 Decoração:** Acontece quando os jovens são utilizados para ajudar ou “reforçar” uma causa de uma forma relativamente indirecta, embora os adultos não finjam que a causa é inspirada pelos jovens.

**DEGRAU 1 - Manipulação:** Acontece quando os adultos utilizam os jovens para apoiar causas e fingir que as causas são inspiradas pelos jovens.

## 4.9 Passos Práticos para Orientar Educadores no Apoio a Projectos Liderados por Estudantes

Aqui estão as etapas práticas específicas para os professores trabalharem em conjunto com os estudantes na concepção, concepção e execução de actividades e projectos dirigidos por jovens.

**Figura 12:** Apoiar Projectos Liderados por Estudantes



### PASSO 1: Identificar o projeto

Dar aos estudantes o espaço e a oportunidade de identificar um problema específico que gostariam de resolver, uma situação que eles querem mudar. Fornecer orientação aos estudantes e criar um espaço seguro para que estes possam reflectir sobre o problema ou situação (individualmente e como grupo).

### PASSO 2: Planear o projecto

Orientar os estudantes em todo o processo de planeamento. Dar-lhes tempo suficiente para começarem a pensar e a conceber a sua ideia de projecto em pormenor e a identificar os objectivos que pretendem atingir, as acções específicas a realizar e o âmbito completo do seu projecto. Será que precisam de envolver outros intervenientes fora da escola? Fornecer aos estudantes contributos para ir além da sala de aula e da escola e para se envolverem com outros actores.

### PASSO 3: Identificar papéis de liderança e equipas de projecto

Cada projecto e actividade necessita de uma estrutura específica e clara. Os papéis precisam de ser partilhados entre os estudantes. Quem faz parte da equipa de implementação? Quem está a coordenar as diferentes responsabilidades e a assegurar que todas as tarefas são cumpridas? Será que todos têm um papel a desempenhar? Como professor, o seu papel é assegurar que a participação é aberta, e que todos os estudantes têm a oportunidade de desempenhar um papel e contribuir.

### PASSO 4: Fornecer orientação, apoio e realizar análise do progresso

Faça com que os estudantes sintam e compreendam que você está lá para apoiar ou facilitar o processo e para os orientar, para partilhar a tomada de decisões, e para os aconselhar à medida que avançam nos seus projectos e actividades. Além disso, não deixe de planear reuniões regulares para discutir os progressos.

## 4.10 Estratégias para Construir Salas de Aula Mais Inclusivas Desafiando Estereótipos, Preconceitos, Discriminação e Racismo

A implementação da Abordagem de Toda a Escola é a chave para o sucesso da inclusão, uma vez que devem existir abordagens inclusivas em todos os níveis de ensino: a comunidade, a escola, a sala de aula, e a lição. Não obstante a importância da Abordagem de Toda a Escola, cada professor tem um grande papel a desempenhar na criação de um ambiente de aprendizagem seguro que seja inclusivo. A criação de salas de aula e aulas inclusivas está inseparavelmente ligada à implementação de abordagens sensíveis ao contexto.

A viagem para criar salas de aula inclusivas começa com a própria compreensão dos professores da sua identidade, uma vez que a identidade sociocultural e religiosa dos professores está subjacente à sua visão do mundo e afecta a forma como os professores interagem com os estudantes. Por esta razão, é crucial que os professores tenham consciência das suas próprias crenças, atitudes, preconceitos e estereótipos, a fim de criar salas de aula seguras e inclusivas onde a diversidade seja abraçada e celebrada como uma força.

Além disso, os professores precisam de estar conscientes do contexto local e dos estereótipos e preconceitos existentes, bem como dos antecedentes individuais dos estudantes, conhecendo cada estudante e ajudando os estudantes a conhecerem-se uns aos outros. É importante que os professores compreendam quem pode estar em risco de discriminação a fim de conceber uma abordagem específica sensível ao contexto para apoiar tanto os estudantes em risco de discriminação como os seus pares, pois também é importante compreender por que razão os comportamentos discriminatórios acontecem. Ao fazê-lo, os professores têm de agir de forma sensível, criando oportunidades para ouvir todas as crianças, e encorajando-as a partilhar a sua história.

Os professores são também encorajados a desafiar activamente os estereótipos negativos, tanto na sala de aula como em torno da escola. Isto pode ser feito de várias maneiras, incluindo:

- Criação de oportunidades para **discutir questões controversas**, incluindo preconceitos e estereótipos com os estudantes a olhar para exemplos concretos nas notícias, na literatura e na vida real.
- **Estereótipos desafiantes quando são ouvidos**: construir sobre um comportamento negativo como uma oportunidade de aprendizagem para falar sobre estereótipos e as suas causas raiz.
- **Inspirar estudantes com histórias de modelos de referência** e agentes de mudança para se tornarem activos a desafiar a discriminação, a xenofobia e o racismo.
- Criar oportunidades específicas e intencionais para **explorar e apreciar a diversidade**.
- **Envolver famílias e membros da comunidade** partilhar histórias de resiliência e das suas experiências com preconceitos que poderiam proporcionar oportunidades de aprendizagem críticas para todos os estudantes.

Os professores podem também envolver os estudantes em actividades práticas, incluindo experiências de aprendizagem intercultural e inter-religiosa, por exemplo a celebração de festivais, férias e eventos relacionados com diferentes grupos culturais, religiosos e étnicos ou a organização de viagens a locais de culto de património histórico, incluindo locais que sejam simbólicos em termos de incorporação de valores de uma humanidade comum e que desafiem a discriminação.



É importante juntar experiências de aprendizagem de identificação e desafio de estereótipos e preconceitos com experiências positivas que promovam a transformação e fortaleçam os estudantes com conhecimentos, aptidões, atitudes e valores para defender e promover a inclusão.

Estas experiências positivas e orientadas para a acção podem incluir:

- A exploração activa dos direitos humanos e da cidadania democrática e um apelo à acção para a defesa dos direitos humanos na escola ou na comunidade
- Encorajar os estudantes a organizar campanhas de sensibilização sobre a xenofobia, a discriminação e o racismo
- Envolver-se em parcerias com diferentes organizações e grupos da comunidade para se mobilizar contra a discriminação

#### 4.11 Fomentar a Mudança e a Transformação Social através do GCED e SALH

A abordagem pedagógica transformativa encoraja a reflexão que pode efectivamente apoiar os professores a promover a transformação social e a coesão social, criando espaços para os estudantes reflectirem criticamente sobre as suas próprias vidas e tomarem medidas para melhorar as questões de desigualdade, violência e injustiça. As abordagens pedagógicas transformativas podem também apoiar o ensino do GCED e do SALH, criando espaços para os estudantes reflectirem sobre a sua situação social e história partilhada e apoiando-os na visão de acções individuais e colectivas que podem ser prosseguidas para transformar as suas comunidades.

As abordagens pedagógicas transformativas oferecem ferramentas eficazes de ensino e aprendizagem GCED e SALH dentro e fora da sala de aula que são participativas, holísticas, centradas no estudante, transformativas e interactivas (UNESCO e SADC, 2021b, 11). Uma abordagem pedagógica transformativa apoia uma gama de métodos de ensino, incluindo a aprendizagem baseada em projectos, inquéritos, problemas e casos. A Tabela 10 abaixo fornece abordagens que promovem a aprendizagem transformativa no contexto do ensino de GCED e SALH.

**Tabela 3:** Exemplos de Métodos de Aprendizagem Transformativa

Abordagem	Descrição
<b>Aprendizagem experimental (por exemplo, visitas de estudo e simulações)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudantes aprendem com a experiência e a reflexão.</li> <li>• Isto pode envolver visitas de campo a museus, incluindo museus de libertação, centros comunitários e outros sítios culturais que oferecem aprendizagem experimental a SALH e GCED. Através de uma revista de reflexão, ensaio ou discussão em classe, os estudantes podem reflectir sobre a sua experiência e compreensão da viagem de campo.</li> <li>• Durante as simulações, os estudantes são encorajados a imitar actividades e processos do mundo real, o que constitui uma excelente abordagem para que aprendam experiencialmente. As simulações oferecem aos estudantes uma oportunidade de praticar o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas num ambiente seguro.</li> </ul>
<b>Aprendizagem colaborativa (por exemplo, projectos de grupo ou discussões)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudantes são colocados em pequenos grupos e são-lhes atribuídas tarefas com o objectivo de os ajudar a compreender melhor as questões, resolver problemas, ou desenvolver novas ideias.</li> <li>• Por exemplo, numa turma de História do secundário superior, pode ser atribuída aos estudantes uma tarefa que envolve um projecto de investigação sobre o papel das mulheres nas lutas de libertação na África Austral, incluindo entrevistar mulheres que participaram nas lutas de libertação (cara a cara, via e-mail ou por telefone) e analisar isto em relação à igualdade de género e como podem procurar acabar com a desigualdade de género no período pós-colonial.</li> <li>• Esta abordagem envolve a colaboração dos estudantes com os colegas para a realização de tarefas de grupo e a resolução de problemas.</li> </ul>
<b>Convidar testemunhas para falar sobre as suas experiências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testemunhas como antigos combatentes da libertação e líderes e praticantes comunitários dos campos dos direitos humanos, construção da paz, segurança, género, desenvolvimento sustentável, compreensão intercultural e humanitarismo podem ser convidados a falar a uma turma sobre o seu trabalho e experiências.</li> <li>• Isto é crucial para a introdução de SALH e GCED na sala de aula.</li> </ul>

<b>Estudos de casos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudos de caso referem-se a histórias da vida real, que permitem aos estudantes examinar, discutir e compreender situações e tentar encontrar possíveis soluções se o caso em análise apresentar desafios. Este pode ser um caso de um indivíduo, comunidade ou país.</li> <li>• Uma vasta gama de casos pode ser examinada em relação à GCED e SALH. Por exemplo, no caso da SALH, os estudantes do ensino secundário superior podem empenhar-se numa análise aprofundada da contribuição de um Estado membro da SADC para a luta de libertação na região. Isto inclui casos de estados membros que não passaram por uma luta de libertação armada, mas que ainda assim apoiaram a luta de libertação.</li> <li>• Isto ajuda os estudantes a apreciar o papel desses países na libertação da região.</li> <li>• Demonstra também aos estudantes a inevitabilidade indiscutível da cooperação regional, como evidenciado pela ajuda e solidariedade dos países vizinhos para com aqueles que ainda lutavam em guerras anticoloniais. Por exemplo, o Botswana não esteve directamente envolvido nas guerras de libertação, mas desempenhou um papel vital nestas lutas ao acolher, entre outras coisas, refugiados que fugiam de perseguições de regimes racistas da África do Sul do apartheid, da África do Sudoeste (agora Namíbia) governada pelo apartheid, de Angola, e da Rodésia do Sul (agora Zimbábwe).</li> </ul>
<b>Planeador de parede de GCED e SALH</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento de um planeador de parede de GCED e SALH irá organizar dias e celebrações-chave nacionais, regionais e globais ao longo do ano escolar com o objectivo de ajudar os professores e administradores escolares a envolver os estudantes em questões relacionadas com GCED e SALH.</li> <li>• Isto deve fazer parte do ensino e aprendizagem, e não deve ser reservado para sessões da tarde ou apenas discursos de 30 minutos na assembleia.</li> <li>• Exemplos de tais dias incluem o Dia Internacional da Mulher, Dia Internacional da Paz, Dia da Criança Africana, Mês da História Negra, Dia dos Direitos Humanos, Dia Mundial das Terras Húmidas, Dia da Commonwealth, Dia Mundial do Ambiente, Dia da Libertação da África Austral e Dia de África.</li> </ul>
<b>Programas de intercâmbio dentro da SADC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os programas de intercâmbio entre escolas parceiras nos estados membros podem durar de cinco semanas a um ano, com os estudantes (nível secundário) a fazerem parte da comunidade local da escola anfitriã e a participarem em programas semanais de serviço comunitário. Os estudantes são obrigados a escrever diários de reflexão sobre a sua experiência durante o programa de intercâmbio, bem como a fazer apresentações tanto na escola de acolhimento como na sua escola de origem.</li> </ul>
<b>Debates</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante os debates, a turma é dividida em equipas que são a favor de um argumento (a proposta) e contra ele (a oposição). As equipas revezam-se para apresentar os seus argumentos e responder aos seus adversários, tentando persuadir o resto da classe de uma forma ou de outra. A “audiência” (outros membros da classe) tem então a oportunidade de questionar os oradores e contribuir para o debate, fornecendo as suas próprias opiniões sobre o tema.</li> </ul>

Fonte: UNESCO e SADC (2021b, 12).

Como podem estes conceitos e práticas ser discutidos na sala de aula? Estes conceitos podem ser introduzidos na sala de aula através de várias actividades. São indicados três exemplos na tabela abaixo:

Abordagem	Descrição
Reuniões matinais	Antes do início da aula, o professor encontra os seus estudantes durante 10-15 minutos, e fala sobre conceitos locais, nacionais ou regionais tais como <i>ubuntu</i> , <i>mafiso</i> e <i>ilima</i> no seu significado mais simples. Tal reunião tem de ser uma rotina diária quando os estudantes aprendem a construir uma comunidade de sala de aula forte, respeitosa e tolerante (Blackwood 2018c). As reuniões podem também ajudar o professor a construir relações genuínas e carinhosas com os estudantes.
Trabalho e discussões de grupo	Os estudantes são encorajados a trabalhar em conjunto através do envolvimento e da partilha. Antes de designar estudantes para grupos, o professor pode falar sobre conceitos e práticas indígenas salientando a importância da partilha, do respeito mútuo, da solidariedade e do envolvimento uns com os outros
Introduzir os conceitos no ensino de certos temas de GCED e SALH em disciplinas de carreira	Por exemplo, ao ensinar direitos humanos, o professor pode pedir aos estudantes que identifiquem valores e princípios de direitos de respeito, inclusão e dignidade, e relacioná-los, por exemplo, com as filosofias do <i>ubuntu</i> e do <i>ujamaa</i>
Demonstração	Os estudantes podem ser convidados a demonstrar várias formas de solidariedade e apoio a um(s) indivíduo(s) ou comunidades que sofram graves violações dos direitos humanos. O professor e os estudantes podem então relacionar isto com os conceitos e práticas indígenas. Isto pode ser discutido numa aula de línguas.

#### FOLHA DE EXERCÍCIOS CAPÍTULO 4 – COMO POSSO ADOPTAR UMA ABORDAGEM DE PEDAGOGIA TRANSFORMATIVA

?

✓ Como posso, como professor, assegurar a sensibilidade ao contexto?
O meu ambiente de aprendizagem é seguro? Posso torná-lo mais seguro? Mais inclusivo?
✓ Crio oportunidades para os estudantes participarem activamente e colaborarem uns com os outros para encontrar soluções partilhadas para as questões que os afectam?
✓ Que acções dos estudantes para a transformação social tenho apoiado? E a escola?
Que oportunidades de envolvimento oferece a escola? A escola está ligada a actores que são activos na comunidade?

## Referências

- Arigatou International (2008). *Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Learning-to-Live-Together-En.pdf> (Acedido a 2 de abril de 2019).
- Bourdieu, P. (1975). *Le langage autorisé. Note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5/6, nov. 1975, p. 183-190.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques (sur la théorie de l'action)*, Paris, Seuil.
- Diop, J.M. (2015). *Communicateur traditionnel ou tout simplement griot ?* Senepus Medias. [www.senepus.com/article/communicateur-traditionnel-ou-tout-simplement-griot](http://www.senepus.com/article/communicateur-traditionnel-ou-tout-simplement-griot). (Acedido a 2 de abril de 2019).
- Faurie, C. (2003). *Conduite et mise en oeuvre du changement: l'effet de levier; vaincre les résistances; appliquer une stratégie; Par où commencer?; identifier les animateurs; choix des outils; systèmes d'information; changer de modèle; rôle du dirigeant*. Maxima.
- Faurie, C. (2008). *Conduire le changement: Transformer les organisations sans bouleverser les hommes*. Editions L'Harmattan.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, Nova Iorque, Continuum.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Nova Iorque, UNICEF.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Nova Iorque, Prentice Hall. ed.
- Assembleia-Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (Acedido a 2 de abril de 2019).
- UNESCO-IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*.

## Capítulo 5

### Competências para Aprender a Viver Junto

#### Objectivos

- Apresentar as competências essenciais para aprender a viver em conjunto.
- Para ilustrar através duma lista de exemplos de objectivos de aprendizagem por competência.
- - Dotar os professores com abordagens práticas para fomentar estas competências.

#### 5.1 Competências para Aprender a Viver Juntos

As competências para aprender a viver juntos são entendidas como a combinação de conhecimentos, competências e atitudes essenciais para promover a compreensão mútua e a coesão social. Para além destas competências, deve ser cultivado nas escolas um conjunto de valores positivos para assegurar que os conhecimentos, atitudes e competências sejam aplicados de forma ética e resultem em comportamentos que conduzam à aprendizagem da convivência.

**Conhecimento** é uma competência cognitiva necessária para compreender questões contextuais, tipos de violência, bem como desenvolver a capacidade necessária para desafiar preconceitos e estereótipos e desenvolver narrativas alternativas.

**Competências** tais como o pensamento crítico e a resolução de problemas, são necessários para se poder agir em prol da construção da paz e da transformação de conflitos.

**Atitudes** referem-se a formas de pensar e de sentir e a uma disposição aberta para com os outros.

**Valores** são fundamentais para fomentar competências para Aprender a Viver Juntos e, portanto, uma cultura de paz. Valores como o respeito, empatia, reconciliação e responsabilidade são fundamentais para afirmar a dignidade humana de todos e de cada um, defender os direitos humanos, celebrar a diversidade e promover a justiça e a igualdade (ver capítulo 3).

Este capítulo apresentará as competências nucleares identificadas para Aprender a Viver Juntos. Estas competências podem ajudar os jovens a navegar nas realidades complexas que experimentam e podem servir de bússola, ajudando-os a orientar-se.

**Figura 13:** Exemplos de Competências para Aprender a Viver Juntos

Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entender os estereótipos e preconceitos</li> <li>▪ Entender as causas raiz do conflito</li> <li>▪ Desenvolver narrativas alternativas à violência</li> </ul>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidade para resolver problemas de formas não violentas</li> <li>▪ Capacidade para transformar conflitos violentos</li> <li>▪ Capacidade de pensar de forma crítica</li> </ul>
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver relações positivas e de carinho com outros</li> <li>▪ Abordar o conflito com uma abordagem reconciliadora</li> <li>▪ Responder às necessidades das pessoas</li> </ul>



Este grupo específico de competências constitui qualidades fundamentais para que os estudantes construam a paz a partir de si próprios, construindo relações positivas com os outros e avançando para a capacidade de abordar conflitos violentos e discriminação com uma atitude de reconciliação. Estas competências culminam na agência dos estudantes, através da qual os estudantes se envolvem em acções individuais e colectivas para transformar as comunidades. O capítulo inclui uma breve visão geral de cada competência, bem como objectivos de aprendizagem para facilitar a avaliação. O capítulo inclui também abordagens práticas para que os professores promovam estas competências como parte da acção na sala de aula.

**Tabela 4:** Lista de Competências Nucleares para Aprender a Viver Juntos

Competências nucleares para Aprender a Viver Juntos	
<b>Competências pessoais</b>	Auto-consciencialização Autoconfiança Pensamento crítico Imaginação
<b>Competências interpessoais</b>	Abertura à alteridade Comunicação intercultural Resolução de problemas

## 5.2 Competências Pessoais

Como a paz é tanto um processo interno como externo, a construção de uma paz sustentável começa com a compreensão de si próprio e das múltiplas dimensões da sua identidade. A auto-consciencialização e a autoconfiança são elementos fundamentais para compreender o contexto e as circunstâncias, incluindo os preconceitos pessoais, e para explorar a forma como interagimos com o mundo à nossa volta. **O pensamento crítico e a imaginação são cruciais para compreender múltiplas narrativas e informação de navegação, bem como para formular soluções alternativas.**

### 5.2.1. Auto-consciencialização

A auto-consciencialização implica uma tentativa consciente e genuína de explorar e melhorar o conhecimento do próprio carácter, sentimentos, motivações e desejos. A autoimagem desenvolvida pelos estudantes desempenha um papel crucial em termos do seu sentido de propósito e de pertença, da sua motivação e das ligações que desenvolvem para as interacções sociais. Os estudantes precisam de estar conscientes dos seus pontos fortes, fraquezas, aspirações e sistemas de apoio social para facilitar a tomada de decisões conscientes para agir em prol da paz e da não-violência.

A auto-consciencialização está relacionada com a compreensão das múltiplas dimensões da própria identidade e de como as interacções sociais moldam a identidade e o próprio papel na sociedade. Está também ligado à procura de sentido e sentido de finalidade e, por conseguinte, pode reforçar a resistência contra narrativas discriminatórias.

A auto-consciencialização está intimamente relacionada com o conceito de autoestima, definida como a forma como os estudantes pensam e sentem sobre si próprios. Pessoas com autoestima positiva acreditam que são merecedoras de amor, afecto e respeito. Estes indivíduos acreditam em si próprios e no facto de poderem enfrentar desafios e, se não tiverem êxito, aceitarão o fracasso e aprenderão com ele.

Especialmente para os adolescentes, construir um sentido positivo de autoestima é crucial em termos de saúde psicológica. É também vital para construir relações com as pessoas à sua volta e pedir ajuda em situações stressantes sem medo de expor as suas fraquezas.

**Tabela 5:** Objectivos de Aprendizagem: Auto-consciencialização

<b>Objectivos de aprendizagem: Auto-consciencialização (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes demonstram uma maior compreensão e conhecimento pessoal do seu carácter, sentimentos, motivações e desejos.
<b>Competências</b>	Os estudantes são resilientes para lidar com o trauma e com o stress.

### 5.2.2 Autoconfiança

A autoconfiança é a crença em si próprio e a crença nas suas capacidades e capacidades para atingir um determinado objectivo. Ter autoconfiança é confiar em si próprio e, em particular, na sua capacidade ou aptidão para se envolver com sucesso numa tarefa, com outros e, em geral, com o mundo em redor. Uma pessoa autoconfiante está pronta a assumir novos desafios e riscos e a procurar novas oportunidades. São capazes de lidar com situações difíceis e lidar com e aprender com o fracasso quando as coisas não correm como esperado.

Em relação à resiliência, a autoconfiança baseia-se em confiar nas suas próprias forças, valorizar as suas realizações, acreditar na sua própria capacidade de recuperação e compreender como ultrapassar situações desafiantes, que inevitavelmente ocorrem na vida. Trata-se também da nossa posição, e da capacidade de permanecer dentro das nossas convicções, especialmente se estivermos sob pressão dos nossos pares para nos envolvermos em violência. Quando alguém tem autoconfiança, também é capaz de usar as suas crenças e capacidades para influenciar os outros para mostrar comportamentos positivos.

É importante notar a diferença entre autoconfiança e autoestima, pois os professores podem encontrar jovens autoconfiantes com uma baixa autoestima e uma autopercepção negativa. Isto significa que os estudantes podem sentir-se confiantes sobre uma determinada tarefa, mas ainda assim ter baixa autoestima. Embora a autoconfiança seja a capacidade de nos sentirmos confiantes na realização de uma determinada tarefa ou de alcançar um determinado objectivo, a autoestima relaciona-se com o que sentimos em relação a nós próprios. É a nossa avaliação cognitiva e emocional do nosso próprio valor. Embora a autoconfiança esteja ligada à confiança nas nossas capacidades e capacidades, a autoestima não está ligada a realizações particulares, mas sim à nossa bússola interna; ela determina as nossas relações connosco e com os outros.

A autoestima e autoconfiança são minadas nos adolescentes quando expostos a situações de conflito violento, discriminação, trauma e privação. Nestes casos, é especialmente crucial que os professores ajudem os adolescentes a lidar com o trauma, por exemplo, envolvendo-os em actividades ou projectos que os possam ajudar a lidar com a dor, sentimentos de vingança e adversidade, ao mesmo tempo que lhes incutem confiança. É também importante que os professores ajudem os adolescentes que tenham sofrido traumas a construir ligações sociais com outros professores e os seus pares. Como a cura a partir do trauma é um processo complexo, os professores são convidados a procurar o apoio de organizações especializadas nestes temas nas suas comunidades.

**Tabela 6:** Objectivos de Aprendizagem: Autoconfiança

<b>Objectivos de aprendizagem: Autoconfiança (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes conhecem as suas capacidades e competências.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de realizar uma determinada tarefa ou de alcançar um determinado objectivo.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes valorizam as suas próprias realizações.

### 5.2.3 Pensamento Crítico

Uma das competências-chave necessárias para construir sociedades pacíficas reside na capacidade do aprendiz de pensar criticamente e de estar aberto à compreensão de múltiplas narrativas. Isto inclui narrativas negativas desafiantes e construir narrativas alternativas (ver Caixa 12, “Como construir narrativas alternativas”). O pensamento crítico implica a capacidade de compreender as perspectivas e opiniões dos outros e de desafiar as visões pessoais do mundo, sem medo de perder a própria identidade. É um processo contínuo de transformação pessoal e pode apoiar os estudantes a aceitarem todos os aspectos da diferença e a construir uma aceitação mais ampla da pluralidade.

