



A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA REQUER IMAGINAÇÃO:

Prevenindo a violência baseada na identidade através da educação

Relatório de Pesquisa

A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA REQUER IMAGINAÇÃO:

Prevenindo a violência baseada na identidade através da educação

Relatório de Pesquisa

Sumário

AGRADECIMENTOS	3
SUMÁRIO EXECUTIVO	4
INTRODUÇÃO	9
A INICIATIVA - A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA REQUER IMAGINAÇÃO	15
Fase I	15
Fase II	16
Fase III	16
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E BOAS PRÁTICAS	17
Conhecimento, atitudes e habilidades	17
Pedagogia baseada em sala de aula e métodos de ensino	21
Escolas como comunidades	27
OBSTÁCULOS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	32
Falta de consenso e linguagem compartilhada	32
Processos e políticas isolados	34
Sistemas deficientes de prestação de contas	37
Financiamento estatal e investimento educacional desigual	40
CONCLUSÃO	43

AGRADECIMENTOS

As autoras gostariam de agradecer àqueles cujos trabalhos guiaram, de forma tão rica, a Conferência “Educação Democrática Requer Imaginação”, e sem os quais esse relatório não teria sido possível: Asmaa Alfadala, Araceli Argueta, Marina Avelar, Vachararutai (Jan) Boontinand, Alfredo Hernando, Renee Hobbs, Arto Kallioniemi, Tuija Kasa, Natalia Kidalova, Edward Kissi, Maanda Ngoitiko, Millicent Oucho, Grace Scorey, Adrienne M. Stang and Olga Zárata Mantilla.

Nós também gostaríamos de agradecer àqueles que, em conjunto com os/as autores/as desses trabalhos, contribuíram de forma tão valiosa para as discussões que ocorreram durante a conferência, incluindo Ellis Brooks, Anantha Duraiappah, Nicole Fournier-Sylveste, Robin Garganese, Ashley Greene, Mara Gregory, Neven Knezevic, Njeri Kagucia, Lakati Kulal, Giovanna Modé, Maanda Ngoitiko, Katie O’Brian, Amanda Petraglia, Fernande Raine, Katrine Ringhus, Grace Scorey, Sokoita Sirom Ngoito, Steven Stegers, Alexis Stones, Hans Svennevig e Nicola Wetherall. Agradecemos àqueles que compartilharam ideias e considerações nas versões iniciais deste projeto, incluindo Kate Ferguson, Pablo de Greiff, James Jennion, Marlon A. Weichert e Kerry Whigham.

A discussão presente neste relatório foi possível através do financiamento da *Spencer Foundation* (#202100086) e também pelo apoio oferecido pela Embaixada da Finlândia em Brasília. Os pontos de vista expressos neste relatório são dos e das autoras, e não refletem, necessariamente, os da *Spencer Foundation*, do governo finlandês nem dos participantes.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Jovens ao redor do mundo estão reivindicando aos governos que invistam em sistemas educacionais que construam inclusão e equidade - e que reflitam melhor as complexidades de se viver em um mundo em rápidas e constantes mudanças. Essas demandas são reproduzidas nas histórias e movimentos do dia-a-dia: desde movimentos para derrubar estátuas e descolonizar currículos,¹ a greves escolares para ações climáticas ou pela defesa da educação pública,² manifestações pela justiça racial e contra a segregação escolar,³ até campanhas contra desinformação e apelos para qualificação em educação política, digital e midiática.⁴

Ainda assim, as demandas da juventude por uma educação que possa prepará-los/as melhor para transformações pessoais e sociais ainda não estão, em sua grande parte, alinhadas com os regulamentos, estruturas e instituições educacionais nacionais. Falta de priorização na formação dos/as professores/as, a expansão da privatização no setor, a carência de financiamento e de capital humano, além de uma saúde fiscal e social enfraquecidas diante da COVID-19 impactaram negativamente a capacidade dos sistemas educacionais ao redor do mundo e, por extensão, das sociedades das quais fazem parte. Tais sistemas e sociedades, mundialmente, foram ainda mais prejudicados pelo crescente fator de risco da violência baseada na identidade.

1. The Contested Histories Initiative. (July 2021) "Gandhi Statue in Ghana," Contested Histories Case Study #72, disponível em: https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/Ghana_-_University-of-Ghana-Gandhi-Statue-in-Accra.pdf; How Statues Are Falling Around the World, (2020). *The New York Times*, Abu Moghli, M. & Kadiwal, L.; (2021) Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct, *London Review of Education* 19 (1), 1-16.