O pensamento crítico é também a capacidade de estar consciente do contexto. Isto inclui as questões específicas dos conflitos, as causas profundas da exclusão e marginalização de certos grupos, a capacidade de ver semelhanças entre diferentes grupos e, sobretudo, de compreender como as nossas próprias atitudes e comportamentos moldam a nossa realidade.

**Tabela 7:** Objectivos de Aprendizagem: Pensamento Crítico

<b>Objectivos de aprendizagem: Pensamento crítico (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes estão equipados para compreender múltiplas narrativas.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de desenvolver narrativas alternativas.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes estão abertos a compreender as perspectivas e opiniões dos outros.

**Caixa 7:** Dicas Práticas para Incentivar o Pensamento Crítico

Sugestões Práticas para Professores - Como podem os professores incentivar o pensamento crítico?

- Criando espaços de interação e diálogo significativo, espaços que podem aprofundar as ligações entre os alunos.
- Usar o questionamento desafiante e profundo para criar diálogos poderosos - isto inclui a criação de espaços seguros para discutir o extremismo violento e as suas causas e consequências na vida dos alunos.
- Permitir que os alunos perguntem e respondam livremente, e que perguntem uma e outra vez - porquê?
- Usando materiais e diferentes métodos de ensino altamente participativos e relevantes para as vidas e experiências dos alunos.
- Tomando perspectivas diferentes, ou seja, olhando para a mesma informação a partir de vários pontos de vista.
- Colocar os gostos, crenças e interesses pessoais de lado, com o objectivo de obter uma compreensão mais profunda.

### 5.2.4 Imaginação

Alimentar a imaginação é crucial especialmente em situações em que o contexto é desafiante, e os estudantes são afectados pela violência ou conflito: a imaginação é a chave para desenvolver um sentido de esperança e ajuda a visualizar possíveis novas realidades. Ao imaginar situações e soluções alternativas, os estudantes podem sugerir novas ideias que não foram consideradas anteriormente, e podem apresentar soluções inovadoras para os desafios e questões à sua volta.

A imaginação também fomenta a capacidade de olhar para o mundo com curiosidade e de apresentar ideias e soluções que são únicas e vão além da prática actual. A imaginação ajuda os estudantes a ser inovadores e está fortemente ligada à sua criatividade.

A imaginação é uma competência essencial para ajudar os estudantes a alimentar a sua criatividade e a vislumbrar novas possibilidades, o que desempenha um papel crítico na construção da resiliência e no apoio aos jovens para considerarem soluções alternativas aos problemas que enfrentam.

A imaginação combina pensamento criativo, mente aberta, colaboração e resolução de problemas.

Os professores conseguem apoiar os estudantes:

- Fazendo perguntas abertas que lhes permitem pensar nas suas próprias respostas e ideias.
- Fazer perguntas hipotéticas que encorajam os estudantes a pensar “e se” e a encontrar alternativas.
- Criação de espaços para discutir problemas que afectam os estudantes e brainstorming de várias soluções potenciais.

**Tabela 8:** Objectivos de Aprendizagem: Imaginação

<b>Objectivos de aprendizagem: Imaginação (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes estão equipados para imaginar alternativas e soluções.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de desenvolver narrativas alternativas.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes têm mente aberta.
<b>Valores</b>	Os estudantes aceitam a pluralidade.

## 5.3 Competências Interpessoais

A paz tem a ver com a construção de relações positivas à nossa volta e com a apreciação e o respeito pela diversidade. O desenvolvimento de competências como a abertura à alteridade, a comunicação intercultural e a resolução de problemas são cruciais para construir relações positivas e de colaboração para transformar o mundo.

### 5.3.1 Abertura à Alteridade

A abertura à alteridade pode ser descrita como a capacidade de abraçar e celebrar todas as formas de diversidade, incluindo a diversidade em termos de cultura, crenças, visões do mundo e práticas que diferem das suas próprias. Implica ser culturalmente sensível e curioso para aprender e envolver-se com diversas pessoas. A abertura à alteridade engloba a aceitação e o respeito pelas características e características individuais únicas.

Um dos principais objectivos da educação para a paz é abraçar e celebrar todas as formas de diversidade e promover uma cultura de encontro com a alteridade para que as diferenças se tornem uma fonte positiva e sejam vistas como uma força nas nossas sociedades e não como a causa do conflito e da violência.

Quando nos referimos à diversidade, estamos a analisar várias áreas em termos de diversidade cultural e religiosa, diversidade socioeconómica, diversidade de género, bem como biodiversidade, em relação ao ambiente.

**Tabela 9:** Objectivos de Aprendizagem: Abertura à Alteridade

<b>Objectivos de aprendizagem: Abertura à alteridade (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes identificam histórias de sucesso sobre como a diversidade é uma força para a nossa sociedade.
<b>Competências</b>	Os estudantes conseguem abraçar e celebrar a diversidade.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes valorizam e respeitam a diversidade e têm curiosidade em encontrar pessoas diversas.

### 5.3.2 Comunicação Intercultural

A comunicação intercultural e as competências interpessoais são necessárias para a condução de um diálogo significativo, o estabelecimento de desacordos e a adopção de abordagens pacíficas.

Competências eficazes de comunicação intercultural podem capacitar os estudantes a ligarem-se entre diversas culturas, religiões e grupos sociais; alimentando nos estudantes um desejo sincero de compreender e ligar-se com os outros.

A comunicação intercultural baseia-se, antes de mais, na capacidade de escuta. Para compreender o mundo à nossa volta e contribuir activamente para a construção da paz e da inclusão nas nossas famílias e comunidades, precisamos, acima de tudo, de ser bons ouvintes. A audição não é apenas a capacidade de receber mensagens, mas também a capacidade de as interpretar para evitar mal-entendidos. A escuta é a pedra angular de qualquer relação humana, a chave para a ligação com o resto da humanidade.

A escuta é o primeiro passo para a empatia, respeito e aceitação dos outros. É a chave para a construção da paz e para uma interacção interpessoal bem sucedida e para o envolvimento com os outros.

A escuta é particularmente importante para os professores na sua posição de modelos de referência. É também vital nos seus esforços para alimentar as capacidades dos estudantes de compreender as questões que os rodeiam e de transformar activamente as suas comunidades. Os professores precisam de compreender verdadeiramente os estudantes, as suas necessidades e contextos, a fim de os acompanhar na viagem para contribuir para a transformação e construção da paz. Uma escuta eficaz não é fácil de dominar e requer paciência e prática. Na Caixa 8 estão dez dicas práticas sobre como melhorar as competências de escuta.

#### **Caixa 8:** Dicas para uma Escuta Eficaz

##### **Dez dicas para desenvolver competências de escuta eficaz**

1. Concentrar-se no orador e elimine as distrações.
2. Ser paciente: uma boa escuta requer tempo.
3. Envolver todos os seus sentidos: mental, visual, auditivo e concentração física.
4. Ouvir do coração: ouvir é a chave para o respeito, empatia e aceitação.
5. Coloque-se no papel de orador para de facto ouvir e compreender.
6. Demonstre ao orador que está a ouvir e a compreender usando tanto sinais não verbais (sorriso, aceno de cabeça) como sinais verbais (“sim”, “vejo o que quer dizer”) que dão respostas encorajadoras.
7. Esteja pronto a fazer perguntas esclarecedoras para ter a certeza da informação transmitida e para evitar mal-entendidos.
8. Esteja preparado para recapitular o que o orador está a dizer e acrescentar perguntas parafraseadas, que o ajudarão a compreender e responder melhor às questões.
9. Não retire conclusões antecipadas. Em vez disso, peça esclarecimentos ou uma recapitulação para garantir que o que entendeu está correcto. Compreender não significa que tenha de concordar com o orador.
10. Esteja ciente das diferenças culturais, incluindo diferenças de género e religião, e dos seus próprios preconceitos e suposições.

**Tabela 10:** Objectivos de Aprendizagem: Comunicação Intercultural

<b>Objectivos de aprendizagem: Comunicação intercultural (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes reconhecem e compreendem a complexidade e comunicam e ligam-se através de diversas culturas, religiões e grupos sociais.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de escutar eficazmente.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes demonstram ser flexíveis e são capazes de se colocar no lugar do orador para realmente ouvir e compreender.

## 5.4 Resolução de Problemas

A resolução de problemas é a capacidade de compreender e resolver um problema quando a sua solução não é imediatamente óbvia. Requer que os estudantes se envolvam na situação e encontrem uma solução, quer individualmente quer em grupo. Enquanto pensam na solução, os estudantes são encorajados a avaliar diferentes alternativas e as suas consequências e a abordar o problema e as suas soluções com criatividade, flexibilidade e determinação.

**Figura 14:** Passos para Resolução de Problemas**Tabela 11:** Objectivos de Aprendizagem: Resolução de Problemas

<b>Objectivos de aprendizagem: Resolução de problemas (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes podem identificar diferentes métodos para resolver um problema.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de encontrar soluções e alternativas para resolver um problema.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes demonstram criatividade e flexibilidade na abordagem dos problemas.

## 5.5 Agência de Estudantes

O reconhecimento da agência dos estudantes e do seu potencial para contribuir para a construção da paz é um pilar central ou a abordagem pedagógica transformativa. Nesta secção, cidadania activa e transformação de conflitos são destacadas como competências necessárias para os estudantes assumirem responsabilidades e agirem para transformar realidades à sua volta, desafiando a marginalização e a exclusão social e cooperando com diferentes grupos no espírito de cuidar dos outros e de construir comunidades mais justas e inclusivas.

A agência começa por assumir responsabilidades e pensar criticamente para ser cidadãos activos e tornar-se agentes de mudança, tomando uma posição contra a discriminação e a desigualdade e desafiando normas numa dada comunidade que são julgadas erradas.

Cidadania activa e transformação de conflitos começa por reflectir e compreender situações de injustiça, bem como identificar possíveis soluções e tomar medidas. As acções estendem-se à sustentabilidade e ao bem estar do planeta e dos outros seres vivos.



### 5.5.1 Cidadania Activa

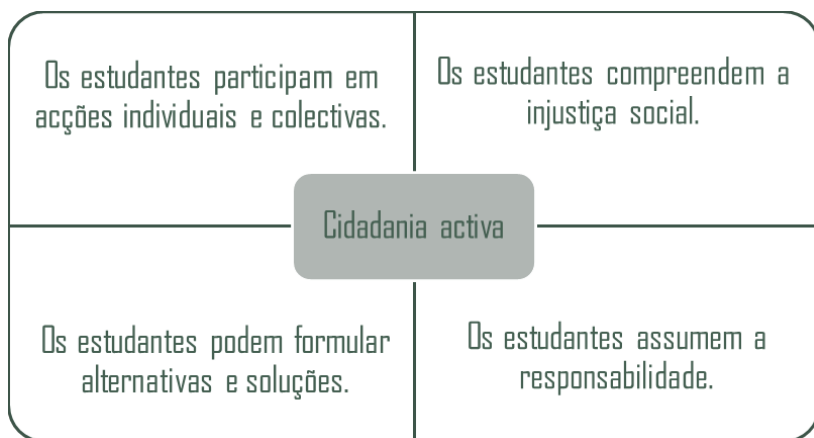
Os sistemas educativos são responsáveis pela preparação dos estudantes para serem cidadãos activos. Particularmente, na educação para a paz consideramos a cidadania activa como uma competência, referindo-nos a conhecimentos, aptidões e atitudes específicas que são necessárias para apoiar os estudantes na sua jornada para se tornarem cidadãos responsáveis nas suas comunidades.

A cidadania activa baseia-se na visão dos estudantes como agentes de mudança activos que estão prontos a envolver-se em acções individuais e colectivas para promover a mudança nas suas comunidades. Com uma cidadania activa, equipamos os estudantes para compreender as injustiças e a violência estrutural e desafiar as estruturas actuais para construir comunidades baseadas na igualdade de direitos para todos.

A cidadania activa pode abranger uma vasta gama de envolvimento a diferentes níveis; contudo, o elemento central reside na acção. Os estudantes podem ser envolvidos em campanhas específicas nas suas escolas para apoiar, por exemplo, a consciência ambiental, ou podem ser voluntários para apoiar instituições e organizações dentro das suas comunidades, como bibliotecas e hospitais. Os estudantes podem também criar grupos activos dentro da escola, como por exemplo clubes de paz, ou participar na governação da escola através do envolvimento em conselhos de estudantes.

As escolas são grandes laboratórios para praticar a cidadania activa nas suas muitas formas: as escolas podem inculcar nos estudantes todas as qualidades da cidadania activa, criando oportunidades para os estudantes se envolverem e resolverem problemas.

**Figura 15:** Cidadania Activa



**Tabela 12:** Objectivos de Aprendizagem: Cidadania Activa

<b>Objectivos de aprendizagem: Cidadania activa (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes compreendem o objectivo e o valor de estar activamente empenhados na mudança.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de formular alternativas e soluções.

### 5.5.2 Transformação de Conflitos

A transformação de conflitos é a capacidade de promover processos de mudança que ajudam a restabelecer as relações. A transformação de conflitos aborda as causas estruturais da violência, contribuindo para transformar estruturas sociais desiguais e assegurar uma paz sustentável. Permite aos estudantes compreender, desafiar e transformar as injustiças e a violência estrutural no seu contexto, utilizando alternativas não violentas.

A transformação de conflitos é um processo complexo e não-linear que envolve muitos actores num dado contexto. Esta competência permite aos estudantes compreender diferentes abordagens para transformar os conflitos de forma participativa e não violenta.

**Tabela 13:** Objectivos de Aprendizagem: Transformação de Conflitos

<b>Objectivos de aprendizagem: Transformação de conflitos (exemplos)</b>	
<b>Conhecimentos</b>	Os estudantes identificam diferentes formas de transformar os conflitos.
<b>Competências</b>	Os estudantes são capazes de promover processos de mudança nas suas comunidades.
<b>Atitudes</b>	Os estudantes comprometem-se a transformar as suas comunidades.

### **FOLHA DE EXERCÍCIOS CAPÍTULO 5 - COMO POSSO PROMOVER COMPETÊNCIAS CHAVE?**

Quais destas competências já se encontram no meu quadro de referência?

Quais destas competências tenho de integrar?

Como posso apoiar os estudantes na aquisição destas competências?

Como professor, preciso de competências ou ferramentas específicas para poder promover competências para Aprender a Viver Juntos nos estudantes?

## Referências

- Clodong, O. & Chetochine, G. (2010). *Le storytelling en action*, Paris, Eyrolles.
- Coblentz, J. B., (2002). *Durabilité organisationnelle : les trois aspects qui comptent*, Première Session de Stratégie du ROCARE, Dakar.
- Dweck, C. S., (2012). *Mindset: How you can fulfill your potential*. Constable & Robinson Limited.
- Fisher, S., Abdi, D.I., Ludin, J., et al (2000). *Working with Conflict: Skills and Strategies for Action. Responding to Conflict*. London, Zed Books.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. Working paper. Nova Iorque, UNICEF. [https://inee.org/system/files/resources/UNICEF\\_Peace\\_Education\\_1999\\_en\\_0.pdf](https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf) (Acedido a 4 de fevereiro de 2021).
- Latour, N.P., Salaj, R., Tocchi, C. et al (2017). *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/wecan-eng-final-23052017-web/168071ba08> (Acedido a 4 de fevereiro de 2021).
- Marsan, C. (2008). *Réussir le changement, Comment sortir des blocages individuels et collectifs*, de Boeck
- Marsan, C., (2010 2ª edição). *Gérer et surmonter les conflits*, Paris, Dunod
- Tutu, D. (1999) *No future without forgiveness*. Random House

## Capítulo 6

# Capacitar os Estudantes para Transformarem as suas Comunidades

### Objectivos

- Criar consciência sobre a importância do envolvimento da comunidade em relação à educação para a paz.
- Introduzir critérios-chave para reforçar o empoderamento e a participação dos estudantes para um envolvimento significativo da comunidade.
- Fornecer aos professores exemplos concretos de como fomentar o envolvimento da comunidade.

Ao longo deste guião, concentrámo-nos nos estudantes como agentes de mudança activos, afastando-se da abordagem tradicional em que os estudantes, e as crianças em geral, têm sido retratados apenas como passivos em contextos afectados pela desigualdade, discriminação e conflitos violentos. Contudo, a fim de reforçar as capacidades dos estudantes para se envolverem e contribuírem para a transformação das suas comunidades, os professores precisam de saber como capacitar os estudantes e criar oportunidades para a sua participação significativa no envolvimento e transformação da comunidade.

O envolvimento dos estudantes na transformação das suas comunidades contribuirá para o aumento da coexistência pacífica, a redução da discriminação e violência, e o aumento do apoio a grupos vulneráveis, para além de apoiar a autoestima e autoconfiança dos estudantes, bem como o desenvolvimento das competências de cidadania activa e responsabilidade social.

## 6.1 Os estudantes como Agentes de Transformação

Uma das formas mais eficazes de promover experiências transformativas através da educação e de capacitar os estudantes a serem agentes de transformação é ligar os estudantes às suas comunidades locais, criando oportunidades para capacitar e capacitar os estudantes a serem cidadãos atenciosos e responsáveis pela condução de mudanças positivas onde vivem.

**Reforço das ligações entre os estudantes e as suas comunidades cria confiança e contribui para desenvolver a responsabilidade social dos estudantes.**

### 6.1.1 Conectar os Estudantes com a Comunidade

Os estudantes podem desempenhar um papel crítico na resolução dos problemas que afectam a sua comunidade, trabalhando em conjunto com as principais partes interessadas da comunidade para melhorar o seu ambiente, para ajudar as pessoas necessitadas, para contribuir para melhorar a vida comunitária e, em última análise, para responder às exigências éticas nas suas comunidades.

A fim de criar oportunidades para os estudantes se envolverem de forma significativa com as suas comunidades e praticarem uma cidadania activa, as escolas, e por extensão os professores e os líderes escolares, precisam de o fazer:

- **Construir confiança:** estabelecendo relações de confiança genuínas com as partes interessadas da comunidade
- **Envolver-se** com actores comunitários para contribuir para a transformação da comunidade
- **Procurar oportunidades** trabalhar em conjunto e cooperar em projectos concretos

A construção de confiança e de relações positivas é crucial para que o ambiente escolar esteja ligado à comunidade. Quando isto acontece, os estudantes têm canais abertos de envolvimento com a comunidade. As redes comunitárias envolvem pais e prestadores de cuidados, autoridades locais, agentes policiais locais, líderes religiosos e tradicionais, várias organizações e agências de base comunitária, os meios de comunicação social e o sector privado. Isto significa que as escolas podem chegar a uma variedade de actores dependendo do contexto, e também significa assegurar que as experiências de envolvimento comunitário são relevantes para os estudantes e que o envolvimento é acordado em diálogo com os estudantes.

Para além de contribuir para experiências transformativas, as oportunidades de envolvimento comunitário são fundamentais para reforçar o sentido de propósito e pertença dos estudantes à sua comunidade. e para os capacitar a contribuir para o mundo à sua volta, praticando a cidadania activa, a responsabilidade social e as competências de pensamento crítico que, como se vê no capítulo 5, são essenciais para a construção de sociedades pacíficas.

Este capítulo oferecerá critérios chave para a capacitação e participação dos estudantes no envolvimento comunitário, bem como dicas práticas que podem enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, articulando oportunidades de envolvimento em questões de justiça social e transformação a nível da comunidade.

*Sentir-se valorizado e respeitado, apreciado e aceite pela sua comunidade e que os seus pontos de vista são os ingredientes-chave para fomentar um sentido de propósito e de pertença e para construir resiliência nos estudantes.*

O processo de envolvimento da comunidade começa com professores que orientam os estudantes no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica das suas próprias realidades. Isto poderia envolver actividades nas aulas que preparam o terreno para o envolvimento da comunidade, incluindo actividades de aprendizagem como o mapeamento da comunidade, ou a análise das causas profundas da violência (ver capítulo 1) e actividades que ajudam a criar uma visão futura para a comunidade e ajudam a encontrar alternativas não violentas. Estes criam a base para os estudantes analisarem depois as acções colectivas que envolvem a comunidade. Isto inclui a criação de espaços para os estudantes se ligarem ao seu contexto específico, para construírem relações positivas e para se envolverem com os intervenientes da comunidade, e para compreenderem as questões que afectam as suas comunidades, as suas causas e consequências.

Para os estudantes, o envolvimento da comunidade é um processo de dois sentidos, em que os estudantes se envolvem com a comunidade colaborando para objectivos comuns, gerando compromissos e assumindo responsabilidades, enquanto os actores da comunidade se envolvem mais na vida escolar, incluindo a participação em oportunidades de diálogo inter-geracional, projectos conjuntos e colaborações a nível da escola.

A criação de oportunidades significativas de envolvimento com a comunidade é uma das estratégias chave para construir resiliência e canalizar as aspirações e energia dos jovens. Também permite que os jovens sejam e se sintam apreciados, reconhecidos e valorizados pelas suas comunidades. Quando os jovens podem contribuir com as suas ideias e sentir-se proprietários de iniciativas na sua comunidade, sentem-se respeitados e capacitados, pois têm um impacto positivo na formação do presente e do futuro das suas comunidades.

Estas ligações são as sementes para o futuro envolvimento dos estudantes; os professores podem acompanhar os estudantes para explorar as suas comunidades e para imaginar formas de se envolverem e contribuírem.

## 6.2 Critérios Chave para o Empoderamento e Participação dos Estudantes

Esta secção desenvolverá oito critérios-chave para assegurar a capacitação e participação dos estudantes no envolvimento da comunidade. Estes critérios não são exclusivos, mas são fundamentais para fomentar processos de envolvimento comunitário que sejam fortalecedores, significativos e inclusivos.

**Figura 16:** Elementos Chave para Estudantes



### 6.2.1 Abordagem Baseada nos Direitos da Criança

O Capítulo 3 introduz a noção de uma abordagem baseada nos direitos para uma educação de qualidade e a Convenção sobre os Direitos da Criança como um quadro que orienta todas as empresas que envolvem crianças. Ao promover a capacitação e participação dos estudantes no envolvimento da comunidade, os professores precisam de prestar particular atenção para assegurar que a dignidade de cada estudante é respeitada e que as opiniões dos estudantes são tidas em conta.

O envolvimento significativo dos estudantes na transformação da comunidade tem o potencial de construir a sua autoestima e autoconfiança, contribuindo para o seu sentido de propósito e ajudando-os a desenvolver a responsabilidade social. Contudo, se estas experiências de envolvimento não forem significativas e os estudantes não estiverem envolvidos nos processos de pensamento, planeamento, entrega e avaliação das actividades de envolvimento, o risco é que sejam manipuladas e as experiências não contribuam para o seu empoderamento. O Capítulo 4 fornece recomendações concretas para apoiar uma participação significativa das crianças, apresentando a escada da participação como uma ferramenta útil para orientar a forma como planeamos e concebemos a participação dos estudantes.

O artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança declara que as crianças têm o direito de dizer o que pensam que deve acontecer e ter as suas opiniões em conta, de acordo com a sua idade e capacidade evolutiva. As crianças têm o direito de dar e receber feedback sobre as intervenções que as irão afectar, e de contribuir tanto para o planeamento como para a monitorização e avaliação contínua e participativa do processo.



## 6.2.2 Envolvimento Sustentável e Significativo com a Comunidade

A criação de oportunidades para ligar os estudantes às suas comunidades locais é um processo que precisa de ser construído ao longo do tempo, ganhando a confiança e a confiança dos intervenientes da comunidade, bem como a capacitação dos estudantes para se envolverem em formas significativas de transformar as suas comunidades.

Para os professores, isto significa trabalhar com estudantes em intervenções adequadas à idade, bem como estabelecer contactos com os intervenientes da comunidade, a fim de assegurar que as oportunidades de envolvimento não se apresentem como encontros pontuais, mas que façam parte de um processo e tenham um objectivo específico de transformação.

A participação e o envolvimento em actividades comunitárias deve ser concebido como um processo, em vez de ser visto como um processo único e baseado em eventos.

## 6.2.3 Assegurar a Protecção da Criança

A criação de um ambiente seguro e protector tem de ser uma prioridade para os professores ao planearem oportunidades de envolvimento comunitário, dado que a promoção de um envolvimento significativo e oportunidades de participação para os estudantes poderia apresentar alguns riscos e desafios de que os professores precisam de estar conscientes. Assegurar a protecção da criança significa criar todas as medidas para manter as crianças seguras a nível físico, emocional, espiritual e cognitivo.

É importante que os professores estejam conscientes do contexto e sensibilidade que o envolvimento das partes interessadas da comunidade poderia acarretar. Durante as sessões de diálogo, é essencial que os professores, como facilitadores, mantenham a conversa inclusiva e segura. Um grupo não deve dominar ou impor-se sobre os outros, ou fazer com que os participantes se sintam alienados pela conversa. Os professores devem sempre seguir a abordagem “não causar danos” e abster-se de abrir o diálogo a tópicos que possam sair de controlo sem uma facilitação ou liderança adequadas.

As partes interessadas da comunidade devem também estar preparadas para trabalhar com os estudantes, ganhando consciência dos princípios básicos de envolvimento com os estudantes, incluindo a salvaguarda da criança e como promover a participação da criança. Em alguns casos, os adultos não estão preparados para abordar os estudantes e, com base nos seus próprios pressupostos e preconceitos, utilizam frequentemente uma linguagem que não é acessível aos estudantes ou cruzam linhas em termos de protecção da criança. Muitas vezes, os adultos também utilizam apenas abordagens verticais sem deixar espaço para os estudantes interagirem.

As escolas devem ser, acima de tudo, ambientes seguros para os estudantes. Antes das partes interessadas da comunidade, os professores devem exercer a devida diligência. Por exemplo, em alguns casos, os líderes locais podem ter opiniões favoráveis a algumas narrativas discriminatórias que justificam a exclusão ou o isolamento. Nestes casos, os professores devem estar conscientes de quem convidam para a sua sala de aula e das narrativas que esses convidados podem trazer. É ideal para escolher aqueles que foram sinceros e apoiantes de discursos inclusivos e de construção da paz.

Será também importante que as escolas desenvolvam políticas e directrizes de protecção da criança, que devem ser seguidas pelos professores e quaisquer adultos envolvidos no processo, com listas de controlo para apoiar os professores no planeamento e implementação de actividades com as partes interessadas da comunidade.

### 6.2.4 Relevância do Contexto e Participação Voluntária

Os professores precisam de assegurar que as actividades de envolvimento comunitário são relevantes para o contexto e para os conhecimentos e competências dos estudantes, bem como para os tópicos e questões com que os estudantes se podem relacionar, uma vez que estão directa ou indirectamente ligados ao bem-estar dos estudantes ou ao bem-estar da sua comunidade local. É igualmente crucial fazer ligações com o currículo para que as experiências não sejam desconectadas da aprendizagem.

Os estudantes precisam de se sentir ligados e de encontrar um significado nas actividades de envolvimento comunitário. É importante que antes de iniciarem projectos de envolvimento comunitário, professores e estudantes tomem o tempo necessário para realizar uma análise contextual das questões que afectam a comunidade, bem como o mapeamento das principais partes interessadas da comunidade com as quais gostariam de unir forças.

É também importante que as actividades de envolvimento comunitário sejam assumidas pelos estudantes numa base voluntária. Os estudantes não devem ser forçados a envolver-se, mas devem antes sentir uma motivação intrínseca para serem responsáveis e activos na promoção de mudanças sociais nas suas comunidades.

### 6.2.5 Ambiente Propício e Amigo do Estudante

Ao encorajar as crianças a envolverem-se com a comunidade, é importante criar ambientes acolhedores e propícios que possam contribuir positivamente para melhorar as experiências de envolvimento comunitário.

Isto inclui o desenvolvimento de materiais que são personalizados e contextualizados às suas realidades, ajustados à sua idade, língua e antecedentes culturais, sem retratar preconceitos e estereótipos.

É particularmente importante construir relações positivas e de confiança com os adultos da comunidade com os quais os estudantes se vão envolver. Parcerias bem sucedidas entre estudantes e adultos são a chave para um envolvimento comunitário sustentável e eficaz para promover a transformação. Por esta razão, os professores têm de assegurar que os adultos da comunidade sejam sensibilizados para a importância de envolver os estudantes e que eles estabeleçam processos de participação que respondam às necessidades dos estudantes e que incluam os seus pontos de vista.

### 6.2.6 Inclusividade

Ao planear actividades de envolvimento comunitário, é particularmente importante que os professores assegurem que todos os grupos estejam envolvidos, sem privilegiar um grupo em detrimento do outro. Em alguns casos, isto pode significar ser particularmente intencional na criação de ambientes propícios ao envolvimento de grupos de estudantes marginalizados ou vulneráveis, por exemplo, assegurando que os estudantes com deficiências sejam capazes de participar de forma significativa.

As actividades de envolvimento comunitário devem desafiar os preconceitos, estereótipos e padrões de discriminação existentes num determinado contexto e contribuir para criar oportunidades de envolvimento inclusivo para todos os estudantes, sendo ao mesmo tempo sensíveis e respeitadores da variedade de antecedentes culturais, sociais e económicos dos estudantes.

### 6.2.7 Responsabilidade

A capacitação e participação dos estudantes no envolvimento comunitário não pode ser apenas um processo simbólico ou decorativo onde as crianças são “vistas mas não ouvidas” em actividades pontuais. Por esta razão, é extremamente importante que os intervenientes comunitários e os professores sejam responsáveis pela forma como os pontos de vista dos estudantes são incluídos nos processos de transformação da comunidade e pela forma como os estudantes estão a participar na formação das decisões e acções que os afectam.

É dever dos professores incluir planos para o follow-up e feedback nas actividades de envolvimento comunitário, permitindo que o processo de envolvimento seja sustentável ao longo do tempo. É também crucial incluir planos, co-desenhados com os estudantes, para permitir aos estudantes compreender como as suas contribuições foram tidas em conta.

Ser responsável perante os estudantes é crucial para promover experiências significativas para os estudantes, permitindo-lhes ver e compreender o impacto do seu envolvimento e compromissos, bem como para construir caminhos para um maior envolvimento com a comunidade, incluindo depois dos estudantes deixarem o ambiente escolar e poderem tornar-se líderes transformadores nas suas comunidades.

A responsabilidade e o acompanhamento estão também ligados à avaliação dos resultados das actividades de envolvimento comunitário e proporcionam uma valiosa oportunidade de aprendizagem tanto para professores como para estudantes sobre as soluções que propõem e a sua eficácia.

### 6.2.8 Oportunidades de Formação de Professores

Em geral, não é oferecida aos professores uma formação específica quando se trata de promover a capacitação, salvaguarda e participação das crianças no envolvimento comunitário. Por esta razão, é importante criar oportunidades de formação e capacitação dos professores para apoiar uma participação significativa, salvaguarda e envolvimento comunitário e assegurar que estes se tornem uma componente essencial da aprendizagem para os estudantes e, como tal, possam também ser avaliados e plenamente incluídos no currículo.

Os professores são responsáveis pela criação de ambientes de aprendizagem seguros, mantendo os estudantes física, emocional e cognitivamente seguros nos espaços de aprendizagem, de acordo com as políticas de protecção/segurança da criança e o Código de Conduta das suas escolas. Os professores também precisam de ser capazes de responder se houver uma quebra na segurança dos estudantes. Não há participação significativa se as crianças não forem salvaguardadas por professores que saibam como o fazer.

A transformação comunitária e a educação para a paz estão intimamente relacionadas e é importante que os professores também desenvolvam as capacidades de liderança transformacional que podem inspirar os estudantes e motivá-los a envolverem-se e a assumirem a responsabilidade pela transformação social ou a preocuparem-se com o seu ambiente.

## 6.3 Dicas Práticas para Professores

Existem várias actividades para apoiar o envolvimento dos estudantes com as suas comunidades.

Algumas das actividades são preparatórias, incluindo actividades de aprendizagem em sala de aula que ajudam os estudantes a mapear e analisar questões comunitárias para assegurar a relevância do contexto. Na sala de aula, os professores podem ajudar os estudantes a mapear as suas comunidades, identificando questões que afectam a comunidade e possíveis soluções.

Outras actividades envolvem experiências mais imersivas, tais como visitas a comunidades para ganhar exposição directa a determinadas situações.

Além disso, há também a criação de espaços de diálogo com as partes interessadas da comunidade para construir confiança, ligações e parcerias antes de iniciar um projecto em conjunto.

Os professores podem também encorajar os estudantes a participar em projectos de envolvimento comunitário ou em processos comunitários de tomada de decisões e acções de advocacia.

Seguem-se exemplos de como ligar a aprendizagem na escola aos pais e à comunidade, e são explicados mais adiante. Estas estratégias podem ser consideradas como formas de os estudantes trabalharem para a visão de transformação que têm para a sua comunidade.

- 1) Abordagens de aprendizagem de serviços
- 2) Envolvimento com pais e cuidadores
- 3) Diálogo com partes interessadas chave da comunidade
- 4) Trabalho com líderes religiosos e tradicionais
- 5) Organização de festivais, exposições e celebrações abertas à comunidade para fomentar ligações
- 6) Diálogos inter-geracionais

### 1) **Abordagens a Aprendizagem de Serviços**

Uma das formas mais eficazes de apoiar o envolvimento comunitário dos estudantes e de criar oportunidades significativas para a aprendizagem é através de programas de aprendizagem de serviços.

*Através de abordagens de ensino de aprendizagem de serviços, os estudantes podem utilizar os conhecimentos e competências adquiridos a partir do currículo para se envolverem e satisfazerem as necessidades genuínas da comunidade.*

A aprendizagem de serviços proporciona espaço para a educação experiencial. É quando a aprendizagem ocorre através de um ciclo de acção e reflexão à medida que os estudantes procuram atingir objectivos reais para a comunidade, adquirir uma compreensão mais profunda das questões que afectam a sua comunidade, e adquirir competências para si próprios.

A aprendizagem de serviços complementa os elementos do serviço comunitário e do voluntariado com uma abordagem educacional que liga os objectivos de aprendizagem definidos no currículo às necessidades da comunidade e integra as oportunidades de avaliação e reflexão da aprendizagem. Trata-se de aplicar o que os estudantes aprenderam na sala de aula a actividades baseadas na comunidade.

**Figura 17:** Abordagens a Aprendizagem de Serviços

Os professores devem **convidar os estudantes a identificar problemas e necessidades chave** que afectem as suas comunidades. Estes devem ser discutidos em conjunto na sala de aula a fim de aumentar a sensibilização e uma melhor compreensão do contexto local. Os estudantes devem então **fazer um brainstorm para possíveis soluções e acções.**

É importante que eles estejam envolvidos na tomada de decisões e na concepção de projectos/ actividades. Por exemplo, os estudantes poderiam identificar que a sua comunidade carece de alguns serviços básicos de saúde que o município deveria prestar. Poderiam então escrever cartas às autoridades locais responsáveis, **abordando** expressando as suas preocupações. Os estudantes poderiam também escrever a organizações de saúde locais e nacionais e hospitais pedindo doações ou fundos para um projecto que tenham concebido, por exemplo, construir um poço comunitário, um jardim comunitário, ou uma escola/centro de saúde comunitário, aumentar a sensibilização para a malária ou desnutrição, etc. Os estudantes podem decidir angariar fundos eles próprios ou pedir ao governo local ou a organizações que se associem a eles no seu esforço.

Outras iniciativas podem incluir a resposta concreta dos estudantes a questões de fome e subnutrição nas suas comunidades (por exemplo, através da recolha de alimentos para os mais pobres), o cuidado da horta comunitária através da organização de campanhas de limpeza, incluindo a sensibilização para a sustentabilidade ambiental, a participação no voluntariado no abrigo de animais, o apoio aos mais velhos da comunidade ou o voluntariado na biblioteca local. Estes são exemplos em que os estudantes podem tomar a iniciativa e controlar todo o processo de participação e ver os resultados do seu envolvimento.

## 2) **Envolvimento com Pais e Cuidadores**

A importância de envolver os pais e cuidadores não pode ser subestimada. As escolas precisam de fazer o seu melhor para construir **ligações positivas com as famílias**, uma vez que as famílias estão no **centro da resiliência dos jovens**. Em muitos casos, pais e prestadores de cuidados sentem-se desligados do ambiente escolar. Normalmente acreditam que não têm oportunidades de se envolver e conduzir o diálogo com os professores, ou de contribuir para e complementar o papel das escolas.

Os pais e cuidadores devem ser vistos pela escola como **parceiros-chave** no reforço das normas não violentas e da resiliência ao extremismo violento. Os pais são actores da “linha da frente” na identificação de sinais de possível radicalização da violência, impedindo o início dessa radicalização e intervindo no seu processo. Contudo, para poder contribuir com o alerta, prevenção e protecção de indivíduos em risco de se juntarem a grupos extremistas violentos, os pais e prestadores de cuidados precisam de estar equipados com **apoio adequado, canais de comunicação abertos e seguros, e partilha de informação com as escolas.**

As escolas podem criar grupos de apoio ou clubes de diálogo como espaços seguros para os pais se encontrarem e interagirem com os professores, uns com os outros, e com outros intervenientes da comunidade. Estes encontros e oportunidades de diálogo podem fornecer aos pais e cuidadores os conhecimentos necessários sobre extremismo violento, juntamente com ferramentas e estratégias para responder a sinais de radicalização.

Durante estes encontros, os professores podem encorajar e orientar os pais a ouvir e a falar com os seus filhos, a ter diálogos que possam abordar as suas questões de preocupação e as consequências de se juntarem a grupos violentos. É importante que os pais e cuidadores tenham empatia com os seus filhos e tenham uma relação de confiança.

### 3) Criar Diálogo com Partes Interessadas Chave da Comunidade

Os jovens têm uma gama de experiências, pensamentos, ideias e perspectivas que podem enriquecer os processos de tomada de decisão e levar a decisões, projectos, políticas, programas, utilização de recursos e resultados mais relevantes e abrangentes para toda a comunidade. Os jovens estão em melhor posição para sugerir soluções ao governo local sobre as questões que os afectam e às suas comunidades. Por conseguinte, os professores devem também criar oportunidades para os estudantes se envolverem com as principais partes interessadas da comunidade.

Os professores podem convidar as partes interessadas da comunidade para uma sessão de diálogo com os estudantes. É crucial que os professores **se preparem antecipadamente para o diálogo** e informem os convidados sobre o objectivo e a importância de **ouvir e de se envolverem com uma atitude positiva.** Por exemplo, os estudantes em idade adolescente muitas vezes não confiam nos agentes da lei e têm uma visão muito negativa da polícia local. Isto pode dever-se ao facto de terem sofrido comportamentos violentos por parte de um agente da polícia ou pode basear-se em percepções erradas e estereótipos. O encontro com agentes policiais num espaço seguro e o envolvimento em actividades e diálogo permitirá **quebrar estereótipos, partilhar experiências e construir confiança.** Este diálogo apresenta também uma oportunidade valiosa para os agentes policiais se ligarem aos jovens estudantes e ouvirem as suas queixas e preocupações.

Outra oportunidade de envolvimento poderia ser criada **convidando os membros de organizações juvenis a dialogar com os estudantes.** As organizações juvenis fornecem geralmente uma plataforma para os jovens se envolverem em actividades significativas que vão desde debates com as autoridades locais até à prestação de apoio a quem dele necessita. A participação em organizações juvenis ajuda frequentemente os jovens a desenvolver várias competências, incluindo capacidades de liderança. Os membros de uma organização juvenil podem ser **modelos de referência poderosos para os estudantes.** Podem encorajar os estudantes a empenharem-se mais, juntando-se à organização para **trabalharem em conjunto em questões de interesse comum,** tais como a criação de alternativas viáveis à guerra, ao conflito e à tensão étnica, e a construção de resistência contra o extremismo violento.



#### 4) Trabalho com Líderes Religiosos e Tradicionais

Os líderes religiosos e tradicionais desempenham um papel importante na comunidade. As escolas poderiam beneficiar do aprofundamento do seu envolvimento com líderes religiosos e tradicionais a diferentes níveis. Por exemplo, um professor poderia convidar líderes religiosos e tradicionais para uma sessão de diálogo com estudantes para **identificar problemas** que afectem a sua comunidade e **possíveis soluções**. As sessões de diálogo poderiam ser inter ou intra-religiosas para permitir que os estudantes **descubram diferentes narrativas** e perspectivas.

É importante que estes diálogos sejam criados num espaço seguro e que os líderes religiosos sejam encorajados a **ouvir as opiniões e ideias dos jovens** num espírito de união e inspiração, e não de inculcação de dogmas. É encorajado a empenhar-se na reflexão e no diálogo em torno de visões religiosas e culturais que defendam a dignidade humana de todos e sublinhem a importância de promover a inclusão e o respeito por todos. Os diálogos com os líderes religiosos e tradicionais podem acontecer nas suas instituições religiosas ou criando espaço para que venham à escola através de uma série de visitas inter-religiosas ou de uma visita única.

Também se podem reunir para rezar, particularmente em contextos afectados pela violência e conflito, o que pode criar uma sensação de união.

#### 5) Festivais Comunitários, Exposições, Campanhas de Consciencialização e Celebrações

Festivais, exposições, campanhas de sensibilização e celebrações têm um poder significativo. Estas iniciativas ajudam a mobilizar as comunidades, sensibilizar e reforçar a resiliência da comunidade, bem como contribuem para a capacitação e participação dos jovens. Estas actividades constituem formas práticas de envolver e capacitar os jovens para a realização de um objectivo específico (festival ou exposição) que terá grande visibilidade e estará aberto à comunidade.

Por exemplo, os eventos poderiam incluir caravanas de paz lideradas por estudantes, canções e mensagens de paz, cartazes que apelam ao fim da violência étnica, discriminação religiosa, corrupção e outras questões importantes para a respectiva comunidade, região, cidade ou país. O evento poderia também acolher peças de teatro e actuações musicais que abordassem várias preocupações e possíveis soluções. **Os estudantes podem decidir os tópicos que são mais prementes e relevantes para eles.**

Uma exposição é também uma excelente forma de celebrar a aprendizagem, mobilizar recursos para projectos de transformação comunitária e mostrar mensagens de não-violência. É uma oportunidade para os jovens **darem voz às suas preocupações**, juntamente com as suas **esperanças e expectativas**. As exposições são importantes locais para **indicar diferentes alternativas**.

Convidar os meios de comunicação social a cobrir o evento ou a publicar algumas das criações dos jovens, tais como ensaios, canções, desenhos, etc. Certifique-se de que protege a identidade do jovem.

#### 6) Diálogo Inter-geracional

O diálogo inter-geracional pode ser introduzido em ambientes escolares para aumentar as possibilidades de os jovens se envolverem **de forma respeitosa e significativa com os adultos** em papéis de autoridade e participarem na tomada de decisões. Isto não deve ser visto como um abandono do poder por parte dos adultos, perdendo a face ou sendo questionados, mas sim como uma **liderança partilhada entre diferentes gerações** e um reconhecimento do direito dos jovens a participar nas questões que lhes dizem respeito.

Inter-geracionais podem também significar encontros entre crianças de diferentes idades, ou entre crianças e jovens onde são criados espaços para se ouvirem uns aos outros e encontrarem soluções em conjunto.

Como as parcerias entre adultos e estudantes são a chave para uma transformação eficaz, os momentos de diálogo inter-geracional são os **pontos de início para construir relações positivas e de confiança**, começando com diálogo e passando a **acções conjuntas** ao nível da comunidade. O diálogo inter-geracional pode ajudar a criar **novas dinâmicas de envolvimento** tanto dentro do ambiente escolar como em relação à respectiva comunidade. Os educadores podem progressivamente trabalhar com os estudantes para criar um espaço seguro onde tanto jovens como adultos se sintam seguros e não tenham medo de dialogar sobre questões que lhes interessam.

O diálogo permite aos jovens, adultos e anciãos partilhar histórias e experiências pessoais de violência e resiliência, num ambiente de confiança, reforçando ao mesmo tempo a sua **escuta empática, compaixão e compreensão de novas narrativas**. São uma plataforma para a capacitação dos jovens para fortalecer a sua voz e encontrar locais para o envolvimento colectivo nas suas comunidades.

O diálogo pode variar desde a partilha de experiências de infância até ao que os moveu a trabalhar no campo em que estão envolvidos, as experiências mais gratificantes e desafiantes por que passaram, ou as suas opiniões sobre questões que afectam a comunidade.

Em contextos onde a hostilidade inter-geracional caracteriza as interacções entre jovens, adultos e anciãos, é particularmente importante **criar espaços seguros para o diálogo e para permitir que vários interessados expressem os seus desafios**. Estes processos de partilha podem ser vistos como um mecanismo para regular os laços inter-geracionais e como uma oportunidade para atenuar as tensões. Também oferecem oportunidades para aliviar antagonismos e dar as mãos para contribuir para soluções e alternativas. Sendo este um processo de construção de confiança, recomenda-se a organização de uma série de eventos durante o período académico.

Como as relações entre jovens e anciãos são frequentemente muito verticais, é importante encontrar formas culturalmente adequadas para facilitar um diálogo mais horizontal. Alternativas, como por exemplo, a criação de pequenos dramas que incorporem os seus pontos de vista para os líderes comunitários e depois a construção de um diálogo à sua volta, podem ajudar a abrir espaços para um diálogo mais genuíno. A utilização de exposições de arte relacionadas com questões de preocupação ou alegria pelos estudantes pode também ser explorada como forma de iniciar e facilitar o diálogo inter-geracional. Também pode ser importante dar espaço aos líderes tradicionais para utilizarem as suas próprias abordagens de narração de histórias.

## 6.4 Boas Práticas da Região

O *Report of the Desk Review on the Integration of Global Citizenship Education and Southern African Liberation History in Southern Africa Secondary School Curricula* identificou cinco países com as boas práticas de integração da GCED e SALH no ensino e aprendizagem na SADC (UNESCO e SADC, 2020, 2021). O relatório revela que os países com boas práticas são Angola, República Democrática do Congo (RDC), Tanzânia, e Zimbabwe no ensino da GCED (UNESCO e SADC, 2020, 2021). O relatório mostra que Angola, RDC, Tanzânia e Zimbabwe têm o equilíbrio tanto do GCED como do SALH.

País	Boas práticas GCED e SALH
<b>Angola</b>	<p>Angola integrou tanto os objectivos e princípios do GCED como o SALH no currículo. Tanto o GCED como o SALH são cobertos por aulas de História. Em Angola, o ensino geral obrigatório termina no 9º ano. Como tal, uma quantidade significativa é coberta pelo GCED no ensino secundário inferior (graus 7-9) em disciplinas incluindo História e Educação Moral e Cívica. Os estudantes que optarem pelas Ciências Sociais irão cobrir em profundidade elementos de GCED e SALH nos anos 10,11 e 12. O programa de História do 9º ano consiste em três temas principais. O tema três cobre SALH em detalhe e centra-se nos movimentos de independência da África (bem como da Ásia e do Movimento dos Não-Alinhados). As questões abrangidas em relação aos movimentos de independência em África são a) a consciência nacionalista dos países africanos em geral; b) a consciência nacionalista dos países da África Austral em particular; e c) a compreensão dos efeitos das mudanças na política mundial e da criação e desintegração do bloco soviético (especificamente as mudanças que ocorreram na África Austral devido à criação e desintegração do bloco soviético). Os temas abrangidos nesta parte do programa incluem as libertações da África Austral em geral, Namíbia, África do Sul (em particular a criação do apartheid, a ascensão do Congresso Nacional Africano e o colapso do sistema do apartheid), Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue e outros temas da África Austral. No 12º ano, os estudantes que seguem a corrente das Ciências Sociais aprendem em grande profundidade sobre os movimentos de libertação da África Austral. Os tópicos relacionados com a GCED cobertos no grau 12 incluem VIH/SIDA, poluição, organizações internacionais em geral e especificamente a Organização de Unidade Africana/União Africana, conflitos regionais, globalização e subdesenvolvimento.</p> <p>Angola utiliza vários métodos de ensino e aprendizagem cruciais para uma educação transformativa. Estes incluem apresentações de investigação, debates e vídeos.</p> <p>Fonte: UNESCO e SADC (2020, p. 8-10).</p>
<b>RDC</b>	<p>A RDC integrou os objectivos e princípios da GCED e do SALH no currículo. Tanto o GCED como o SALH são cobertos por aulas de História (graus 7-9 e 12). Na RDC, o conteúdo da GCED é bastante abrangente. A maioria dos tópicos de GCED e SALH são ensinados em História, mais especificamente no 12º ano. Muitos outros temas são cobertos por outros temas, incluindo a Educação Moral e Cívica. A Unidade IV do programa de História (grau 12, especificamente) cobre o Mundo Africano desde 1945 até hoje. Cláusulas 4.1 do programa de História abarcam as causas da descolonização em 12 lições. Isto inclui a descolonização da África anglófona, da África lusófona e da África francófona. Em relação à lição sobre a descolonização da África anglófona, é dada ênfase à África Austral e à questão do apartheid na África do Sul. Em termos da abordagem pedagógica do ensino destes temas, o professor indica os principais factores de descolonização, descreve, de forma resumida, as etapas da descolonização e os principais desafios que a África pós-colonial enfrenta, tais como a aculturação da África e as aquisições militares. No 12º ano, a unidade CB9 analisa os principais problemas do mundo actual, e os temas são agrupados de acordo com os continentes. Os principais temas para África são desemprego, fome, VIH/SIDA, violação dos direitos humanos, problemas demográficos e ausência de democracia. Quanto à Europa, são a globalização, o envelhecimento da população e o desarmamento. Para as Américas, os principais temas são o consumo e abuso de drogas, terrorismo e racismo e, para a Ásia, o foco principal é o desafio demográfico. No que diz respeito ao aspecto GCED das línguas locais, a RDC introduziu no seu currículo a aprendizagem das línguas locais.</p> <p>A RDC utiliza uma gama de métodos de ensino e aprendizagem cruciais para uma educação transformativa. Estes incluem imagens e diagramas, discussões de grupo, debates e vídeos.</p> <p>Fonte: UNESCO e SADC (2020, p. 10-11).</p>

<b>Tanzânia</b>	<p>O SALH está integrado no formulário 4 Programa de História sob o tema do Nacionalismo. Os estudantes são ensinados sobre o papel da Tanzânia na ajuda aos combatentes de libertação de outros países da África Austral. São também encorajados a conduzir investigação sobre os países, que a Tanzânia ajudou a conquistar a independência. Os estudantes são também levados numa visita de estudo a Mazimbu, na região de Morogoro, onde alguns dos campos de combatentes da libertação estavam localizados. Mazimbu é o local do Solomon Mahlangu Freedom College, que foi criado em 1978 para fornecer educação primária e secundária a jovens e crianças de activistas exilados do Congresso Nacional Africano (ANC). Além do Solomon Mahlangu Freedom College, são exemplos de instituições educacionais localizadas em locais de SALH que são agora utilizadas para demonstrar aos estudantes o papel que a Tanzânia desempenhou no apoio à luta de libertação dos países africanos: Escola Secundária Samora Machel em Mbeya; Escola Secundária e Centro de Formação Profissional de Kaole em Bagamoyo; Escola Primária Likuyu Sekamanganga; e Escola Secundária para Meninas Masonya. Esta utilização de sítios patrimoniais para fins educativos ajuda a contribuir para a sustentabilidade da história da libertação e também serve para informar a geração actual sobre a luta de libertação de uma forma concreta e significativa (SADC e UNESCO, 2021). Além disso, os estudantes aprendem também sobre diferentes hinos nacionais e a identificar quaisquer semelhanças nos símbolos e na cor nas bandeiras nacionais. Aprendem também temas que incluem a história do genocídio dos hereros e namas cometido pelas tropas coloniais alemãs contra os povos herero e nama na Namíbia, no início do século XX.</p> <p>Os professores utilizam vários livros para ensinar GCED e SALH. Além disso, a Tanzânia utiliza uma vasta gama de métodos de ensino e aprendizagem cruciais para uma educação transformativa. Estas incluem apresentações de investigação, debates, viagens de campo, trabalhos de projecto, ensaios e portfólios.</p> <p>Fonte: UNESCO e SADC (2021, p. 15).</p>
<b>Zimbábwe</b>	<p>O Zimbábwe também incluiu os princípios GCED e SALH no seu currículo. Por exemplo, o programa de Estudos do Património incorpora elementos do <i>ubuntu/hunhu</i>. Além disso, também coloca ênfase nos valores nacionais, incluindo cidadania responsável, autoconfiança, consciência global crítica, gestão ambiental, inclusão, tolerância, sensibilidade ao género, equidade e multiculturalismo. O currículo é orientado por princípios, incluindo uma orientação baseada nos direitos e uma preocupação com os contextos individuais, locais, nacionais, regionais e globais. O SALH está também integrado no programa de História de 2015-2022 para as classes 1 a 4. Por exemplo, o tópico 6 do programa da classe 2 centra-se na cooperação regional e internacional. O tópico 6 coloca ênfase no colapso do sistema do apartheid e no estabelecimento da democracia na África do Sul, com o apoio regional dos Estados da Linha da Frente.</p> <p>O Zimbábwe utiliza uma vasta gama de métodos de ensino e aprendizagem cruciais para uma educação transformativa. Estes incluem vídeos e filmes, visitas educativas, discussões de grupo, debates, estudos de caso, folclore, teatro, canções, poesia e aprendizagem baseada no trabalho.</p> <p>Fonte: UNESCO e SADC (2021, p. 15).</p>

CAPÍTULO 6 FOLHA DE EXERCÍCIOS - PROJECTOS LIDERADOS POR ESTUDANTES

<p>Identificar o problema.</p>	<p><b>Organizar uma sessão de diálogo para explorar e brainstorming:</b>                  O que é importante para os estudantes da sua comunidade?                  Quais são as necessidades e problemas dos estudantes?                  Podem fazer algo sobre o assunto?</p>
<p>Inspirar.</p>	<p><b>Inspirar os estudantes a:</b>                  Compreender os seus pontos fortes e talentos.                  Criar uma equipa com funções para realizar a sua solução.                  Quem faz isso acontecer?</p>
<p>Facilitar o planeamento.</p>	<p><b>Estar presente para acompanhar os estudantes no planeamento:</b>                  Quais são os passos a dar para que as nossas soluções aconteçam?                  Como pode apoiar o planeamento?                  Que recursos são necessários?</p>
<p>Mantenha-se disponível para apoio e progresso.</p>	<p><b>Permaneçam activamente envolvidos enquanto os estudantes planeiam e executam o seu projecto:</b>                   Promover a cooperação e o empenho.                  Esteja pronto(a) a apoiar se ocorrerem problemas.</p>

## Referências

- Carpenter, A. C., (2014). *Community resilience to sectarian violence in Baghdad*. Nova Iorque: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4614-8812-5> (Acedido a 29 de dezembro de 2020).
- Catholic Relief Services (2018). Standards for Child Participation, [https://www.crs.org/sites/default/files/tools-research/meal4kids\\_standards\\_low\\_res.pdf](https://www.crs.org/sites/default/files/tools-research/meal4kids_standards_low_res.pdf) (Acedido a 29 de dezembro de 2020).
- Levesque-Bristol, Chantal; Knapp, Timothy D.; Fisher, Bradley J. (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's Not Always What You Think, *Journal of Experiential Education*
- Mons, N. (2004). *Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques*, *Revue française de pédagogie*, 146, pp. 41-52. <https://www.jstor.org/stable/41148545> (Acedido a 2 de abril de 2019).
- Radicalization Awareness Network (2018). *Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism. Community engagement and empowerment*. [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-best-practices/docs/community\\_engagement\\_and\\_empowerment\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/community_engagement_and_empowerment_en.pdf) (Acedido a 29 de dezembro de 2020).
- Save the Children International (2005). Practice Standards in Children Participation, <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3017/pdf/3017.pdf> (Acedido a 29 de dezembro de 2020).
- Save the Children and Open University (2013). Children's participation in MEAL, Monitoring, Evaluation, Accountability and Learning (MEAL) Introductory Course <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-childrens-monitoring-evaluation-accountability-and-learning-meal-introductory-course> (Acedido a 29 de dezembro de 2020).
- UNESCO and SADC (2021), *Global Citizenship and Liberation History in Secondary Curricula in Southern Africa: Summary Report on the Findings of a Desk Review*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377365> (Acedido a 15 de julho de 2021).
- UNESCO and SADC (2020), *Global Citizenship and Liberation History in Southern Africa Secondary Schools: A Report on the Desk Review on the Integration of Global Citizenship Education (GCED) and Southern African Liberation History (SALH) in Southern Africa Secondary School Curricula*. Prepared by the Human Rights and Documentation Centre, Universidade da Namíbia
- Van Metre, L. (2016). *Community Resilience to Violent Extremism in Kenya*. United States Institute of Peace. Van Metre, L. (2016). <https://www.usip.org/sites/default/files/PW122-Community-Resilience-to-Violent-Extremism-in-Kenya.pdf>. (Acedido a 29 de dezembro de 2020).



## Capítulo 7

### Avaliação da Aprendizagem

#### Objectivos

- Identificar necessidades de avaliação e objectivos de aprendizagem na educação para a paz.
- Proporcionar aos professores abordagens práticas para medir o progresso dos estudantes em termos de competências para Aprender a Viver Juntos.
- Fornecer aos professores metodologias práticas para definir objectivos e indicadores de aprendizagem.

#### 7.1 Porque é que Precisamos da Avaliação?

A avaliação é uma componente chave do processo de aprendizagem. Permite tanto aos professores como aos estudantes autorrefletir, estabelecer ligações, compreender onde estão no processo de aprendizagem, como chegaram lá e que perguntas ainda têm. A avaliação é tanto um processo de autorreflexão como um processo de descoberta.

Para os professores, a avaliação deve também ser vista como uma oportunidade de melhorar o seu próprio ensino e de colmatar lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes.

Medir a aprendizagem em termos de competências para “viver juntos”, requer o uso de abordagens holísticas para avaliar não só os resultados da aprendizagem mas também os progressos feitos pelo estudante em relação às competências nucleares enumeradas no Capítulo 5.

Dado que as competências para a construção da paz são complexas e multidimensionais, a fim de avaliar o progresso na sua construção, precisamos de olhar para o número de diferentes mudanças ao longo do conjunto de competências. Estas são alterações comportamentais que ocorrem e podem ser observadas pelos professores ao longo do tempo.

Abordagens holísticas de avaliação permitem aos professores acompanhar o progresso dos estudantes. Permitem também aos estudantes participar na sua própria jornada educacional, reflectir e compreender as suas próprias mudanças de conhecimentos, atitudes e aptidões, impactando em última análise os seus comportamentos e relações com os outros.

A avaliação precisa de captar tanto as dimensões individuais da aprendizagem como as que são colectivas. As avaliações devem ser compreendidas e planeadas como componentes naturais do processo de aprendizagem. Um momento específico para a avaliação deve ser sempre incorporado no plano de aula.

A avaliação de competências para construir paz e resiliência não é apenas uma questão de escrever um teste ou classificação numa escala de um a cinco, quer os estudantes estejam ou não a aprender; requer a utilização de várias ferramentas qualitativas para compreender o progresso e as mudanças nas percepções, ideias e relações, e desenvolver capacidades de reflexão tanto nos estudantes como nos educadores (ver secção 7.5).

## 7.2 Valor da Avaliação

A avaliação pode ajudar os educadores a fazê-lo:

1. Acompanhar sistematicamente os progressos e resultados da aprendizagem (como indivíduos e como grupo colectivo).
2. Compreender e avaliar as mudanças nos conhecimentos, atitudes e aptidões dos estudantes.
3. Identificar os ajustes necessários para que os educadores possam adaptar melhor o seu programa às necessidades contextuais dos estudantes.
4. Criar espaços e oportunidades para os estudantes reflectirem e compreenderem as suas próprias mudanças de conhecimentos, atitudes e aptidões, e identificar como isso afecta o seu comportamento e relações com os outros.

Para medir estes objectivos, é importante que os educadores desenvolvam **objectivos claros de aprendizagem SMART (do inglês: Specific, Measurable, Achievable; Realistic, and Time-bound; see translation below)**.

**Figura 18:** Objectivos SMART



Por exemplo, um objectivo de aprendizagem poderia ser que os estudantes fossem capazes de identificar alternativas não violentas a situações de injustiça ou conflito nas suas escolas. Um segundo objectivo poderia ser o de agir de forma não violenta em situações de injustiça ou discriminação de terceiros.

Para medir os objectivos, os professores necessitarão de indicadores para avaliar se os objectivos de aprendizagem são atingidos. Um indicador é um elemento de informação que assinala uma mudança. Os indicadores podem ser tanto quantitativos (por exemplo, registando o número de estudantes que são capazes de identificar pelo menos três formas não violentas de resolução de conflitos) como qualitativos (por exemplo, registando tipos de acções tomadas pelos estudantes para responder de forma não violenta a situações de conflito).

Os professores são convidados a partilhar os objectivos e indicadores de aprendizagem com os estudantes. Desta forma, os educadores podem estar conscientes das expectativas dos estudantes e, talvez, rever ou adaptar os objectivos.

A caixa e a figura abaixo fornecem exemplos concretos de objectivos de aprendizagem que podem inspirar os professores na concepção dos seus planos de aulas e na escolha das ferramentas de avaliação a empregar.

**Caixa 9:** Leitura Futura sobre Avaliação de Aprendizagem

**CONCRETE EXAMPLES AND FURTHER READING**

**Example of a Learning Objective for a lesson:** By the end of the lesson learners are able to identify negative stereotypes prevalent in their community.

**Possible Indicator:** The number of learners who are able to identify the main negative stereotypes prevalent in their community by the end of the lesson.

**Example of a Learning Objective for a yearlong programme:** By the end of the school year learners are able to choose non-violent alternatives to respond to situations of conflict in their lives.

**Possible indicator:** The number of learners who report an improvement in responding to conflict situations using non-violent alternatives.

For further reading see the Guide *“Learning to Live Together – Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights”* (2008). The Guide is the outcome of a collaboration between UNESCO International Bureau of Education (IBE) and Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

**Tabela 14:** Exemplos Específicos de Objectivos de Aprendizagem Cognitivos, Sócio-Emocionais e Comportamentais para o SDG 16

<b>Table 1.2.16. Learning objectives for SDG 16 “Peace, Justice and Strong Institutions”</b>	
<b>Cognitive learning objectives</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The learner understands concepts of justice, inclusion and peace and their relationship to law.</li> <li>2. The learner understands their local and national legislative and governance systems, how they represent them and that they can be abused through corruption.</li> <li>3. The learner is able to compare their system of justice with those of other countries.</li> <li>4. The learner understands the importance of individuals and groups in upholding justice, inclusion and peace and supporting strong institutions in their country and globally.</li> <li>5. The learner understands the importance of the international human rights framework.</li> </ol>
<b>Socio-emotional learning objectives</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The learner is able to connect with others who can help them in facilitating peace, justice, inclusion and strong institutions in their country.</li> <li>2. The learner is able to debate local and global issues of peace, justice, inclusion and strong institutions.</li> <li>3. The learner is able to show empathy with and solidarity for those suffering from injustice in their own country as well as in other countries.</li> <li>4. The learner is able to reflect on their role in issues of peace, justice, inclusion and strong institutions.</li> <li>5. The learner is able to reflect on their own personal belonging to diverse groups (gender, social, economic, political, ethnical, national, ability, sexual orientation etc.) their access to justice and their shared sense of humanity.</li> </ol>
<b>Behavioural learning objectives</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The learner is able to critically assess issues of peace, justice, inclusion and strong institutions in their region, nationally and globally.</li> <li>2. The learner is able to publicly demand and support the development of policies promoting peace, justice, inclusion and strong institutions.</li> <li>3. The learner is able to collaborate with groups that are currently experiencing injustice and/or conflicts.</li> <li>4. The learner is able to become an agent of change in local decision-making, speaking up against injustice.</li> <li>5. The learner is able to contribute to conflict resolution at the local and national level.</li> </ol>

Fonte: UNESCO 2017, Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.

### 7.3 Quando é Realizada a Avaliação?

A avaliação precisa de ser compreendida e planeada como parte do processo de aprendizagem. O(s) tempo(s) específico(s) para avaliação deve(m) fazer sempre parte do plano de aula. Por exemplo, no final da aula/actividade o professor deve incluir tempo suficiente para que o estudante o possa fazer:

- Reflectir sobre a sua aprendizagem.
- Identificar uma acção que tomariam.
- Reflectir como um grupo e fazer uma avaliação por pares.
- Verificar o quão confortáveis estavam com a lição/actividade.

A aquisição das competências nucleares para a construção da paz acontece em múltiplos níveis e em múltiplas disciplinas. Isto significa que os métodos de avaliação devem ser concebidos para captar as múltiplas dimensões da aprendizagem, incluindo conhecimentos, aptidões, atitudes e valores.

### 7.4 Ferramentas Práticas para Avaliar Aprendizagem para Construção da Paz e resiliência

A aquisição das competências nucleares para a construção da paz acontece em múltiplos níveis e em múltiplas disciplinas. Isto significa que os métodos de avaliação devem ser concebidos para captar as múltiplas dimensões da aprendizagem, incluindo conhecimentos, aptidões, atitudes e valores. Os professores precisam de ferramentas práticas de avaliação para os ajudar a compreender o impacto das suas actividades. Alguns métodos práticos são sugeridos nesta secção.

#### **Como podemos avaliar se a aprendizagem está a acontecer?**

1. Estabelecer objectivos de aprendizagem claros e SMART.
2. Desenvolver indicadores que permitam aos professores identificar se/como a aprendizagem está a ter lugar.
3. Utilizar abordagens e ferramentas simples, centradas no estudante e participativas.
4. Avaliar e analisar os resultados e tomar medidas.

A tabela abaixo resume os instrumentos de avaliação apresentados.

**Tabela 15:** Resumo de Ferramentas de Avaliação

<b>Ferramenta de avaliação</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Quando a utilizar</b>
<b>Diário de aprendizagem</b>	(Para estudantes) Mede as experiências pessoais do estudante.  (Para professores) para registar as sessões e captar a transformação nos seus estudantes, bem como a sua própria aprendizagem e reflexões.	Após cada sessão
<b>Tomada de temperatura</b>	Avaliar a aprendizagem e avaliar a sessão.	Durante a sessão (para permitir a implementação de ajustamentos) e/ou após a sessão como um método de avaliação rápida
<b>Mãos no ar</b>	Para compreender se o conhecimento partilhado foi compreendido.	Durante a sessão (para permitir a implementação de ajustamentos) e/ou após a sessão como um método de avaliação rápida
<b>Ferramenta de autorreflexão</b>	Medir os factores internos e externos relacionados com a resiliência à disposição dos adolescentes.	Questionário confidencial a ser conduzido num período de tempo definido
<b>Algo que gostei e algo de que não gostei</b>	Avaliar a aprendizagem e avaliar a sessão.	Após a sessão para avaliar a sessão e identificar o que pode ser melhorado
<b>Partilha em grupo</b>	Partilhar sobre a aprendizagem individual e reflectir sobre o grupo e as dinâmicas durante as actividades.	Após a sessão  Os professores são também convidados a participar na partilha.
<b>Consultar o quadro</b>	Medir a aprendizagem individual.	Após a sessão
<b>Partilhar sentimentos, conhecimentos e ação</b>	Reflectir sobre a aprendizagem individual em termos de conhecimentos e competências.	Após a sessão
<b>Colecção de histórias de mudança</b>	Para os professores recolherem histórias dos estudantes para mostrar a sua transformação.	Após a completa execução do programa (6 a 12 meses)

#### A. Diário de Aprendizagem

Os métodos de autorrelato são frequentemente considerados como a medida mais apropriada das experiências pessoais de um aprendiz. Portanto, é uma ferramenta valiosa tanto para o professor como para o estudante. É tão importante para os próprios professores reflectir como para eles avaliar o progresso dos estudantes em termos de construção da paz e da resiliência.

#### Diário de Aprendizagem para Estudantes

Durante a primeira sessão deste programa, o professor deve pedir a cada estudante que mantenha um diário de aprendizagem. Deve ser explicado que este é, antes de mais, um diário privado para registar experiências e sentimentos. É simplesmente uma ferramenta de autorreflexão que os estudantes são convidados a utilizar após as sessões para captar o seu processo de aprendizagem. Os estudantes serão convidados a partilhar voluntariamente as suas reflexões, por exemplo, durante uma sessão de partilha de grupo, mas não têm de partilhar nada que não queiram. Para acompanhar este processo de autorreflexão, os professores podem convidar os estudantes a considerar e reflectir sobre um conjunto

de perguntas e declarações. Algumas perguntas orientadoras são sugeridas abaixo:

- O que aprendi com esta actividade?
- O que foi novo para mim nesta actividade?
- O que mais interessou na actividade de hoje?
- Será que algo mudou em mim depois desta actividade? As minhas ideias mudaram? Se assim for, como?
- Alguma coisa durante a actividade correu de forma diferente do que eu esperava? Fui capaz de ultrapassar a situação que ocorreu? Se assim for, como o fez?
- O que descobri e aprendi hoje sobre mim próprio? E sobre os outros à minha volta?
- Como posso utilizar o que aprendi hoje?
- Pense numa situação que enfrentou hoje e que o fez pensar de forma diferente ou que era nova para si? Porque é que foi importante para si?
- Houve algum tipo de problema que você ou o grupo tenha encontrado hoje? Houve uma solução? Como poderia ter sido resolvido?
- Eu costumava pensar/fazer..., e agora penso/faço...

Este diário de aprendizagem pode ser utilizado para reflectir sobre qualquer tópico, uma vez que o seu foco é a reflexão global, com vista a desenvolver capacidades de aprendizagem reflexiva. O desenvolvimento de capacidades de aprendizagem reflexiva é fundamental para a interiorização de valores e para outras capacidades metacognitivas que apoiam a mudança de comportamento a nível pessoal.

### **Diário de Aprendizagem para Professores**

O diário de observação para professores permite um espaço de reflexão e observação sobre as experiências, desafios e sucessos encontrados durante a sessão. A agenda, como ferramenta para o professor, é tão importante para registar as mudanças e transformações nos estudantes, como uma oportunidade para eles de aprendizagem e autorreflexão.

#### **B. Tomada de Temperatura**

Em algumas circunstâncias, os professores necessitarão de uma ferramenta rápida e amigável de autoavaliação e de avaliação de grupo para avaliar a aprendizagem. Esta ferramenta também ajuda a identificar os ajustes necessários para melhor adaptar o seu programa e actividades às necessidades contextuais dos estudantes.

#### **C. Mãos no Ar**

Mãos para cima é uma ferramenta rápida para se ter uma noção do actual nível de envolvimento e entusiasmo dos estudantes, o que pode ajudar os professores a compreender se é necessário ajustar a sua sessão para aumentar a participação. Esta é também uma forma prática de compreender se o conhecimento partilhado teria sido plenamente compreendido e se seria relevante para os estudantes.

Esta ferramenta pode ajudar a avaliar o nível de envolvimento dos estudantes, o seu interesse, o seu grau de envolvimento, e o nível de entusiasmo na sala.



#### D. Ferramenta de Autorreflexão

Outra ferramenta de avaliação prática para medir o progresso dos estudantes na aprendizagem da convivência é uma ferramenta de autorreflexão, tal como um questionário confidencial. Tal ferramenta requer um elevado nível de confidencialidade, uma vez que os estudantes partilharão informação privada e sensível. É importante que o texto do inquérito seja cuidadosamente considerado como sendo adaptável às necessidades dos estudantes.

Os itens do questionário podem ser classificados numa escala de cinco pontos, variando de 1 (sempre) a 5 (nunca) com pontuações mais baixas indicando uma maior presença de resiliência relacionada com as competências internas e externas disponíveis para os estudantes. As competências internas incluem competências individuais tais como auto-consciencialização, autoconfiança e/ou pensamento crítico, enquanto que as interpessoais podem incluir a comunicação intercultural e a resolução de problemas.

Seguem-se alguns exemplos de perguntas:

**Tabela 16:** Uma Ferramenta de Autorreflexão de Amostra

Escala de classificação: 1=Sempre, 2=Com muita frequência, 3=Às vezes, 4=Raramente, 5=Nunca

Competências	Questões	Classificação
Auto-consciencialização	Estou consciente dos meus pontos fortes e de como estes podem contribuir para a minha comunidade.	1 2 3 4 5
	Sinto-me amado e apoiado pelas pessoas que me rodeiam.	1 2 3 4 5
Autoconfiança	Sou capaz de falar alto quando sinto que os meus direitos estão a ser espezinhados.	1 2 3 4 5
Pensamento crítico	Sinto-me seguro(a) e confiante para expressar as minhas opiniões durante os diálogos e actividades na sala de aula.	1 2 3 4 5
Comunicação intercultural	Posso enfrentar o desacordo através do diálogo e resolver pacificamente as questões.	1 2 3 4 5
Resolução de problemas	Consigo identificar possíveis soluções para os problemas que me afectam a mim e à minha comunidade.	1 2 3 4 5

#### E. Algo que Gostei e Algo de que Não Gostei

Colocar os estudantes num círculo. Dê a volta ao círculo e convide cada estudante a falar sobre uma coisa que gostou na sessão, uma coisa que aprendeu, uma coisa que não gostou e uma coisa que gostaria de ter melhorado na sessão.

Também se pode dirigir esta sessão usando algo macio (uma pétala) e algo duro (uma pedra), e pedindo aos estudantes para pegarem numa pétala e numa pedra e quando chega a sua vez de partilhar, colocam a pétala no centro para partilharem algo que gostaram ou apreciaram, ou a pedra para partilharem algo com que não gostaram ou com que não se sentiram confortáveis. Repita o exercício até que todos tenham colocado os seus objectos.

#### F. Partilha em Grupo

A partilha em grupo pode ajudar os estudantes a ouvirem-se uns aos outros num espaço seguro e a ligarem ideias uns aos outros. Certifique-se de que todos têm a oportunidade de falar e que o grupo não é dominado por algumas vozes.

É também vital assegurar um espaço de partilha seguro. O formato da partilha é muito crucial, e precisa de ser propício para estabelecer ligações e partilhar experiências pessoais de mudança e reflexão. A partilha em grupo pode ser tanto uma oportunidade para partilhar sobre a própria aprendizagem, como uma oportunidade para reflectir sobre o grupo e as dinâmicas criadas durante as actividades. Pode também incluir a participação dos estudantes em questões discutidas e experimentadas durante o programa.

Junte-se à conversa! Como professor, está também convidado a sentar-se com o grupo e a partilhar a sua própria história e a sua própria aprendizagem. Isto também ajuda a criar um ambiente seguro para os estudantes e está de acordo com os princípios de modelo de referência.

Aqui estão algumas questões que pode colocar ao grupo para discussão e partilha:

1. Qual a parte da actividade/programa mais valorizou? Porque é que gostou deste momento? Porque é que foi importante e único para si?
2. Existe alguma situação de discriminação ou desrespeito a que tenha assistido? Quem foi afectado? Se estivesse nesta situação, como se teria sentido? Como reagiria?
3. Consegue pensar no que pode fazer como pessoa ou como comunidade para ajudar a mudar uma situação onde há injustiça, discriminação ou violação dos direitos humanos? Consegue partilhar?
4. Qual foi a coisa mais significativa que aprendeu? Porquê?

Permita que este espaço se torne um momento de interligação, de partilha, de empatia e de solidariedade. Permita que histórias sejam partilhadas, que experiências sejam contadas. Lembre-se de que é através da narração de uma história que o significado é construído, e os professores também podem identificar mudanças nas percepções, ideias e formas de pensar. Enquanto conta uma história ou partilha de experiências, pode deparar-se com um aprendiz em sofrimento emocional. (Ver Caixa 16 para dicas sobre como apoiar os estudantes em dificuldades emocionais).

Ao concluir a partilha em grupo, convide os estudantes a registar no seu diário de aprendizagem o que partilharam juntamente com os seus pensamentos e sentimentos sobre a sessão de partilha.

### G. Quadro de verificação

Um quadro de verificação é outra ferramenta útil para a avaliação individual após uma sessão. O quadro é criado por um conjunto de perguntas para medir a aprendizagem individual. Estas perguntas podem ser escritas no quadro para os estudantes responderem nos seus cadernos ou diário de aprendizagem, ou podem ser passadas em folhas de papel. As perguntas do quadro devem estimular a reflexão individual, tanto quanto convidar o estudante a encontrar formas de agir e ser responsável. Como podem os estudantes contribuir para melhorar e transformar situações de violência, discriminação e injustiça no seu meio? Como podem mobilizar os seus pares para agir?

## O MEU QUADRO DE VERIFICAÇÃO

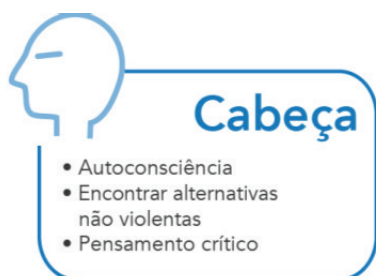
Existe alguma situação específica que eu gostaria de melhorar? Escreva.	Porque é que quero melhorar esta situação?	Há algo que me impede de agir para melhorar esta situação específica? Se assim for, o que é?	Esta situação está a afectar apenas a mim ou a outras pessoas também de uma forma negativa? Como?	Posso procurar a ajuda de outros para melhorar esta situação? Quem poderia ajudar?

Pode personalizar esta tabela de verificação como achar mais adequado para os seus estudantes e para a actividade. Por exemplo, pode ser adaptado à educação para a construção da paz, ligando-o a um conflito local (sala de aula, família, comunidade). Depois, peça aos estudantes que analisem o conflito e avancem no sentido de o resolverem através de meios não violentos como componente principal do programa educativo.

### H. Partilha de Conhecimentos, Sentimentos e Acções

Utilizando uma forma humana (um esboço de uma pessoa), os estudantes podem reflectir sobre os seus conhecimentos adquiridos (cabeça), sentimentos (coração) e envolvimento e acções (mãos). A forma humana pode ser desenhada na lousa ou num pedaço de papel pendurado na parede onde cada estudante a possa ver. Os professores podem convidar os estudantes a juntar um pedaço de papel ou a marcar no quadro ou cartaz onde sintam que experimentam uma mudança em termos de conhecimentos, sentimentos e emoções e empenho na acção.

Abaixo estão alguns dos tópicos em cada área que pode pedir aos estudantes que partilhem a sua aprendizagem.



### I. Colecção de Histórias de Mudança

Outra forma de documentar o progresso da aprendizagem é recolher histórias dos estudantes que mostram a sua transformação. Esta técnica é chamada a “mudança mais significativa” (MSC); é uma técnica amplamente reconhecida para compreender o impacto de um projecto/programa. A base da MSC reside na recolha de histórias de entre os indivíduos que beneficiam de um programa específico.

O processo de documentação envolve a recolha de histórias dos estudantes que ilustram mudanças significativas em relação aos objectivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor e a selecção sistemática e cuidadosa das histórias mais significativas.

A selecção precisa de ser completada perguntando por que razão as histórias seleccionadas foram as mais significativas, qual é a mudança que podemos ver. Após o processo de

selecção, as histórias são revistas por um grupo de professores e outros envolvidos no projecto de avaliação para seleccionar as histórias mais significativas que podem ser utilizadas para acompanhar a mudança de comportamento.

As ferramentas sugeridas nas páginas anteriores não são exaustivos de toda a variedade de instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na educação para a paz.

Outras ferramentas de avaliação podem incluir:

- Observação
- Listas de verificação
- Escalas de classificação
- Rubricas de indicadores de educação para a paz
- Cenário sobre dilemas morais/éticos
- Imagens/fotografias
- Estudos de caso/história
- Aneota

## 7.5 O que Pode Correr Mal com a Avaliação e Como Abordar

Como vimos, avaliar e avaliar competências para construir a paz é uma tarefa complexa e multidimensional, uma vez que as avaliações têm de garantir que estas competências não foram aprendidas apenas como informação para retenção a curto prazo, mas foram internalizadas e os estudantes podem utilizá-las eficazmente para contribuir para a construção da paz à sua volta.

Muitos sistemas educativos dão prioridade a avaliações sumativas para medir o que os estudantes aprenderam no final de uma unidade e para garantir que cumpriram os padrões exigidos. As avaliações sumativas são mais visíveis e são também utilizadas para avaliar o desempenho das escolas, para distribuir fundos e para classificar as escolas. Isto pressiona os professores a “ensinar para o teste” e a concentrarem-se nas avaliações sumativas.

Embora as avaliações sumativas sejam muito úteis como parte de processos de avaliação abrangente e não devem ser desencorajadas, o que tem de acontecer é promover também a inclusão de processos de avaliação formativa. De facto, tanto as avaliações formativas como sumárias podem fornecer apenas informação sobre aprendizagem cognitiva e percepções, mas não necessariamente em relação a mudanças comportamentais. Por esta razão, é necessário realizar avaliações de auto-reflexão e utilizar outras ferramentas, uma vez que as avaliações sumárias por si só não são adequadas para avaliar o progresso das competências para a paz. Desenvolver competências é mais complexo do que fornecer informação, e como vimos neste capítulo, requer ferramentas de avaliação específicas e precisa de ser medido e observado ao longo do tempo.

O risco de utilizar a avaliação sumativa para medir o progresso na aquisição de competências de paz é que mediria o conhecimento teórico que os estudantes adquiriram sobre a educação para a paz em vez de captar a mudança de comportamento dos estudantes, a redução da violência e o aumento da cooperação, da ajuda, da empatia e da contribuição activa e envolvimento na sua comunidade. Por esta razão, desencorajamos a utilização apenas da avaliação sumativa para medir a aprendizagem na

educação para a paz. Em vez disso, encorajamos a prática de métodos de avaliação formativa, como os que foram introduzidos neste capítulo.

Também recomendamos que, para ser eficaz, a avaliação da educação para a paz deve ser interactiva e realizada em parceria com os estudantes, utilizando diferentes metodologias ao longo do tempo para medir o progresso dos estudantes, identificar as necessidades de aprendizagem, ajustar o ensino de forma apropriada e criar espaços e oportunidades para os estudantes reflectirem e compreenderem as suas próprias mudanças de comportamento, relações, conhecimentos, atitudes e aptidões.

Muitas das metodologias de avaliação que sugerimos requerem que os estudantes reflectam sobre as suas emoções e experiências pessoais e isto poderia ser sensível para os estudantes afectados pela violência, discriminação ou trauma. Por esta razão, é importante que os professores estejam prontos a apoiar os estudantes nestas circunstâncias. Algumas dicas são indicadas na CAIXA 16 abaixo.

### **Caixa 10:** Apoiar Estudantes em Sofrimento Emocional

#### **O que posso fazer para apoiar os estudantes em sofrimento emocional?**

Muita da partilha e das actividades propostas neste Guião têm a ver com emoções e experiências pessoais dos estudantes. Em alguns casos, enquanto partilham reflexões, descobrem e desaprendem preconceitos e estereótipos, e discutem questões relativas a valores e identidade, os estudantes podem experimentar angústia emocional.

Aqui estão algumas recomendações úteis para os professores sobre como lidar com a situação se ela ocorrer:

- Dê espaço e tempo para que o aluno partilhe os seus sentimentos com o grupo ou também individualmente consigo como professor.
- Esteja disponível para ouvir os estudantes individualmente, especialmente se eles estiverem a passar por dificuldades emocionais. Deixe-os saber que é bom sentir-se emocionado. Fale com o estudante para compreender o que está a causar angústia e porque é que está a ser ferido por ela.
- Em algumas circunstâncias, o estudante poderá necessitar do seu apoio após a actividade, e poderá também fornecer orientação no tratamento da situação específica que os está a afectar.
- Se o estudante manifestar angústia emocional durante uma actividade ou partilha de grupo, seja empático. Pergunte o que está a acontecer, permita esta expressão dos seus sentimentos e peça aos outros participantes que ouçam e tentem compreender as emoções da pessoa.
- Pode também ajudar o participante a acalmar-se com técnicas simples de relaxamento, tais como respiração profunda, cânticos, canto ou simplesmente deixando-os deitar.
- Certifique-se de que respeita sempre a confidencialidade dos seus estudantes.

Adaptado de Arigatou International, *Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*, Genebra, 2008, página 41.

## Referências

Arigatou International (2008). *Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Learning-to-Live-Together-En.pdf> (Acedido a 2 de abril de 2019).

Davies, R. and Dart, J. (2005) The 'Most Significant Change' Technique - A Guide to Its Use, recuperado de <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>

UNESCO, International Bureau of Education (IBE) and Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (2008) "*Learning to Live Together – Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*" [https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc\\_1\\_Learning\\_to\\_Live\\_Together.pdf](https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Learning_to_Live_Together.pdf) (Acedido a 2 de abril de 2019).

UNESCO 2017, Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) (Acedido a 29 de dezembro de 2020)



## Capítulo 8

### Atividades

Este capítulo fornece exemplos de algumas actividades que podem ser utilizadas com os estudantes para apoiar a sua aprendizagem relacionada com os conceitos e abordagens-chave delineados nos capítulos anteriores. As actividades de aprendizagem são mais impactantes quando adaptadas ao contexto específico e ao grupo de estudantes com quem irá trabalhar. Por conseguinte, como educador, é encorajado a adaptar estas e outras actividades de aprendizagem para melhor responder às necessidades de aprendizagem identificadas do seu grupo.

O quadro abaixo apresenta as actividades juntamente com a sua metodologia e capítulo associado.

Actividade	Metodologia	Capítulo associado	Página
O que eu defendo	Aprendizagem baseada em discussão	1, 2	
Role-plays	Aprendizagem baseada na resolução de problemas	1, 5	
Árvore de conflitos	Aprendizagem baseada na discussão e na resolução de problemas	1	
Notícias de paz	Aprendizagem baseada na experiência e na resolução de problemas	2, 5	
Visitas Inter-religiosas	Aprendizagem baseada na experiência	2, 4	
O aardvark e o elefante	Aprendizagem baseada na experiência	2, 5	
Actividades na sala de aulas para GCED - Discussão sobre problemas globais	Aprendizagem baseada na discussão e na resolução de problemas	2	
Actividades na sala de aulas para GCED: Inclusão e diversidade	Aprendizagem baseada na discussão e na resolução de problemas	2	
Actividades na sala de aulas para SALH: O papel das mulheres na História da Libertação	Aprendizagem baseada em discussão	2	
Pôr-se no lugar do outro	Aprendizagem baseada na discussão e na introspecção	3, 5	
Ilhas minguantes	Aprendizagem baseada na experiência	3	
O banco ético	Aprendizagem baseada na experiência	3	
Dias de diversidade cultural	Aprendizagem baseada na experiência	4	
Mapeamento da comunidade para resiliência	Aprendizagem baseada em discussão	4	
Diálogo inter-geracional para comunidades mais seguras	Aprendizagem baseada em discussão	4	
Objectivos de Desenvolvimento Sustentável 2030	Aprendizagem baseada em discussão	4	
Projectos de envolvimento da comunidade	Aprendizagem de base cooperativa	4, 6	
Escudo pessoal	Aprendizagem baseada na experiência	5	
Nó humano	Aprendizagem baseada na experiência	5	

Atravessar o rio	Aprendizagem baseada na experiência	5	
Criar t-shirts	Aprendizagem baseada na experiência	5	
Caminhar com máscaras	Aprendizagem baseada na experiência	5	
Proteger o ovo	Aprendizagem com base em experiência e resolução de problemas	5	
Simulação transcultural	Aprendizagem baseada na experiência	5	
Chegar às estrelas	Aprendizagem baseada na introspecção	5	
Co-criar tiras de banda desenhada	Aprendizagem de base cooperativa	6	
Dilemas	Aprendizagem baseada em discussão	6	
Eleições simuladas	Aprendizagem baseada na experiência	6	
Estabelecer um clube da paz	Aprendizagem de base cooperativa	6	

## O que Eu Defendo

### Objectivo:

- Fazer com que os estudantes se ergam em defesa por aquilo em que acreditam.
- Permitir aos estudantes reflectir sobre as suas próprias crenças e descobrir as dos outros.

### Resultados:

- Os estudantes terão descoberto como as suas crenças e opiniões diferem das dos outros.

### Materiais:

- Lista preparada de declarações a serem lidas.
- Opcional: Material adequado, tal como giz, fita adesiva ou um rolo de pano para fazer uma linha no centro da sala ou do parque infantil. Dois grandes sinais assinalados com “Concordo” e “Discordo”.

### Actividade:

1. Em qualquer espaço que seja (sala de aula, parque infantil, etc.) explique aos estudantes que uma extremidade da sala significa “concordar” e o lado oposto da sala é “discordar”. Se tiver sinais, estes podem ser colocados de ambos os lados do espaço com uma linha traçada entre eles Peça aos estudantes para se alinharem ao longo da linha ou no centro do espaço à sua frente. Instruí-los a responder a uma série de afirmações, deslocando-se para o lado da sala para “concordar” ou “discordar” com a declaração dada.
2. Leia algumas declarações que podem causar uma diferença de opiniões entre os estudantes. Aqui estão alguns exemplos:
  - a. Todas as crianças devem conseguir ir à escola.
  - b. Apenas os mais inteligentes têm o direito à educação após 14 anos.
  - c. Matar alguém por qualquer razão é errado.
  - d. As pessoas têm o direito de lutar por aquilo em que acreditam.
  - e. Todos têm o direito a viver em paz.

- f. A poluição é apenas responsabilidade dos governos.
- g. Todos têm o direito a praticar a sua religião.
- h. As religiões são a principal causa de conflito no mundo.

Estas declarações são redigidas de modo a que os estudantes possam encontrar-se com posições contraditórias, o que deverá encorajar a reflexão. É encorajado a identificar as suas próprias declarações que são sensíveis ao contexto antes da aula.

3. Quando estiver a trabalhar nas suas declarações, peça aos estudantes que se sentem em círculo e peça a alguns deles que falem sobre as suas respostas. Discutir algumas das questões que enfrentaram e como isso os fez sentir. Se os estudantes tiverem dificuldades em responder às perguntas, pergunte-lhes porque pensam que isto foi assim. Um ponto importante a sair da discussão é que o mundo não é simples e que nem sempre é fácil decidir em que acreditar e quando tomar uma posição. Pergunte aos estudantes como se sentiram quando outros se encontravam do outro lado da linha. O que sentiram em relação a eles e às suas crenças?
4. Concluir o exercício enfatizando como as crenças e opiniões das pessoas diferem e como isso, por vezes, pode levar a conflitos. Discutir a importância de respeitar aqueles que podem não ter as mesmas crenças que nós.

#### **Reflexão:**

- Peça aos estudantes para escreverem sobre as suas reflexões a partir da actividade no seu diário de aprendizagem.

#### **Role-plays**

##### **Objectivo:**

- Ajudar os estudantes a compreender várias situações de diferentes pessoas impactadas pelo extremismo violento.

##### **Resultado:**

- Os estudantes desenvolvem empatia para com as pessoas afectadas pelo extremismo violento de diferentes formas.
- Os estudantes estão conscientes das estratégias de recrutamento de grupos extremistas violentos e são mais resilientes para com eles.

##### **Materiais:**

- Nenhum necessário.

##### **Actividade:**

1. Organizar os estudantes em pequenos grupos de 6 a 8 e atribuir a cada grupo um cenário específico relacionado com o extremismo violento. Por exemplo:
  - a. Uma situação em que uma pessoa está a tentar recrutar um jovem para o extremismo violento.
  - b. Uma situação em que a família e amigos ficam surpreendidos ao saber que o seu familiar/ amigo se juntou a um grupo de extremistas violentos.

- c. Uma situação em que um jovem que foi recrutado por extremistas violentos passou por um programa de reabilitação do governo, mas enfrenta discriminação ao regressar à sua comunidade.
  - d. Uma situação em que os líderes comunitários se reúnem e discutem potenciais ameaças e riscos relacionados com o extremismo violento no seu contexto local.
  - e. Uma situação em que uma pessoa é erradamente acusada de fazer parte de um grupo extremista violento, uma vez que tem estado calada e isolada.
2. Pedir aos grupos que apresentem uma breve encenação de três a quatro minutos que mostre a respectiva situação com os diferentes actores envolvidos. Dê cerca de 20 minutos para os grupos prepararem o seu role-play.
  3. Fazer com que cada grupo faça o seu role-play.
  4. Após cada dramatização, discutir com os estudantes o que aconteceu, como os diferentes actores devem ter-se sentido, porque é que os actores fizeram o que fizeram e outras formas possíveis que o cenário poderia ter representado.
  5. Se houver tempo disponível, é possível que grupos reencenam a sua encenação, mas desta vez convidam outros grupos a intervir ou substituir actores para mostrar como o cenário pode acontecer de forma diferente.
  6. Depois de todos os role-plays terem sido realizados e discutidos, convide os estudantes a anotar alguns pontos que aprenderam com a actividade.
  7. Convidar alguns estudantes a partilhar os seus pontos de aprendizagem e fazer com que o grupo inteiro discuta o que podem retirar da actividade.

#### Reflexão:

- Convidar os estudantes a usar o seu diário de aprendizagem para reflectir sobre o que fariam numa situação em que lhes é pedido que apoiem uma actividade violenta.

### Árvore de Conflitos

#### Objectivo:

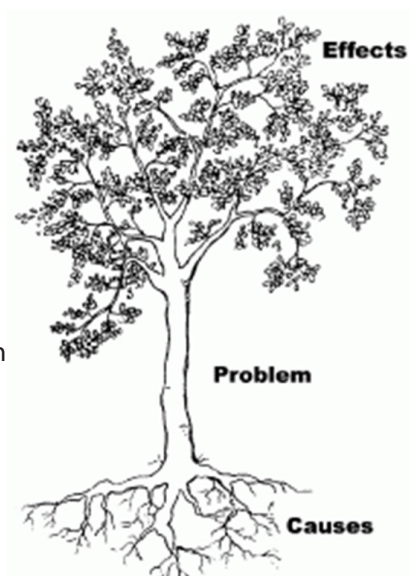
- Permitir aos estudantes compreender os conflitos, analisando algumas das causas e efeitos.

#### Resultado:

- Os estudantes descobriram a importância de olhar para um conflito para compreender as suas causas profundas.

#### Materiais:

- Quadro de giz, quadro branco ou papel flipchart
- Giz, marcadores ou canetas
- Um exemplo de uma árvore de conflitos



Fonte: SADC Centre of Communication for Development & FAO (2004). Situation analysis framework in Participatory Rural Communication Appraisal, Starting with the People: A Handbook, pp. 23-24, pp. 122-123.

### **Actividade:**

1. Faça um brainstorm com estudantes alguns exemplos de conflitos que acontecem na sociedade. Escreva as respostas no quadro ou papel e ajudar a categorizar as respostas em diferentes tipos (directas, estruturais ou culturais; ver secção 1.4 para mais informações).
2. Organize os estudantes em grupos de cinco a seis pessoas e atribuir a cada grupo um conflito diferente para discutir. Certifique-se de que os conflitos não sejam demasiado sensíveis e que a discussão não colocará nenhum dos estudantes numa situação difícil.
3. Apresentar a árvore de conflitos como exemplo. A árvore de conflitos é uma ferramenta gráfica que utiliza a imagem de uma árvore para classificar questões chave de conflitos. Esta ferramenta é mais bem utilizada num grupo do que como um exercício individual. Em muitos conflitos, haverá uma série de opiniões relativas a questões como, por exemplo:
  - a. Qual é o problema central?
  - b. Quais são os efeitos que resultam deste problema e que são visíveis para nós?
  - c. Quais são as causas raiz? O que causou o problema?
4. Peça a cada grupo que desenhe um quadro de uma árvore, incluindo raízes, tronco e ramos, numa grande folha de papel.
5. Peça aos grupos que discutam o conflito que lhes foi atribuído para completar a árvore como se segue:
  - a. No tronco, escreva o que eles concordam ser o problema central relacionado com o conflito.
  - b. Nos ramos, escreva todos os aspectos visíveis do conflito que eles pensam serem efeitos do conflito.
  - c. Nas raízes, anotar todas as causas de raiz do conflito que eles identificam. Identificar as causas de raiz, ajuda a olhar para os diferentes efeitos identificados e perguntar porque é que isso está a acontecer.
6. Assim que todos os grupos tiverem completado as suas árvores de conflito, fornecer alguns minutos para que os representantes de cada grupo apresentem a sua árvore de conflito. Encoraje outros grupos a fazer perguntas.
7. Conclua a aula salientando a importância de analisar os conflitos para compreender as causas de raiz que podem não ser visíveis.

### **Nota: Como utilizar a árvore de conflitos**

1. Faça um desenho de uma árvore, incluindo raízes, tronco e ramos (numa grande folha de papel, num quadro a giz, num flipchart, na lateral de um edifício ou no chão).
2. Dê a cada pessoa vários cartões de índice ou papel semelhante, com instruções de que em cada cartão, escrevam uma palavra ou duas ou desenhem um símbolo ou imagem para indicar uma questão chave no conflito tal como o vêem.
3. Depois convide cada pessoa a anexar os cartões à árvore:
  - a. No tronco, se pensarem que é o problema central.
  - b. Nas raízes, se pensarem que é uma causa raiz.
  - c. Nos ramos, se pensarem que é um efeito.

4. Depois de todos terem colocado as suas cartas na árvore, alguém terá de facilitar uma discussão para que o grupo possa chegar a algum acordo sobre a colocação das questões, particularmente para o problema central.
5. Assumindo que se chega a algum acordo, as pessoas podem querer decidir quais as questões que desejam abordar primeiro ao lidar com o conflito. Este processo pode demorar muito tempo; pode ser necessário continuar em reuniões sucessivas do grupo, dependendo da discrição do professor.
6. Em grupos, os estudantes podem colocar a sua árvore de conflitos e cada grupo tem de apresentar.

**Reflexão:**

- Peça aos estudantes para desenharem um desenho ou poucos símbolos nos seus Diários de Aprendizagem para representar o que teriam aprendido com a lição.

**Notícias de Paz****Objectivo:**

- Permitir que os estudantes encontrem soluções para onde há falta de respeito e compreensão.

**Resultado:**

- Os estudantes exploraram soluções positivas para situações que envolvem falta de respeito e aplicam este método aos conflitos nas suas próprias vidas.

**Materiais:**

- Cartões com notícias de paz (ver abaixo)

**Actividade:**

1. Peça aos estudantes para se dividirem em grupos de 4 a 5. Dê a cada grupo um cartão de notícias de paz (ver abaixo). Diga-lhes que têm de encontrar uma solução e relatá-la como se fosse uma manchete de um boletim noticioso de televisão.
2. Cada grupo tem trinta minutos para encontrar uma solução e preparar o seu boletim informativo. Peça-lhes que decretem a situação ou que entrevistem as pessoas envolvidas e denunciem a solução.
3. Tenha uma discussão após cada boletim informativo. Algumas das questões podem ser:
  - a. Existem outras soluções possíveis para a dada situação?
  - b. E se a situação se tiver agravado por um desastre natural?
  - c. A solução proposta não viola os direitos de outros?
  - d. O que faria se tivesse nesta situação?
  - e. Como podem as pessoas se harmonizar? A harmonização é importante para trazer paz ao mundo?



4. Faça com que os estudantes exercitem a sua mente e pensem livremente sobre as soluções, encorajando ideias inovadoras e controversia. Encoraje-os a pensar em soluções pacíficas que não prejudiquem outras pessoas. Peça aos estudantes para verem os eventos através de uma perspectiva de direitos, respeito e responsabilidade. De quem são os direitos que estão a ser violados? De quem são os direitos a ser respeitados? Será que as pessoas se respeitam umas às outras? Será que a solução vê as pessoas assumirem a responsabilidade por si próprias e pelos outros? Estão a proteger os direitos de outras pessoas?

### Reflexão:

- Peça aos estudantes para escreverem uma reflexão sobre o que a paz significa para eles no seu diário de aprendizagem.

### Cartões com notícias de paz:

- Aqui estão alguns cartões com notícias de paz: É encorajado a desenvolver os seus próprios cartões que sejam relevantes para o contexto.

#### Cartão com notícias de paz 1:

Quarenta estudantes de uma área onde a violência intercomunal está a ocorrer mudaram-se recentemente para uma escola noutra comunidade. A nova escola e a comunidade sentem que a chegada dos novos estudantes é uma perturbação nas suas actividades e desempenho.

Alguns dos novos estudantes recusam-se a ir à escola por não se sentirem bem-vindos e discriminados. Vários pais queixaram-se a este respeito às autoridades educativas locais. Com a mediação do gabinete educacional local, a situação foi resolvida, e a solução é notícia de primeira página.

#### Cartão com notícias de paz 2:

Os líderes comunitários e religiosos, de uma área que tem enfrentado ataques violentos ao longo dos anos, reuniram-se numa reunião histórica para discutir formas de manter a paz na região. Durante um fim-de-semana de reunião discutiram longamente como manter a paz entre as suas comunidades e como resistir às pressões para enfrentar a violência. Querem certificar-se de que os ataques violentos cessam, os grupos extremistas não entram nas suas comunidades, aqueles que estiveram envolvidos na violência são reabilitados e que haverá actividades intercomunitárias para construir a compreensão mútua e a confiança.

Pediram uma conferência de imprensa para partilhar os seus acordos e há uma grande reunião de pessoal dos meios de comunicação social para informar o público sobre este assunto.

#### Cartão com notícias de paz 3:

Uma escola que é patrocinada por uma organização religiosa normalmente insiste que todos os estudantes participem nos rituais religiosos relacionados com a religião dos patrocinadores. No entanto, uma rapariga de 13 anos que recentemente entrou na escola recusou-se a participar nas cerimónias religiosas, dizendo repetidamente que não faz parte da sua religião.

A administração escolar enviou uma carta aos pais da criança, queixando-se do comportamento da criança e insistindo que os pais garantam que os seus filhos participem nas cerimónias escolares.

Os pais ameaçaram levar a administração da escola a tribunal. Isto já foi resolvido, e a solução é notícia de primeira página.

**Cartão com notícias de paz 4:**

O Ministério da Educação introduziu recentemente uma política para democratizar a selecção dos dirigentes escolares através da realização de eleições. No entanto, os professores de uma escola numa zona semiurbana sentem que as eleições trarão os líderes escolares que procuram agradar à população estudantil e aqueles que não serão capazes de melhor representar a escola. Eles acreditam que os professores deveriam ter um papel mais importante na selecção dos líderes dos estudantes.

Um grupo de estudantes conscientes da nova política organizou um protesto exigindo que a escola realize eleições. A administração escolar advertiu estes estudantes de que podem enfrentar a suspensão.

Depois disto ter aparecido nas notícias locais, um representante do Ministério da Educação visitou a escola para realizar uma reunião com a administração escolar, os estudantes e os seus pais, onde foi encontrada uma solução. Agora as notícias locais apresentam a solução encontrada.

**Visitas Inter-religiosas****Objectivo:**

- Aprender sobre outros credos através de visitas de estudo a diferentes lugares religiosos, tais como igrejas, mesquitas, sinagogas, templos, etc.

**Resultado:**

- Os estudantes alargaram a sua consciência das crenças, rituais e expressões espirituais de outras religiões.

**Materiais:**

- Fornecer fichas informativas para os estudantes que abranjam as religiões que irão estudar.
- Cartões de notas ou folhas de papel para os estudantes tomarem notas quando visitam locais.

**Actividade:**

1. Recolher da instituição religiosa (assegurar que a folha é descritiva em vez de promocional) ou escrever folhas de informação para os estudantes sobre cada uma das religiões que irão visitar e/ou estudar.
2. Antes da visita, transmitir o objectivo da visita inter-religiosa aos estudantes, ou seja, aprender sobre outras crenças e desmaiar e discutir a ficha de informação. Sublinhar também a necessidade de respeitar os códigos de vestuário aplicáveis nos locais a visitar e de se comportar adequadamente.
3. A(s) visita(s) de estudo: A visita propriamente dita aos vários lugares poderia ser agrupada numa visita de um dia ou distribuída ao longo de um período mais longo. Independentemente da identidade religiosa dos estudantes, ou se são seculares, todos podem beneficiar da nova experiência, possivelmente única, de se colocarem no lugar dos outros.

Os locais religiosos podem ser visitados ou quando estão abertos ao público em geral ou como uma visita especial organizada em privado. Em qualquer dos casos, é melhor organizar a sua visita em ligação com o “guardião” do lugar religioso. É importante conhecer a pessoa que irá organizar a visita para que possa explicar o programa inter-religioso e o objectivo da visita. Informe o seu anfitrião que, dado o espírito inter-religioso da visita, o programa deve fornecer informações descritivas e não fortemente promocionais ou comparativas.

A visita pode incluir, por exemplo:

- Uma palestra de um membro do local religioso sobre as crenças fundamentais da religião.
  - Uma explicação sobre os diferentes rituais no local de culto e a sua importância.
  - Contrariar as narrativas de violência, de acordo com os ensinamentos religiosos.
  - Uma oportunidade para o seu grupo fazer perguntas.
  - Uma oportunidade para falar com os jovens que adoram no local religioso.
  - Se apropriado, peça a um dos seus anfitriões para fazer uma oração na tradição dela ou da sua religião.
4. Dar tempo para uma discussão com os estudantes após cada visita. Incentive-os a falar sobre o que aprenderam e como isto se compara com a sua própria religião ou com outras religiões sobre as quais aprenderam. Peça-lhes que reflectam sobre o que experimentaram enquanto estiveram no local religioso e como se sentiram.

#### **Reflexão:**

- No diário de aprendizagem os estudantes podem registar:
  - Local religioso, incluindo nome e local.
  - Quem conheceram e o que aprenderam.
  - As suas principais impressões do edifício.
  - As principais crenças das pessoas dessa religião.
  - Semelhanças e diferenças com o que se acredita: quer se siga ou não uma prática religiosa.

#### **Orientação para preparar visitas inter-religiosas:**

1. Obtenha informações sobre os locais religiosos que gostaria que os estudantes visitassem. Tenha em consideração as crenças religiosas dos estudantes, pelo que os inclui na sua digressão. Discuta a sua escolha de lugares com os estudantes.
2. Faça uma lista de locais religiosos e planeie a forma mais prática de os visitar a todos durante o tempo que lhe foi atribuído para a actividade. Lembre-se de manter tempo suficiente para visitar cada lugar e planear a tempo de se deslocar de um lugar para outro.
3. Contacte a pessoa responsável em cada local que gostaria de visitar. Explique o propósito da sua visita e a importância de experimentar e aprender sobre as crenças dos outros. Assegure que a informação dada aos estudantes em cada local é informativa e é dada numa atmosfera de respeito por outras fés.
4. Sublinhe a natureza inter-religiosa do grupo, independentemente de o grupo incluir jovens de diferentes credos ou de ser um grupo homogéneo num processo de aprendizagem de respeito por outras crenças.
5. Acorde um dia e hora para a visita com a pessoa que vai receber os estudantes. Pergunte se é possível organizar a participação de outras crianças ou jovens que sejam membros do local de culto.
6. Prepare, se possível, uma brochura para os estudantes sobre as religiões que aprenderão durante as visitas.

7. Informe os estudantes sobre a forma como devem ser vestidos.

**Dicas:**

- Em algumas circunstâncias, visitar lugares religiosos pode não ser possível, por falta de tempo ou por falta de transporte, ou por falta de lugares religiosos nas proximidades do seu estabelecimento escolar.
- Aqui fornecemos actividades adicionais para aprender sobre diferentes religiões e crenças:
  - Os estudantes podem participar em festivais religiosos abertos ao público, tais como Mescal na tradição ortodoxa etíope ou Eid al-Fitr (o Fim do Ramadão), etc.
  - A escola poderia convidar representantes de diferentes religiões a vir à escola e falar com os estudantes durante o qual os representantes poderiam explicar e mostrar fotografias ou vídeos dos seus locais religiosos, discutir as crenças fundamentais da religião e descrever os diferentes rituais no local religioso e a sua importância e contrariar as narrativas de violência. Não se esqueça de criar o espaço e a oportunidade para os estudantes fazerem perguntas e reflectirem em conjunto.
  - Os estudantes podem ser encarregados de conduzir pesquisas sobre diferentes fés e de apresentar e discutir os seus resultados. Os estudantes devem ser encorajados a utilizar fotografias, vídeos e canções para expressar os elementos centrais da fé que estão a investigar.

## O Aardvark e o Elefante

**Objectivo:**

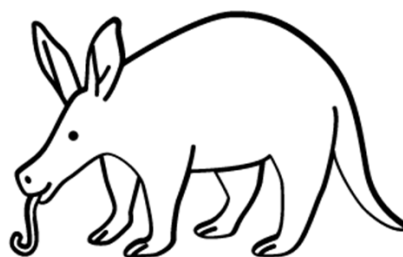
- Aprender sobre a importância de ouvir activamente.

**Resultados:**

- Os estudantes reflectiram sobre a importância da escuta e identificaram indicadores de escuta activa.

**Material:**

- Papel/caderno
- Caneta ou lápis
- Quadro ou flipchart



© Fonte da imagem: The Noun Project, Parkjisum.

**Actividade:**

1. Comece esta actividade pedindo a todos que retirem um pedaço de papel. Diga-lhes que vai ler a descrição de um animal real, e que eles vão desenhar o animal.
2. Pare entre cada linha da descrição para lhes dar tempo para desenhar (imagine que está a desenhá-la: pense no tempo que precisaria entre cada linha). Se se mover demasiado depressa, isto não funcionará. Aqui está a descrição:
  - Um animal encontrado em grande parte em África
  - Focinho longo tubular (clarificar: o nariz tem a forma de um tubo)

- Olhos pequenos
  - Orelhas grandes
  - Rabo comprido
  - As pernas são finas, em comparação com o tamanho do seu corpo
  - Couro castanho-acinzentado
  - Garras espessas que podem ser usadas como ferramentas de escavação
3. A maioria dos estudantes desenha um elefante. Ouvirão então a última pista e ficarão MUITO confusos. Alguns irão desenhar longas garras sobre o elefante, enquanto outros poderão riscar a sua imagem e recomeçar.
  4. Peça aos estudantes para segurarem a sua fotografia para que outros possam ver o que desenharam.
  5. Para sua referência, aqui está uma fotografia do animal, que é um aardvark (um tipo de papa-formigas):
  6. Depois pode perguntar aos estudantes: Porque pensa que fizemos esta actividade? O que podemos aprender com ela? Foi fácil para si desenhar o que eu estava a ler? O que o(a) levou a desenhá-lo da forma como o fez?
  7. Explique aos estudantes, se não surgir nas suas respostas, que a actividade é sobre escuta e voz interna (ver a descrição de ambas abaixo).

Escutar: Esta é uma oportunidade para reflectir sobre a tendência humana de ouvir algumas informações básicas, e depois saltar para conclusões. Esta actividade pode ser particularmente útil para fazer com que os estudantes pensem sobre a forma como escutam. Geralmente, ouvimos a primeira parte do que as pessoas dizem, e depois preenchemos os espaços em branco. É fundamental ouvir REALMENTE tudo o que as pessoas dizem.

Voz interna: Pode também introduzir o conceito de “voz interna” explicando que quando ouvimos, temos geralmente uma voz dentro da nossa cabeça que comenta o que a outra pessoa está a dizer, e preenche com informação adicional. Esta é a voz que provavelmente lhes disse “É um elefante” muito antes de terem provas completas a este respeito.

8. Pergunte aos estudantes “como podemos ouvir melhor?” e escreva as suas respostas no quadro ou num flipchart. Se não forem eles próprios a inventar, pergunte-lhes quais seriam os sinais visíveis que mostram que alguém provavelmente os está a ouvir bem.
9. No final, peça aos estudantes que formem pares para praticar a escuta activa. Peça a um dos pares para contar uma história de uma situação em que se sentiram felizes, enquanto o outro ouve activamente. Após alguns minutos, inverter o papel. Se houver tempo disponível, pode perguntar como foi praticar a escuta activa e discutir.

### **Reflexão:**

- Convidar os estudantes a escreverem as suas reflexões no seu diário de aprendizagem. Peça-lhes também que identifiquem uma pessoa na sua vida que gostariam de ouvir melhor e convidá-los a praticar a escuta activa quando se encontrarem a seguir.

## Actividades na Sala de Aulas para GCED: Debates sobre Desafios Globais

### Objectivo:

- Envolver os estudantes na discussão sobre os desafios globais que afectam a humanidade.

### Resultados:

- Os estudantes serão informados e alfabetizados criticamente sobre os desafios globais.
- Os estudantes formarão e sustentarão as suas opiniões, respeitando as diferentes opiniões no debate.
- Os estudantes serão motivados para serem eticamente responsáveis e empenhados nas questões globais.
- Os estudantes aprendem, de forma experimental, sobre conceitos de GCED.

### Materiais:

- Papel grande
- Marcadores

### Actividade:

Comece esta actividade pedindo aos estudantes que identifiquem uma questão global que afecta a humanidade. Podem ser as alterações climáticas, os padrões de refugiados e de migração, a pobreza, a desigualdade global, os bandos, a violência nas escolas, a integração regional, a igualdade de género, o terrorismo, a xenofobia, a violência armada ou a ajuda internacional a África.

A turma será dividida para os lados de um argumento, um a favor (a proposta) e um contra (a oposição). Os estudantes farão turnos para apresentar os seus argumentos, e responderão aos seus oponentes, tentando persuadir o resto da sua turma de uma forma ou de outra. A “audiência” (outros membros da turma) terá oportunidade de questionar os oradores e contribuir para o debate, fornecendo as suas próprias opiniões sobre o tema. Um dos estudantes actuará como presidente e cronometrista, supervisionando tudo.

## Actividades na Sala de Aulas para GCED: Inclusão e Diversidade

### Objectivo:

- Criar um espaço para aprender a reflectir sobre a diversidade e a inclusão.

### Resultados:

- Os estudantes estarão equipados para apreciar a diversidade.
- Os estudantes serão capazes de imaginar estratégias para promover a inclusão.
- Os estudantes serão motivados a serem eticamente responsáveis e empenhados na promoção de práticas inclusivas para a paz.

### Materiais:

- Papel grande
- Marcadores



**Actividade:**

O objectivo desta actividade é que estudantes e professores examinem o significado e o impacto da diversidade, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias que promovem a inclusão. O professor deve ler ou pedir a um estudante que leia a seguinte declaração:

“Construiremos uma sociedade na qual todos os sul-africanos, brancos e negros, poderão andar de pé sem medo no coração, garantidos do direito inalienável à dignidade humana, uma nação arco-íris em paz consigo mesma e com o mundo” (Nelson Mandela).

O professor falará brevemente sobre a luta contra o sistema do apartheid na África do Sul, bem como sobre o racismo e a exclusão económica, política e social noutras partes da SADC sob o domínio colonial. O professor falará então de como os corajosos nacionalistas da África Austral e outros activistas de diferentes partes do mundo falaram de injustiças e preconceitos. Alguns foram forçados ao exílio, alguns foram mortos, outros foram presos e sujeitos a tortura por defenderem uma sociedade mais justa e inclusiva. Esta luta pela justiça e inclusão social continua hoje em dia.

Nesta actividade, os estudantes aprendem sobre os seus próprios preconceitos. Os estudantes também reflectem sobre estas questões, incluindo a exploração do que sentem por serem excluídos e marginalizados. O professor mostrará aos estudantes imagens de pessoas ou uma imagem de uma pessoa (familiar aos estudantes) que tenha experimentado a exclusão. O professor pedirá aos estudantes para fornecerem uma descrição da fotografia, quem está na fotografia, onde e o período em que a fotografia foi tirada e as circunstâncias em que foi tirada e explicar a relevância da fotografia para a questão da inclusão e exclusão. O professor pode fazer uma experiência na sala de aula envolvendo a separação de alguns estudantes de outros. Após a experiência, será perguntado aos estudantes o que sentiram quando foram separados dos seus colegas de turma. Os estudantes serão então convidados a pensar nos indivíduos/grupos que sofrem de exclusão na sociedade. Finalmente, o professor irá pedir aos estudantes que desenvolvam estratégias vitais para a construção e manutenção de uma sociedade ou mundo mais inclusivo.

**Actividades na Sala de Aulas****O papel das mulheres na História da Libertação****Objectivo:**

- Ajudar os estudantes a apreciar os múltiplos papéis das mulheres durante e após a luta de libertação, para encorajar os estudantes a identificar e desafiar a desigualdade de género.

**Resultados:**

- Os estudantes estarão equipados para compreender o papel da mulher durante a luta de libertação.
- Os estudantes serão capazes de compreender e desafiar a desigualdade de género.
- Os estudantes podem desenvolver um Guião de Igualdade de Género baseado na escola



Winnie Madikizela-Mandela (África do Sul)



Netumbo Nandi-Ndaitwah (Namíbia)

**Materiais:**

- Papel grande
- Marcadores

**Actividade:**

Explicar os vários papéis que as mulheres desempenharam nos Movimentos de Libertação Nacionais (NLM) e como activistas da sociedade civil durante a luta pela libertação na região da SADC (consultar UNESCO, SADC e SARDC, 2019, p. 12, sobre Josina Muthemba Machel; p. 21, sobre Mbuya Nehanda; p. 30, sobre Netumbo Nandi-Ndaitwah; p. 33, sobre Winnie Mandela e Charlotte Mannya Maxeke). Explicar os vários papéis que as mulheres desempenham no período pós-independência. Apesar de desempenharem papéis vitais na libertação da SADC e no período pós-colonial, as mulheres continuam a estar politicamente sub-representadas na maioria dos países SADC. Utilizar ajudas visuais (por exemplo, imagens e vídeos de heroínas da libertação). Isto ajuda os estudantes a desenvolver competências na visualização de texto visual com compreensão crítica e apreciação

No quadro, escreva “A igualdade de género, incluindo a participação política de homens e mulheres é importante para...”.

Para esta sessão, os estudantes devem trabalhar em grupos de 4-5. Um estudante de cada grupo deve ler a frase inicial no quadro e terminá-la verbalmente com a sua própria razão. Por exemplo, “construir uma paz sustentável”. A pessoa seguinte deve explicar porque é que a igualdade de género é importante para todos nós e depois acrescentar a sua própria razão ao fim da lista. O grupo com a lista mais longa após 15 minutos ganha.

**Questões para reflexão**

Como abordaria a questão da desigualdade de género na sua sociedade e apreciaria os múltiplos papéis que as mulheres desempenham?

Como é que a educação ajuda a promover a igualdade entre homens e mulheres?

**Pôr-se no Lugar do Outro****Objectivo:**

- Apoiar os estudantes a desenvolver empatia para com os outros.

**Resultado:**

- Os estudantes identificaram o que os pode ajudar ou impedir de desenvolver empatia pelos outros.

**Materiais:**

- Cartão descartável para cada aprendiz recortar a forma dos sapatos ou pés



Charlotte Mannya Maxeke (África do Sul)



Mbuya Nehanda (Zimbabwe)



Josina Muthemba Machel (Moçambique)



- Pequenos pedaços de corda ou pedaços de tecido para atar os hipotéticos chinelos
- Várias tesouras
- Canetas

**Actividade:**

1. Convidar os estudantes a formar pares com outros estudantes que eles não conhecem muito bem e sobre os quais gostariam de saber mais.
2. Cada estudante desenha o contorno dos pés/sugestões do seu parceiro no cartão e corta-o para fora.
3. Os parceiros são convidados a encontrar um lugar calmo para se sentarem juntos e a entrevistarem-se com a intenção de se conhecerem melhor uns aos outros. Pode partilhar algumas questões como os exemplos dados abaixo para os ajudar a ter uma entrevista significativa.

Ideias para questões:

- Quem são as pessoas importantes na sua vida?
  - Diga-me algo de que se sinta realmente orgulhoso.
  - O que o (a) faz feliz?
  - Como quer que outras pessoas o(a) tratem?
  - Que sonho ou esperança importante tem?
4. Recordar aos estudantes que, quando são o entrevistador, é importante fazer perguntas respeitosamente, ouvir activamente o que o seu parceiro está a partilhar e ser respeitoso se o seu parceiro não quiser discutir algo pessoal. Quando estão a ser entrevistados, podem saltar qualquer pergunta sobre a qual sentem que não querem falar. Não devem sentir-se pressionados a partilhar informações que não desejam partilhar.
  5. No final das entrevistas, pedir-lhes que desenhem alguns símbolos ou escrevam palavras para captar os pontos principais do que foi partilhado no esboço dos pés do seu amigo.
  6. Pedir aos estudantes para fazerem alguns furos no cartão e usar corda/peças de pano para atar os contornos do cartão aos seus próprios pés/sugestões.
  7. Peça aos estudantes para agora “pôr-se no lugar do outro” à volta de um espaço aberto, dando passos lentos enquanto tentam imaginar como deve ser a vida para o seu parceiro com base na sua entrevista.
  8. Após a actividade, convidar os estudantes a partilhar algumas das suas próprias aprendizagens a partir da experiência. Falar com os estudantes sobre empatia, o que nos pode ajudar ou impedir de desenvolver empatia para com os outros.

**Reflexão:**

- Pedir aos estudantes que usem o seu diário de aprendizagem para reflectir sobre uma pessoa ou grupo para o qual gostariam de ter mais empatia e sobre o que os pode ajudar a desenvolver a empatia.

## Ilhas Minguantes

### Objectivo:

- Introduzir o tema da transformação de conflitos e alternativas não violentas.

### Resultados:

- Os estudantes reflectiram sobre os conflitos e as suas causas.
- Os estudantes exploraram a importância de criar situações vantajosas para ambas as partes.

### Materiais:

- Páginas de jornais
- Música gravada

### Actividade:

1. Espalhe páginas de jornal no chão com espaços entre elas. Comece com muitas páginas. Cada página representa uma ilha. Ponha a tocar alguma música e pedir aos estudantes que andem pelas ilhas sem os pisar. Instrua-os a pisar uma ilha sempre que a música parar. Pare a música periodicamente.
2. Remova uma ilha cada vez que começar a tocar novamente a música, de modo a que o número de ilhas diminua gradualmente e cada ilha fique mais cheia. Eventualmente, não haverá espaço para todos os estudantes; aqueles que não conseguirem entrar numa ilha estarão fora do jogo. Jogue o jogo até restar apenas uma ilha e a maioria dos estudantes não participar no jogo.
3. Pode também criar situações de divisões comunitárias, desastres naturais, conflitos, ataques violentos, situações de refugiados, etc., para tornar a dinâmica do jogo mais desafiante e para se relacionar mais de perto com as realidades locais de conflitos e violência.
4. Quando o jogo estiver terminado, discutir com os estudantes o que aconteceu. Estas são algumas perguntas que poderá fazer:
  - O que aconteceu quando havia menos ilhas?
  - Como reagiram as pessoas?
  - Como se sentiu quando não conseguiu ir para uma ilha e ficou fora do jogo?
  - Como protegeu o seu próprio espaço?
  - Ajudou outros?
  - Será isto semelhante ao que acontece na vida real? De que forma?
5. Relacionar o jogo com situações reais e ter uma discussão com os estudantes sobre os desafios éticos da sobrevivência, partilha de recursos, inclusividade, protecção dos vulneráveis, etc.
6. Diga aos estudantes que os conflitos são normais mas que podem tornar-se violentos quando as pessoas não partilham, cooperam e são solidárias com os outros. Discutir o que nos pode ajudar a ser éticos nos nossos compromissos uns com os outros.

### Reflexão:

- Convidar os estudantes a usar o seu diário de aprendizagem para expressar quais são as suas principais aprendizagens da actividade.

## O Banco Ético

### Objectivo:

- Ajudar os estudantes a encontrar soluções para o preconceito, a intolerância e a injustiça, usando a “banca” como metáfora.

### Resultados:

- Os estudantes procuraram formas de promover o respeito nas suas sociedades e descobriram como a compreensão mútua ajuda a construir o capital social.

### Materiais:

- Uma caixa, para representar o banco; O banco poderia alternativamente ser representado por um “quadro de saldo”: uma grande folha de papel em que as transacções são mostradas.
- Papel de duas cores ou tamanhos diferentes: um para representar “levantamentos” e outro para representar “cheques”.

### Terminologia:

- Levantamentos: os “problemas” identificados.
- Cheque: soluções para os “problemas”, que podem ser depositadas no banco.
- Quadro de saldo: um quadro público no qual os “levantamentos” são listados no lado esquerdo e os “cheques” são depositados no lado direito, até que o quadro equilibrar.

### Actividade:

1. O banco ético refere-se a um banco fictício que começa em dívidas (a descoberto) devido a certos problemas, como a falta de compreensão e respeito num contexto particular (uma escola, um clube, em família, com amigos, na cidade/cidade ou no governo). A tarefa dos estudantes é tentar levar o banco a crédito, depositando soluções e acções para resolver os problemas. Esta actividade poderia ter lugar ao longo de várias semanas, com o grupo a acordar de antemão um prazo no qual se espera que o banco esteja em crédito.
2. **Primeira fase: Recolher levantamentos.** Em uma ou mais sessões, os estudantes identificam os “problemas” que estão a colocar o banco em dívida. Os estudantes identificam problemas trabalhando em grupo e discutindo problemas em diferentes contextos: família, bairro, escola, cidade ou país.

Relembre aos estudantes as cartas dos direitos humanos, e o respeito e responsabilidade que acompanham os direitos. Pergunte aos estudantes cujos direitos estão a ser abusados e se as pessoas estão a assumir a responsabilidade por si próprias e pelos outros, e se estão a respeitar os direitos das outras pessoas. Pode esta análise ajudar a identificar as raízes dos problemas, bem como a sua possível solução? As soluções para os problemas estruturais da sociedade podem, por sua vez, reduzir o risco de violência na sua comunidade?

Os grupos reúnem-se para partilhar os “levantamentos” que identificaram, os quais são depois anotados no documento relevante. Os levantamentos são então colocados “no banco”: são listados no quadro de balanço sob diferentes “contas”, tais como “família”, “bairro”, “escola”, “cidade” e “país”.

3. **Segunda fase: O banco está a funcionar.** Os estudantes são responsáveis pela identificação de soluções e pela preparação de acções para fazer face aos “levantamentos” bancários. O banco permanecerá em dívida até que os estudantes façam algo que, no mínimo, contribua para uma solução para uma conta de levantamento específica. Tais acções ou soluções são anotadas no papel de “cheque”. Em sessões específicas, estas contribuições são lidas, examinadas e discutidas, após o que o quadro de balanço é actualizado.
4. Encorajar os estudantes a partilhar ideias e a discutir como estão a abordar alguns dos problemas.

#### Reflexão:

- Peça aos estudantes que mantenham um registo da actividade no seu diário de aprendizagem, e no final da actividade partilhem as suas reflexões.

### Dias de Diversidade Cultural

#### Objectivo:

- Criar oportunidades para os estudantes partilharem as suas diferentes culturas e costumes.

#### Resultado:

- Os estudantes experimentaram outras culturas e descobriram assim mais sobre si próprios em relação aos outros.

#### Materiais:

- Opcional: exposições visuais, apresentações, música, refrescos, mesas para um “bazar”.

#### Actividade:

1. Os dias culturais são boas oportunidades para partilhar e experimentar a tradição de outra comunidade ou religião. O dia/evento pode incluir comida tradicional, trajes, música e dança, bem como exposições que transmitam os factos geográficos, culturais, religiosos e económicos das diferentes comunidades.
2. Se o seu grupo de estudantes não for de diversas origens culturais, esta pode ser uma oportunidade para eles estudarem primeiro diferentes comunidades ou culturas e depois representarem e apresentarem-se sobre as comunidades para o evento.
3. Esta é uma oportunidade de deixar que os seus estudantes se encarreguem da organização do evento. Devem decidir e organizar todos os aspectos do programa com o seu apoio.  
  
Assegurar um bom atendimento, enviando com bastante antecedência convites à família e amigos e dignitários locais. Se os estudantes encontrarem dificuldades em adquirir o material necessário para o evento, sugerir que contactem os líderes comunitários para apoio.
4. Se estiver a celebrar várias culturas diferentes no evento, há a possibilidade de ter um “bazar”, onde cada grupo é representado por um stand. Os hóspedes podem então andar de stand



em stand e ver os artefactos e objectos expostos, enquanto desfrutam de refrescos e ouvem música de diferentes culturas. Ao mesmo tempo, pode haver diferentes apresentações e actuações nas proximidades das bancadas.

#### **Reflexão:**

- Após o evento, ter uma discussão com os estudantes sobre as suas impressões do evento: como decorreu a organização e o que aprenderam sobre as diferentes culturas. Pedir-lhes que utilizem o seu Ddiário de aprendizagem para anotar a sua aprendizagem pessoal.

### **Mapeamento da Comunidade para Resiliência**

#### **Objetivos:**

- Ajudar os estudantes a compreender as vulnerabilidades e os pontos fortes da sua comunidade local, a fim de aumentar a resistência à violência

#### **Resultados:**

- Os estudantes desenvolveram a consciência dos riscos e oportunidades para tornar as suas comunidades seguras.
- Os estudantes descobriram como as questões sociais, de desenvolvimento, culturais e políticas se relacionam com a emergência da violência.
- Os estudantes identificaram lacunas e possíveis acções que podem empreender para tornar as comunidades mais seguras.

#### **Materiais:**

- Flipchart ou papel para desenhar
- Lápis de cor ou marcadores de várias cores

#### **Actividade:**

1. Organize os estudantes em grupos de quatro a seis e fornecer a cada grupo uma grande folha de papel e lápis de cera ou canetas de fabrico de algumas cores diferentes.
2. Convide os estudantes a desenhar um mapa rápido da sua comunidade sem gastar demasiado tempo com os detalhes, ou seja, apenas um esboço marcando os principais atributos da comunidade.
3. Agora, peça aos estudantes para verem quais as vulnerabilidades ou riscos que a sua comunidade pode enfrentar em termos de violência. Podem usar uma determinada cor para as marcar no mapa que desenharam usando algumas palavras ou símbolos chave. Por exemplo, o mercado ou paragem de autocarro pode ser um lugar com vulnerabilidade, uma vez que muitos forasteiros podem estar nesses lugares e os lugares são geralmente apinhados e caóticos.
4. Depois, peça aos estudantes para olharem para os pontos fortes, recursos e oportunidades que a sua comunidade tem para prevenir a violência, marcando-os no seu mapa da comunidade com outra cor. Por exemplo, a esquadra de polícia pode ser um ponto forte para a comunidade em termos de manutenção da segurança, da lei e da ordem. Note-se que alguns lugares ou recursos podem ser simultaneamente uma vulnerabilidade e uma força, dependendo da situação.

5. Certifique-se de que os estudantes discutem activamente uns com os outros durante o processo e, ocasionalmente, suscitam mais discussões, fazendo perguntas a grupos específicos ou comuns a todos os grupos.
6. Convide uma pessoa de cada grupo para permanecer como anfitrião e explicar o que discutiram. Faça com que os outros se alternem como grupo para os cartazes de outros grupos para conhecerem o que discutiram, ouvindo o seu anfitrião. Mantenha as rotações em movimento de poucos em poucos minutos para permitir aos estudantes ouvir diferentes perspectivas de outros grupos.
7. Como todo o grupo, convidar os estudantes a partilhar as suas reflexões a partir da actividade e construir a ideia de tornar a comunidade mais resiliente conhecendo as vulnerabilidades, mas superando-as usando os pontos fortes.

**Reflexão:**

- Convidar os estudantes a reflectir sobre quais são os seus próprios pontos fortes que podem contribuir para as suas comunidades.

**Diálogo Inter-geracional para Comunidades Mais Seguras****Objectivo:**

- Criar oportunidades para os estudantes se envolverem com anciãos e líderes em diálogos inter-geracionais sobre questões que lhes dizem respeito.

**Resultados:**

- Os estudantes descobriram diferentes perspectivas sobre a sua comunidade, incluindo a sua história.
- Os estudantes terão espaço para articular as suas perspectivas sobre questões comunitárias com os líderes e ser ouvidos.

**Materiais:**

- Cartas de convite para o evento (diálogo)
- Facilitador(es)
- Perguntas ou pontos de discussão para o diálogo
- (Opcional) arte ou cartazes para uma exposição de galeria, apresentações, etc.

**Actividade:**

1. A actividade deve ser organizada num espaço seguro que seja propício a um diálogo com a participação de estudantes e líderes comunitários. Isto pode ser na escola, no salão comunitário ou no edifício do governo local, etc. Os convites devem ser cuidadosamente planeados e partilhados com os objectivos claros do diálogo e a necessidade de os líderes comunitários darem espaço e se envolverem significativamente com os estudantes.
2. Isto pode ser planeado como uma actividade de aproximadamente uma hora e meia a três horas, com base no que está incluído. Um tópico de enfoque pode ser acordado em consulta com todos os envolvidos, por exemplo, como tornar a nossa comunidade mais segura.

3. O diálogo pode assumir muitos formatos, incluindo uma mesa redonda inter-geracional, um painel inter-geracional, interações de um para um ou actividades em pequenos grupos ou outros formatos interactivos.
4. É importante encontrar um ou dois facilitadores para o diálogo que possam criar um espaço seguro para que todos se envolvam de forma significativa uns com os outros, partilhem os tempos de conversa e de escuta igualmente entre gerações, abram o diálogo para se envolverem em questões mais profundas e compreendam a importância da participação dos jovens. Em alguns contextos, pode considerar incluir dois facilitadores: um adulto e um jovem.
5. Pode utilizar estratégias adicionais para ser inclusivo e assegurar que todos os estudantes partilham as suas perspectivas, incluindo uma exposição de arte ou cartazes relacionados com o tema do diálogo, ou apresentações criativas preparadas pelos jovens com antecedência que podem ser utilizadas para construir mais diálogo, etc.
6. Tais diálogos podem abrir espaço para a participação dos jovens na comunidade e devem ser seguidos para implementar um pequeno projecto ou outro tipo de iniciativa com os jovens a assumirem a liderança.
7. É importante debater posteriormente a actividade apenas com os estudantes para discutir como é que esta correspondeu às suas expectativas, quaisquer desafios que enfrentaram, o que poderia ter sido feito de forma diferente, e qualquer seguimento, etc.

**Reflexão:**

- Convidar os estudantes a identificar as suas principais conclusões a partir da experiência e o que fariam de diferente na próxima vez.

**Objectivos de Desenvolvimento Sustentável 2030**<sup>13</sup>

**Objectivo:**

- Apresentar os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aos estudantes.

**Resultados:**

- Os estudantes aprenderam como os ODS encorajam a acção centrada na resolução de alguns dos principais problemas que o mundo enfrenta e nas formas em que podem contribuir.



Fonte: Nações Unidas <https://www.sdgactioncampaign.org/resources/>

**Materiais:**

- Poster ODS
- Quadro ou flipchart
- Giz, marcadores ou canetas
- Cadernos de notas, pedaços de papel ou papéis autocolantes para os estudantes

<sup>13</sup> Adaptado de World's Largest Lesson <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/all-lesson-plans/>

**Actividade:**

1. No início da lição tem a seguinte pergunta escrita em letras grandes no quadro negro ou num flipchart: “Quais são os maiores problemas enfrentados pelas pessoas em todo o mundo?”.
2. Peça aos estudantes para reflectirem sobre a pergunta e escreverem pelo menos 3 respostas por si próprios. Peça aos estudantes para partilharem as suas diferentes respostas e compilá-las como uma lista no quadro sem repetir a mesma resposta. Em alternativa, pode fornecer-lhes 3 papéis de notas adesivas para escrever as suas respostas e depois colar no quadro agrupando respostas semelhantes.
3. Apresente os ODS. Ajudará a ter um cartaz ou cópia dos 17 ODS (ver imagem). Oriente os estudantes por cada um dos 17 ODS. Pergunte-lhes primeiro sobre o que pensam que cada um deles é e depois esclareça o seu significado.
4. Agrupar os estudantes em grupos de 4 a 6 pessoas e pedir-lhes que seleccionem 5 questões da lista de problemas no quadro/poster. Para cada problema pedir-lhes que identifiquem quais dos ODS estão relacionados. Dar tempo para que cada grupo partilhe um problema e os respectivos ODS com a classe.
5. Em plenário, iniciar um diálogo com uma pergunta, tal como “Porque são necessários os ODS e porque são importantes?”. Proporcionar espaço para diferentes estudantes partilharem as suas opiniões. As perguntas seguintes também podem ajudar a levar o diálogo mais longe:
  - Porque é que os países precisam de colaborar para alcançar os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável?
  - No nosso país, quem são os responsáveis pela acção sobre os ODS? Que grupos? Que instituições?
  - Quais são as questões que afectam as nossas comunidades quando as necessidades humanas básicas não são satisfeitas e o desenvolvimento sustentável não está a ter lugar?
  - Como é que as questões de desenvolvimento se relacionam com conflitos e extremismos violentos nos nossos países?

Ajudar os estudantes a compreender que todos precisam de contribuir para os ODS e também que existem instituições específicas com mandatos específicos relacionados com estes objectivos.

**Reflexão:**

- No final da aula convidam os estudantes a identificar um GDS para o qual desejam contribuir e a planear uma pequena acção que levarão a cabo durante a semana.

**Projectos de Envolvimento da Comunidade****Objectivo:**

- Para permitir que os estudantes se envolvam na transformação de um problema na sua comunidade.

**Resultados:**

- Os estudantes são encorajados a contribuir para a promoção da paz e da justiça no mundo.

### Actividade:

1. Peça aos estudantes que apresentem um projecto para ajudar a transformar as suas sociedades. O projecto deve ser concluído dentro de um prazo especificado.
2. Os estudantes formam grupos de dez e são convidados a criar um projecto para transformar um problema ou situação na sociedade –seja na sua escola, família, bairro, cidade ou país– e que seja exequível em poucos meses.
3. Alguns projectos podem necessitar do apoio da direcção da escola, dos pais e dos líderes comunitários e podem também ter de ser lançados como um programa formal. Isto também lhe permitiria envolver mais estudantes no projecto. Pode também ser necessário assegurar alguns recursos para os projectos.
4. Os projectos devem satisfazer critérios específicos, que poderão ser determinados pelos estudantes. O projecto poderá, por exemplo, ter de:
  - Envolver comunidades diferentes
  - Ser específico e claro
  - Manter práticas tradicionais
  - Ajudar a transformar uma situação específica
  - Ser inovador
  - Ser orientado para soluções
5. Preparar um evento especial, convidar pais e convidados especiais, e deixar que os estudantes apresentem os seus projectos.

### Escudo Pessoal

#### Objectivo:

- Para ajudar os estudantes a tornarem-se mais conscientes de si próprios, das suas próprias aspirações e pontos fortes.

#### A história do escudo

Usamos o sinal do escudo em muitas áreas para simbolizar e capturar o nosso conceito de realizações, objectivos, aspirações e desafios em governos, escolas e organizações. O escudo é também utilizado como instrumento de auto-descoberta.

#### Resultado:

- Os estudantes serão capazes de identificar algumas aspirações para as suas próprias vidas.
- Os estudantes serão capazes de identificar os seus pontos fortes e o apoio que têm nas suas vidas para alcançar as suas aspirações.

#### Materiais:

- Papel ou bloco de notas
- Caneta ou lápis

#### Actividade:

1. Peça aos estudantes para obterem um pedaço de papel simples e escreverem o seu nome no mesmo.

2. Peça-lhes que desenhem um escudo no papel, como mostrado acima.
3. Em cada compartimento do escudo, devem indicar o seguinte:
  - a. As minhas maiores conquistas
  - b. Os meus objectivos/aspirações (pelo menos dois)
  - c. Estou no meu melhor quando (os meus pontos fortes)...
  - d. A(s) pessoa(s) mais importante(s) da minha vida
4. No cinto por baixo do escudo, peça aos estudantes para dizerem o seu lema ou filosofia de vida: o que guião a sua vida?
5. Organiza os estudantes em grupos de quatro ou cinco e pedir-lhes que partilhem diferentes áreas do seu escudo.
6. Repita novos agrupamentos para permitir aos estudantes partilharem em diferentes áreas com o maior número de pares possível.
7. Discuta com os estudantes o que aprenderam com a actividade, quais podem ser alguns desafios que enfrentam e como podem ultrapassar esses desafios.

**Reflexão:**

- Convide os estudantes a identificar uma ou duas coisas que podem começar a fazer imediatamente para alcançar as suas aspirações.

**Nó Humano****Objectivo:**

- Permita aos estudantes superar um desafio partilhado através da colaboração.

**Resultado:**

- Os estudantes reflectiram sobre a interdependência e a necessidade de trabalhar em solidariedade para enfrentar os desafios comuns.

**Materiais:**

- Nenhum

**Actividade:**

1. Organizar os estudantes em grupos de aproximadamente 10 a 15 estudantes e pedir-lhes que formem um círculo.  
  
Cada estudante do círculo estende as suas mãos para agarrar as mãos de duas outras pessoas do círculo para formar um “nó”. Como equipas, devem então tentar desatar o “nó”, desembaraçando-se a si próprios sem quebrar a corrente de mãos.
2. Diga-lhes para porem a mão direita no ar, e depois agarrar a mão direita de outra pessoa do círculo em frente deles. Nota: Não devem agarrar a mão de alguém imediatamente à sua direita ou esquerda.



3. Depois repita isto com a mão esquerda, assegurando que agarram a mão de uma pessoa diferente e novamente que não é alguém para a sua direita ou esquerda imediata.
4. Verifique se todos estão de mãos dadas com duas pessoas diferentes e se não estão de mãos dadas com alguém de ambos os lados.
5. Estão agora num “nó” e devem tentar desembaraçar-se sem quebrar a corrente das mãos, ou seja, não podem de todo desbloquear as mãos para se desembaraçarem. Atribuir um tempo específico para completar este desafio (geralmente dez a vinte minutos). Relembre aos estudantes que devem dedicar o seu tempo a fim de limitar as lesões. Peça aos grupos que não se puxem ou puxem uns aos outros. Monitorize durante todo o desafio e pará-los se for necessário.

Se a cadeia de mãos for quebrada em qualquer ponto, o grupo deve então recomeçar tudo de novo.

6. Uma vez que uma equipa se tenha “desatado”, ou o tempo atribuído tenha terminado, peça a cada grupo para discutir como correu, o que os ajudou a desatar o nó e que desafios tinham.
7. Depois de cada grupo ter tido tempo para discutir, voltar ao grupo completo e pedir a cada equipa que partilhe alguns pontos da sua discussão.
8. Utilize a experiência da actividade para discutir a importância da cooperação e colaboração para enfrentar os desafios comuns que enfrentamos na sociedade.

#### **Reflexão:**

- Peça aos estudantes que reflitam sobre que competências devem desenvolver para trabalharem em solidariedade com os outros.

### **Atravessar o Rio**

#### **Objectivo:**

- Criar uma experiência desafiante para que os estudantes trabalhem em conjunto para a sua resolução.

#### **Resultado:**

- Os estudantes desenvolveram as suas capacidades de comunicação e cooperação para atingir um objectivo comum.

#### **Materiais:**

- Jornais antigos
- Pedaco de papel

#### **Actividade:**

1. Agrupe os estudantes em equipas de aproximadamente 8 a 16, com base no espaço disponível e no número total de estudantes. A ideia é ter um espaço de cerca de 2 metros x 6 metros disponível para cada equipa como o seu rio.
2. **O jogo:** Uma vez marcadas as duas margens do rio, colocar quatro jornais como “ilhas” no meio do rio. Além disso, fornecer a cada equipa dois a quatro pedaços de papel como “pedras”. Uma

equipa é bem sucedida quando consegue que todos os membros da sua equipa atravessem o rio de um lado para o outro. Todas as equipas começam num dos lados do “rio” e só podem pisar o número limitado de ilhas e rochas disponíveis.

3. **As regras para os estudantes:** Você e os seus colegas de equipa encontram-se numa margem de um rio venenoso e mortífero. O rio está tão contaminado que se qualquer parte da pele ou do vestuário de uma pessoa tocar no rio, ela morrerá instantaneamente! Cada uma das pessoas da sua equipa deve atravessar de uma margem do rio mortífero para a outra. Tem 20 minutos.
  - Nenhuma parte da pele, vestuário ou artigos pessoais de uma pessoa pode tocar no rio. Os únicos itens que podem sobreviver no rio são as ilhas e as rochas.
  - As ilhas, rochas e seixos são pontos seguros (palpáveis).
  - As ilhas no rio não podem ser deslocadas.
  - As rochas não podem ser movimentadas uma vez colocadas no rio.
4. Assim que as equipas tiverem começado, preste muita atenção às dinâmicas de grupo. Alguns itens a ter em conta e a observar são:
  - Quanto tempo demorou a haver uma única conversa?
  - Todos os que queriam falar tiveram oportunidade de ser ouvidos?
  - Quando foram feitas sugestões, foi sempre dada uma resposta? (Ou as sugestões de algumas pessoas foram ouvidas enquanto outras foram ignoradas?)
  - Foi criado um plano? Quem iniciou o plano? Quantas pessoas estiveram envolvidas no desenvolvimento do plano?
  - Houve negociações para encontrar a melhor solução?
  - Algum dos estudantes desempenhou um papel de mediador entre as diferentes opiniões dos outros estudantes?
  - Como foi alcançado um acordo? O grupo verificou para assegurar a compreensão e o acordo de todos antes de agir no plano?
  - O plano forneceu uma imagem completa de como começar e como terminar?
  - Havia um líder ou vários líderes? Como foi escolhida a liderança? A liderança foi seguida?
  - Até que ponto as pessoas estavam dispostas a confiar umas nas outras, a ajudarem-se mutuamente e a apoiarem-se fisicamente umas às outras?
  - O objectivo foi atingido? Quanto tempo foi necessário? Qual foi a chave para alcançar ou não alcançar o objectivo?
5. No final do exercício, fale sobre a actividade com os estudantes.
  - O que observou durante o jogo?
  - O que podemos aprender com esta experiência?

#### **Reflexão:**

- Peça aos estudantes que utilizem o diário de aprendizagem para reflectir sobre como podemos aplicar o que aprendemos a situações da vida real.

## Criar T-shirts

### Objectivo:

- Envolver os estudantes numa actividade que os ajude a reflectir sobre a sua identidade.

### Resultados:

- Os estudantes pensaram sobre a sua identidade e como querem projectar-se para o mundo.

### Materiais:

- Papel cortado em forma de t-shirt
- Lápis e canetas coloridas

### Actividade:

1. Fale aos estudantes sobre a actividade de desenho de t-shirts. Peça-lhes que reflectam sobre o que gostariam de colocar nas suas t-shirts como uma declaração sobre si próprios e sobre as coisas que valorizam.

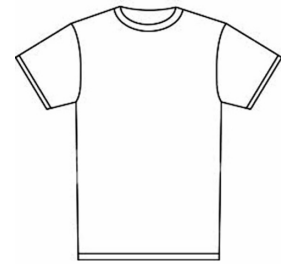
Relembre aos estudantes que as suas t-shirts serão vistas por outras pessoas, que poderão tirar conclusões muito rápidas sobre elas a partir do que as suas roupas exibem.

Será útil se já tiver completado várias das actividades de partilha de experiências para que os estudantes se sintam à vontade para falar de forma significativa sobre as suas identidades. Durante a actividade, dê liberdade aos estudantes e encorajar o diálogo entre eles.

2. É importante que os estudantes tenham tempo para reflectir e discutir o que vão vestir nas suas t-shirts antes da sessão de desenho propriamente dita.
3. Dê aos estudantes papel e canetas coloridas ou lápis de cera para que possam elaborar os seus desenhos.
4. Quando estiverem satisfeitos com os seus desenhos, reproduzam-no num papel maior cortado em forma de t-shirt.
5. Perto do final da sessão, conduza um momento de reflexão sobre o que os estudantes desenharam e o que as t-shirts dizem sobre a sua identidade e sobre a importância de valorizar quem somos e quem são os outros. Se as t-shirts tiverem mensagens, poderá também falar sobre o que outros em diferentes contextos ou situações, tais como alguém que vive numa zona de conflito, ou de um grupo social diferente, podem vestir uma t-shirt.

### Reflexão:

- Peça aos estudantes para escreverem sobre uma coisa que aprenderam sobre si próprios, uma coisa que aprenderam sobre outra pessoa e uma coisa que aprenderam sobre a sociedade com base na actividade.



## Caminhar com Máscaras

### Objectivo:

- Ajudar os estudantes a compreender as diferentes dimensões das identidades e a forma como estas se manifestam socialmente.

### Resultado:

- Os estudantes compreenderão os diferentes tipos de identidades sociais e como elas podem ser percebidas na sociedade.
- Os estudantes estarão mais conscientes das diferentes dimensões das suas próprias identidades.

### Materiais:

- Cartão
- Tesoura
- Cordel

### Actividade:

1. Peça aos estudantes para fazerem uma máscara e cortá-la de cartão para cobrir o rosto e fixar um pedaço de corda para a atar à volta da cabeça.
2. Prepare antecipadamente diferentes rótulos de identidade reflectindo diversos papéis sociais que estão incluídos na sociedade, por exemplo, mãe, pai, polícia, líder religioso, mulher, homem, político, empregada de mesa, etc. Assegure a inclusão daqueles que são marginalizados na sociedade e/ou aqueles que podem ser vistos como controversos, para garantir que uma forte experiência de aprendizagem tenha lugar.
3. Peça aos estudantes para colocarem as suas máscaras e depois cole uma das etiquetas na frente da máscara para que o estudante que usa a máscara não conheça a etiqueta que transporta.
4. Convide os estudantes a passear, conhecer outros estudantes para ver com quem se estão a encontrar. Quando encontram alguém com uma etiqueta, podem mostrar uma reacção de acordo com a forma como normalmente reagiriam a essa pessoa, por exemplo, apertar a mão a um político, ignorar alguém que é deficiente, etc.
5. Os estudantes devem também tentar descobrir o rótulo de identidade que levam consigo com base nas reacções que recebem de outras pessoas. Dê tempo suficiente para os estudantes se misturarem e se encontrarem com o maior número possível de outros.
6. Após a mistura ter terminado, forme um círculo e discutir sobre a experiência da actividade e o que podemos aprender com a experiência.
7. Lembre-se de salientar que agora que a actividade terminou, não devem usar indevidamente os rótulos ou a actividade para chamar nomes uns aos outros ou de qualquer forma tornar outro estudante desconfortável.
8. Fale sobre o que aconteceu na actividade, pergunte sobre as emoções que as pessoas sentiram quando foram tratadas de alguma forma e permitir que os estudantes partilhem as suas experiências e reflexões.

9. Finalmente, convide um grupo diversificado de estudantes a dar um passo em frente, por exemplo, aqueles com rótulos de um político, uma mãe de dois, uma viúva; ou um líder de um grupo violento, um pai, uma pessoa com deficiência, etc., e discutir como estes rótulos poderiam aplicar-se a uma única pessoa, ou seja, que uma pessoa pode ter vários rótulos. Ajude os estudantes a compreender os estereótipos, como podem afectar a forma como nos relacionamos com os outros, por vezes de forma negativa ou rotulando as pessoas de formas que não são realmente o que são, e como as pessoas transportam múltiplas dimensões para quem são.
10. Convide os estudantes a reflectir e a partilhar as suas principais conclusões a partir desta experiência e como podem agir de forma diferente em relação aos outros com base no que aprenderam.

**Reflexão:**

- Peça aos estudantes que identifiquem diferentes rótulos de identidade (máscaras) que carregam em diferentes situações nas suas próprias vidas.

**Proteger o Ovo**

**Objectivo:**

- Proporcionar oportunidades de trabalhar em conjunto para identificar soluções criativas para um problema e pensar criticamente.

**Resultados:**

- Os estudantes melhoraram a sua comunicação, a resolução de problemas e as suas capacidades de pensamento crítico.

**Materiais:**

- Ovos (com base no número de grupos)
- Jornais
- Palhinhas de plástico
- Fita-cola ou outra fita adequada

**Actividade:**

1. Organize os estudantes em equipas de quatro a seis. Forneça a cada grupo um ovo, duas páginas de jornal, 30 palhinhas de plástico e cerca de 2 metros de fita adesiva de mascaramento.
2. Explique às equipas que o seu objectivo é utilizar os materiais dados para preparar um desenho que proteja o seu ovo quando atirado para o ar a cerca de 15 metros.
3. Dê 20 minutos para que cada equipa conceba e prepare a sua estrutura. Depois disso, pedir às equipas para se reunirem no exterior e, uma a uma, mandar atirar as estruturas para uma distância de 15 m num ângulo semelhante.
4. Após todas as estruturas terem sido lançadas, visite o ponto de aterragem e abra cada estrutura para ver se o ovo sobreviveu ao impacto.
5. Peça a cada equipa para ter uma reunião e discutir a sua estratégia, resultados e como poderia ter sido feito de forma diferente.

6. Em seguida, peça a cada equipa que discuta a dinâmica das suas interações. Por exemplo, se cada membro da equipa sentisse que era escutado e pudesse participar plenamente. O que poderia ter sido evitado e o que poderia ter sido feito de forma diferente para ajudar a equipa a atingir o seu objectivo e também para envolver plenamente cada membro da equipa?
7. Regresse ao grupo completo e convidar algumas equipas a partilhar os seus conhecimentos. Discuta como tanto a estratégia como o processo de trabalho em equipa são importantes para a resolução de problemas.

#### **Reflexão:**

- Peça aos estudantes que utilizem os seus Diários de Aprendizagem para escreverem como se envolveriam de forma diferente no jogo se lhes fosse dada outra oportunidade.

### **Simulação Transcultural**<sup>14</sup>

#### **Resultado:**

- Compreender as diferenças entre culturas, experimentar viver noutra cultura e aumentar a sensibilidade ética para as diferenças culturais, religiosas e de género.

#### **Materiais:**

- Alguns copos de água
- Alguns doces/caramelos
- Ramo com folhas para utilizar como ventilador e quaisquer outros materiais adequados para adaptações
- Cadeiras

#### **Actividade:**

1. Os estudantes são feitos para simular a entrada numa cultura onde a comunidade que estão a visitar tem práticas culturais diferentes. Explique que a actividade é uma simulação e que é importante que os estudantes assumam os seus respectivos papéis.
2. Divida os estudantes em dois grupos de 8 a 10 (misturar estudantes do sexo feminino e masculino) para formar dois grupos comunitários diferentes que se envolverão na experiência transcultural. Os restantes estudantes podem ser convidados a observar a dinâmica das interações e a tomar notas do que acontece.

Alternativamente, também se pode dividir todos os estudantes em grupos emparelhados, como acima indicado, se for possível obter apoio adicional de outros professores ou voluntários para facilitar e coordenar a actividade.

3. Encontre os dois grupos comunitários diferentes separadamente, sem que o outro grupo possa ouvir ou ver, para os informar sobre os seus antecedentes e comportamentos específicos. Em cada reunião, dar ao respectivo grupo a sua folha de instruções que explique a sua cultura e se certifique de que são claros com o seu papel e comportamento. Ver abaixo as duas folhas de instruções para as comunidades Mamaro e Zambu.

<sup>14</sup> Adaptado com base no jogo de simulação transcultural “Albatroz”.



**Comunidade: Mamaro**

Os Mamaro são uma comunidade com uma longa história onde as fêmeas são os líderes. Não têm uma língua falada e utilizam cliques das suas línguas para comunicar. Dois cliques mostram acordo/aprovação e um clique mostra desacordo/aprovação.

Recebem primeiro as hóspedes do sexo feminino e cumprimentam-nas colocando as mãos sobre os ombros dos visitantes até que a saudação seja devolvida. Os homens não participam nas saudações.

Os Mamaro acreditam que a terra e a água são a fonte e protectora da vida e são, portanto, sagradas. Apenas as fêmeas, enquanto líderes da comunidade, podem ter a oportunidade de estar perto do sagrado e sentar-se no chão durante as reuniões formais.

Tendo experimentado várias tentativas de envenenar os seus líderes por estranhos, agora primeiro têm os homens a provar qualquer alimento ou bebida antes de a colocarem aos pés das mulheres para mostrar que é seguro consumir.

**Comunidade: Zambu**

Os Zambu são uma comunidade de uma região florestal e consideram que as árvores têm poderes especiais para abençoar e curar pessoas. Quando cumprimentam os visitantes, ventilam os visitantes três vezes com um ramo com folhas e depois batem na cabeça com o ramo.

Comunicam na sua própria língua local. A palavra “MOO” significa acordo/aprovação e a palavra “BO” significa desacordo/aprovação. Nas reuniões formais todos são considerados iguais, uma vez que os filhos espirituais das árvores e sentar-se em cadeiras altas é um sinal de respeito.

Antes de comer ou beber, o Zambu oferece primeiro a sua refeição às árvores e só depois se consome a si próprio. Não tomam os alimentos pelas suas próprias mãos e em vez disso alimentam-se sempre uns aos outros como reconhecimento de interdependência.

4. Dê 10 minutos para que cada grupo concorde e pratique o seu comportamento cultural e se prepare para os visitantes que virão. Peça a cada grupo para identificar três pares diferentes de membros da equipa para visitar a outra comunidade durante três oportunidades diferentes.
5. **Ronda de visita 1: Primeira visita e saudações (15 minutos).** Ambas as comunidades têm as suas formas específicas de receber visitantes e de se cumprimentarem mutuamente. Os dois visitantes de cada comunidade devem responder adequadamente para poderem visitar a nova comunidade.

Após 10 minutos, peça aos visitantes que regressem às suas próprias comunidades para partilhar a sua experiência e discutir com o grupo qual poderá ser a dinâmica da outra comunidade.

6. **Ronda de visita 2: Sessão (15 minutos).** Dois novos visitantes são recebidos e convidados a juntarem-se à comunidade anfitriã para se sentarem juntos. A comunidade anfitriã espera que os visitantes respeitem as suas crenças, que adotem as suas próprias práticas em termos de distribuição de lugares e só então trarão a refeição para os visitantes.

Após 10 minutos, pedir aos visitantes que regressem à sua própria comunidade para partilhar a sua experiência e discutir com o grupo qual poderá ser a dinâmica da outra comunidade.

7. **Ronda de visita 3: Partilha da comida (15 minutos).** Na ronda final, o terceiro par de visitantes é bem-vindo e sentam-se juntos para uma refeição. A comunidade de acolhimento oferece as suas refeições de acordo com as suas tradições e crenças.

Após 10 minutos, pedir novamente aos visitantes que regressem às suas próprias comunidades e discutam a dinâmica da comunidade que visitaram com base nas três experiências de visita.

8. Uma vez concluídas as três rondas de visitas, convidar os estudantes a juntarem-se e para cada comunidade partilhar brevemente o que aconteceu em cada uma das suas visitas e o que aprenderam sobre a outra comunidade com base nestas experiências. Posteriormente, permitir à outra comunidade partilhar as suas próprias origens em termos de crenças, valores e comportamentos. Discuta a diferença das dinâmicas de género, diferenças de crenças e práticas culturais entre as duas comunidades.
9. Convide os estudantes a encontrar um parceiro da outra comunidade e discuta as suas principais aprendizagens da actividade e facilitar um diálogo entre os estudantes sobre as suas aprendizagens.
10. Discuta com os estudantes o que consideram ser importante no respeito por uma cultura diferente, que diferença eles podem achar desafiante e como melhor comunicar quando as diferenças são encontradas.

#### Reflexão:

- Convide os estudantes a usar os seus Diários de Aprendizagem para escreverem cartas uns aos outros com algumas dicas sobre o que devem fazer quando se encontram com pessoas de diferentes origens culturais ou religiosas.

### Chegar às Estrelas

#### Objectivo:

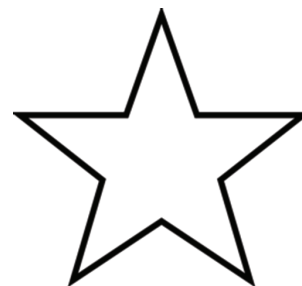
- Permitir aos estudantes descobrir mais sobre si próprios e sobre quem são os outros.

#### Resultados:

- Os estudantes ficam a saber como outros que são diferentes também podem ser muito semelhantes.
- Os estudantes terão reconhecido a si próprios e aos outros, conhecendo melhor os seus pares.

#### Materiais:

- Papel e blocos de notas
- Caneta ou lápis
- Rolos ou fios coloridos de vários comprimentos



#### Actividade:

1. Peça a cada estudante para desenhar uma estrela com cinco pontos de modo a cobrir uma folha inteira de papel ou a página inteira do caderno de notas dos estudantes. Pode desenhar um como exemplo a seguir.
2. Pergunte aos estudantes que informação sobre si próprios é importante para eles e responder a cinco perguntas. **Pode escolher questões adequadas para a composição do grupo ou pode utilizar as cinco seguintes:**
  - Qual é a sua música, canção ou comida favorita?
  - Qual é o lugar com maior significado para eles?
  - O que é uma experiência que mais valorizam?

- O que é uma crença importante que têm?
  - Qual é a única coisa que eles gostam realmente de fazer?
3. Peça-lhes que escrevam, em cada ponto da estrela, a resposta às perguntas.
  4. Quando terminarem de escrever na sua estrela, peça-lhes que encontrem um parceiro para se sentarem e partilharem as suas respostas.
  5. Depois da partilha de pares ter acontecido, peça aos estudantes para segurarem a estrela à sua frente e caminharem para se encontrarem com outros estudantes para mostrarem as suas estrelas e partilharem pelo menos duas das suas respostas. Cada pessoa tem de tentar encontrar pelo menos uma semelhança, uma diferença ou algo interessante sobre os outros estudantes que encontra.
  6. Incentive a mistura e peça-lhes que passem a uma nova pessoa cada vez que ouvirem uma campainha/boca no final de cerca de quatro minutos. Dê tempo para que cada pessoa partilhe com pelo menos cinco outras.
  7. Encontre um espaço aberto para formar um círculo e peça aos estudantes para falarem sobre uma das pessoas que conheceram, explicando o que tinham em comum ou o que sentiam de diferente, ou algo que achavam interessante. Passe uma bola de corda à primeira pessoa que começa, pedindo-lhe que segure o ponto de partida e que a passe à pessoa de quem fala.
  8. Como cada pessoa partilha, a bola de corda deve ser passada à pessoa de quem fala, enquanto eles próprios se agarram a um ponto para que se forme uma grande teia à medida que partilham fins. Peça aos estudantes para passarem sempre a alguém que ainda não tenha o cordel e obterem ajuda de outros se não conseguirem falar com o próprio amigo.
  9. Se o grupo for muito grande, a partilha e o diálogo após os pares de discussão podem ser feitos como dois grupos separados, pelo que poderá permitir que todos partilhem dentro do tempo disponível.
  10. Uma vez que todos tenham partilhado e a web esteja completa, construir um diálogo com os estudantes sobre o que eles veem, o que a web pode representar e o que podemos aprender com a web que eles observam.
  11. Conclua a sessão destacando o valor da diversidade, a interconexão da humanidade e o conceito de Ubuntu.

### Co-criar Tiras de Banda Desenhada

**Objectivo:**

- Para ajudar os estudantes a encontrar soluções para os desafios que vêm à sua volta, desenvolver a sua imaginação e capacidades de trabalhar em conjunto.


**Resultados:**

- Os estudantes trabalharam em conjunto para imaginar possibilidades de transformar as situações desafiantes que veem nas suas comunidades.

**Materiais:**

- Papel
- Lápis e canetas coloridas

**Actividade:**

1. Organizar os estudantes em grupos de 4-6, assegurando que existem no mínimo 4 grupos de estudantes. Fornecer a cada grupo uma folha de papel e pedir-lhes que dividam o papel completo em 8 quadrados através de caixas de desenho. Explicar-lhes que durante a actividade estarão a cocriar um desenho animado com diferentes cenários desenhados em cada caixa.
2. Na primeira ronda, peça a cada grupo que discuta e identifique uma situação de discriminação ou violência na sua comunidade e desenhar dois cenários desta situação nas duas primeiras caixas.
3. Explique que cada grupo irá agora passar o seu desenho animado a outro grupo em mais 3 rondas, com cada vez mais dois cenários da situação a serem desenhados por um grupo que ajude a avançar para uma solução. A última (4ª) ronda, os grupos desenharam os últimos cenários mostrando a solução final para o problema inicial.
4. Uma vez terminado o desenho, convidar os grupos iniciais e finais de cada desenho animado a reunir-se e discutir o problema que foi destacado e a solução encontrada - o que pode funcionar, o que pode ser um desafio e o que podem ser alternativas.

**Reflexão:**

- Convide os estudantes a desenharem uma banda desenhada própria mostrando uma solução para uma discriminação ou violência que tenham observado.

**Dilemas****Objectivo:**

Um dilema ético é uma situação que envolve frequentemente um aparente conflito entre imperativos morais, em que a perseguição de um parece transgredir o outro.

- Aprender a importância de tomar decisões com base em princípios éticos.

**Resultados:**

- Os estudantes melhoraram a sua capacidade de tomar decisões éticas por si próprios.

**Materiais:**

- Cópias de um ou vários dilemas morais (ver abaixo como escrever o seu próprio dilema)
- Orientações para a tomada de decisões escritas num quadro negro ou num flipchart ou como cópias para cada grupo

**Actividade:**

1. Coloque os estudantes em grupos de 3 a 5 e dê a cada grupo um dilema moral.
2. Dê-lhes 30 minutos para discutir o dilema e chegar a um consenso sobre uma solução. Depois, deixem-nos partilhar as suas decisões com os outros grupos.
3. Apresente aos estudantes as directrizes éticas para a tomada de decisões abaixo. Os estudantes discutem primeiro estas directrizes e depois utilizam-nas para rever as suas decisões.

4. Discuta se a introdução das directrizes alterou ou não as decisões dos grupos. Será que o conhecimento dos direitos humanos afectou as suas decisões? Desejam rever as orientações éticas para a tomada de decisões?
5. Conduza um momento de reflexão sobre o facto de uma questão poder levantar muitos e contraditórios pontos de vista. Discuta a necessidade de olhar para as questões de diferentes pontos de vista e de considerar cada uma delas pelos seus méritos.

#### **Orientação para escrever o seu próprio dilema moral:**

- Apresentar uma situação em que os estudantes devem decidir o que está certo e o que está errado.
- Propor um dilema onde a melhor solução parece ser aquela que beneficia os próprios estudantes, mas que tem efeitos adversos sobre os outros.
- Descrever uma situação que envolve oportunidades de contornar as regras.
- Certifique-se de que o dilema envolve uma situação em que os estudantes devem tomar as suas próprias decisões.

#### **Orientações éticas para a tomada de decisões:**

Quando estiver exposto a uma situação em que deve tomar uma decisão, tente usar as seguintes perguntas para o ajudar a fazer uma boa escolha:

- ✓ Esta decisão afecta outras pessoas? Quem?
- ✓ A sua decisão afecta as suas crenças?
- ✓ A sua decisão afecta as crenças dos outros?
- ✓ A sua decisão irá fazer com que outros ajam contra a sua vontade ou crenças?
- ✓ A sua decisão respeita os pontos de vista de pessoas de diferentes crenças ou culturas?
- ✓ Poderia a sua decisão retratar uma má imagem de pessoas que são diferentes de si (em termos de género, filiação religiosa ou outro estado)?
- ✓ A sua decisão degrada a dignidade humana?
- ✓ Pode partilhar abertamente a sua decisão com a sua família, amigos ou professores? A sua decisão está a abordar o problema ou simplesmente a escondê-lo?
- ✓ Existem algumas consequências negativas futuras da sua decisão?

#### **Reflexão:**

Convide os estudantes a identificar um dilema que enfrentaram na sua própria vida, e escrever vários argumentos diferentes sobre qual poderia ser a melhor resposta no seu diário de aprendizagem.

### **Eleições Simuladas**

#### **Objectivo:**

- Criar oportunidades para os estudantes se envolverem em práticas democráticas e na tomada de decisões.

#### **Resultados:**

- Os estudantes identificaram oportunidades e desafios de práticas democráticas, tais como eleições.
- Os estudantes são capazes de articular melhor as suas próprias necessidades e as dos outros e pensar em soluções para os desafios que enfrentam.

**Materiais:**

- Pequenos pedaços de papel para boletins de voto
- Caneta ou lápis
- Caixa (opcional, para boletins de voto)

**Actividade:**

1. Peça aos estudantes para se voluntariarem para os diferentes papéis para a eleição simulada de uma câmara municipal. Os papéis e responsabilidades incluem:
  - **Candidatos** (2-4 estudantes como candidatos). Estes são os candidatos que se candidatam à eleição e tentam obter votos para serem eleitos
  - **Equipa da campanha dos candidatos** (5 estudantes por candidato). A equipa responsável pela campanha do candidato responsável pela identificação das mensagens chave que garantiriam apoio e votos para o seu candidato.
  - **Consultores políticos** (1 aprendiz por candidato). Responsáveis por ajudar o candidato a identificar as 3 principais questões políticas ou problemas comunitários em torno dos quais irão construir a sua campanha.
  - **Apoiadores dos candidatos** (5 estudantes por candidato). Fortes apoiantes de cada candidato que estão dispostos a ignorar os aspectos negativos do seu candidato e dispostos a apoiar a campanha.
  - **Comissão eleitoral** (3 estudantes). Responsável por assegurar uma eleição livre e justa.
  - **Activista dos direitos da deficiência** (1 estudante). Quer obter os direitos da deficiência como uma das 3 principais questões políticas abordadas por cada candidato.
  - **Grupo desportivo juvenil** (5 estudantes). Quer um novo estádio desportivo para a comunidade.
  - **Queixosos** (2 estudantes). Estes são membros da comunidade perderam a sua fé nas eleições e estão a criticar o processo eleitoral como um exercício inútil.
  - **População em geral** (todos os outros estudantes). Eleitores indecisos dispostos a serem convencidos pelos candidatos a votar neles.
2. Dirigir as eleições simuladas facilitando as seguintes fases da eleição.
  - **Planeamento:** Uma vez preenchidos todos os papéis, dar 15 minutos para cada grupo planear e preparar-se para a eleição.
  - **Período de campanha:** Dê 15 minutos de campanha.
  - **Votação:** Cada membro da comunidade tem 1 voto e os boletins de voto marcados com o número do candidato são recolhidos (numa caixa se for o caso) ou pela comissão eleitoral.
  - **Resultados da eleição:** A comissão eleitoral anuncia o vencedor da eleição.
  - **Discursos de aceitação:** Observações dos candidatos vencedores e perdedores sobre os resultados das eleições.

3. Uma vez terminado o processo eleitoral simulado, debata a experiência, pedindo primeiro aos estudantes dos diferentes papéis que expliquem quaisquer incidentes interessantes, como se sentiram durante as eleições, o que pensam que funcionou e não funcionou. Pergunte aos estudantes o que podemos aprender com a experiência de eleições simuladas. O que pode ser feito para assegurar que as eleições ajudem a comunidade a ser pacífica.

#### **Reflexão:**

- Convide os estudantes a utilizar o seu diário de aprendizagem para listar um conjunto de critérios que utilizariam para decidir em que candidato votar se fossem elegíveis para votar nas eleições nacionais.

### **Estabelecer um Clube da Paz<sup>15</sup>**

#### **Objetivos:**

- Promover o respeito pela diversidade religiosa, cultural e linguística, reforçando a tolerância, compreensão e aceitação da diversidade.
- Promover a utilização do diálogo e outros meios pacíficos de resolução de conflitos e desacordos dentro e fora da escola.
- Melhorar o bom carácter e a autodisciplina entre os estudantes.
- Capacitar os estudantes a lidar pacificamente com os desafios da vida e a tornarem-se cidadãos responsáveis.
- Promover boas relações e coexistência harmoniosa entre os próprios estudantes e entre as escolas e as comunidades suas vizinhas.

#### **Resultados:**

- Os estudantes desenvolveram a sua consciência cívica e trabalham activamente em conjunto para resolver problemas comuns.

Os clubes da paz são uma forma forte de envolver os estudantes para além da sala de aula e espera-se que promovam boas relações, harmonia e coexistência pacífica entre os próprios estudantes e entre as escolas e as suas comunidades vizinhas.

Espera-se que os Clubes ofereçam aos estudantes vias para confrontar a etnicidade de uma forma orientada, e plantar sementes de apreciação da diversidade e tolerância, permitindo aos líderes aprender a coexistir harmoniosamente apesar das suas diferenças étnicas, raciais ou religiosas. Os clubes devem orientar os jovens a respeitar a diversidade numa sociedade pluralista.

**Estrutura:** Uma equipa de liderança deveria ser eleita de entre os estudantes interessados em participar no clube da paz. Os professores devem dar ênfase a que as raparigas, as crianças com deficiência e os marginalizados e as minorias estejam envolvidos no grupo e na liderança também.

**Reuniões:** A liderança e os membros do clube da paz devem reunir-se regularmente para planear e implementar as suas actividades. O ciclo de reuniões pode ser semelhante a outros clubes activos na sua escola.

---

15 Adaptado de Peace Club Guidelines (2014): National Cohesion and Integration Commission (NCIC) e Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia – Quênia



**Programas:** Os membros do clube da paz devem ser encorajados a estabelecer diversos programas de alcance comunitário que lhes proporcionarão oportunidades de modelar as competências e os valores aprendidos na escola para a comunidade em geral. Através de programas de alcance comunitário, os membros do clube da paz poderão interagir com os membros da comunidade e influenciá-los em assuntos relacionados com boas relações, harmonia e coexistência pacífica. Os programas de sensibilização da comunidade também ajudarão a promover as relações escola-comunidade. Seguem-se alguns dos programas de alcance comunitário que os membros do clube podem utilizar para transmitir mensagens de paz dentro e fora das suas instituições educacionais:

- Participação em eventos e reuniões públicas
- Celebração de dias internacionais e nacionais, tais como o dia internacional da paz, o trabalho infantil e os dias da juventude
- Organização de actividades de limpeza ambiental
- Estabelecimento de jardins da paz e/ou trilhas da natureza
- Voluntariado e serviço comunitário
- Organização de fóruns de diálogo
- Caravanas e corridas/caminhadas de paz

## Referências:

Arigatou International (2008). *Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. <https://ethicseducationforchildren.org/images/zdocs/Learning-to-Live-Together-En.pdf> (Acedido a 2 de abril de 2019).

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Ministry for Economic Cooperation and Development, UNESCO-IBE (2008). *Learning to Live Together – Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*.

National Cohesion and Integration Commission, Ministry of Education, Science and Technology Kenya (2014). *Peace Club Guidelines*.

Price, J. (2003). *Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four*, Oxford, Oxfam-G, p. 20.

World's Largest Lesson (s.d.) *All Lesson Plans for the Global Goals*. <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/all-lesson-plans/> (Acedido a 2 de abril de 2019).



**unesco**

International Institute  
for Capacity Building  
in Africa

# Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral

## Um Guião Prático

A Pedagogia Transformativa para Aprender a Viver Juntos na África Austral: é um guião prático. Este guião foi concebido para construir a capacidade dos professores e planificadores do sector de educação de modo a que estejam informados e capacitados sobre o porquê e como educar para vivermos juntos e construirmos a paz. Esta pedagógica proporciona uma análise do conflito, examina o papel da ética, expande os elementos da pedagogia transformativa e fornece ferramentas práticas para promover a participação activa dos alunos na formação do mundo à sua volta e avaliar a sua compreensão dos conceitos de cidadania e construção da paz. Este guião prático é um recurso para envolver os alunos e ajudar a sua jornada para se tornarem cidadãos activos na construção da paz e fomentar a transformação e o aspecto de aprenderem a viver juntos na região da SADEC.

### Stay in touch



[info.iicba@unesco.org](mailto:info.iicba@unesco.org)



[www.iicba.unesco.org](http://www.iicba.unesco.org)



[@UNESCOIICBA](https://twitter.com/UNESCOIICBA)



[@iicba](https://www.facebook.com/iicba)

### Address

UNESCO - International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA)  
Menelik Avenue, UNECA Compound, Congo Building 1<sup>st</sup> floor  
Addis Ababa, Ethiopia, P.O. Box 2305  
Tel. +251 115 445 284/ +251 115 445 435