2. Por exemplo, protestos escolares do nível secundário no Chile em 2006 e no Brasil em 2015.

3. Lakik, M. (2018). Bosnian Schoolchildren Win Award for Fighting Segregation, *Balkan Insight*.

4. Feijao, C; Flanagan, I; Van Stolk, C. & Gunashekar, S. (2001). *The global digital skills gap: Current trends and future directions*. Santa Monica: RAND Corporation. *Funded projects in the fight against disinformation* (European Commission) 2022.

Na última década, cidadãos/ãs e instituições têm enfrentado crescentes debates sobre desigualdades estruturais, juntamente com um rápido aumento de conspirações e notícias falsas nas redes sociais. Movimentos populistas excludentes cresceram em força e confiança - ameaçando derrubar democracias, direitos humanos e a segurança dos grupos mais vulneráveis e marginalizados. Enquanto certos fatores de riscos para erosão social existem há tempos, eles foram impulsionados pelos desafios contemporâneos, incluindo a pandemia da COVID-19, o agravamento de crise ambiental e o rápido desenvolvimento das tecnologias, cuja escala total de impacto ainda está para surgir.

À medida que essas tendências para o retrocesso democrático e a violência baseada na identidade se tornam mais agudas, mais uma vez nos deparamos com a necessidade de equipar os/as cidadãos/as com as ferramentas para realizar transformações positivas no âmbito individual e coletivo. É nesse contexto que, em 2020, o Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities (AIPG) e Protection Approaches (PA) criaram a iniciativa *A Educação Democrática Requer Imaginação* (DENI - sigla em inglês).

Organizada a partir de uma conferência em novembro de 2021, a iniciativa reuniu mais de 25 profissionais da educação, incluindo formuladores/as de políticas, educadores/as e líderes da sociedade civil de todas as Américas, África, Europa, Oriente Médio e Sudeste Asiático com o objetivo de explorar e reimaginar como a educação pode servir melhor como uma ferramenta para a prevenção da violência e para a construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias. Ao fazê-lo, o grupo se deparou com numerosas perspectivas e este relatório é rico em suas contribuições em quatro temas principais:

- **Sistemas educativos devem adotar um currículo holístico e transversal, que reflita a realidade de se viver em um mundo complexo e de rápidas mudanças.** Esse currículo deve abordar agendas interconectadas os direitos humanos, a governança democrática, a justiça social, e o desenvolvimento sustentável, entre outras questões complexas.

- **A abordagem pedagógica deve nutrir relações colaborativas e horizontais entre educadores/as e estudantes, ao invés das hierarquizadas e verticais.** Relações que começam em um lugar de co-criação com os/as estudantes-e não de controle-são mais prováveis de instrumentalizar jovens com ferramentas das quais eles/as precisam para construir relações saudáveis, engajar em debates conscientes, pensar criticamente e envolver-se com ações cívicas.

- **Deve haver um maior investimento no treinamento de professores/as e em sua importância social.** Os/as educadores/as devem estar estrategicamente envolvidos no planejamento e nas políticas de educação democrática, em termos de métodos de ensino e no conteúdo disciplinar, e precisam de suporte prático e emocional para realização dessas abordagens.

- **O propósito das escolas devem ser reimaginados como comunidades sociais e cívicas, ao invés de representarem espaços isolados.** No lugar de ambientes formais onde os/as estudantes absorvem conhecimentos mecânicos e realizam avaliações, escolas e espaços de aprendizagem devem ser vistos pelo que são: locais dinâmicos e sociais que estão intrinsecamente conectados com suas comunidades locais e globais.

Enquanto a validação de muitas dessas propostas de intervenção estão apoiadas em evidências estabelecidas, muitas ainda não são valorizadas pelos governos ao redor do mundo. Em busca de um melhor entendimento dessa lacuna, foram identificados diversos obstáculos que enfrenta hoje a educação democrática. Os mesmos estão inclusos porém não limitados a:

- **Falta de um forte consenso do que a educação democrática pode, constitui ou deveria constituir.** Um obstáculo ao consenso pode ser o surgimento de diferentes movimentos com objetivos sobrepostos (por exemplo, educação cívica, educação para a paz e educação em direitos humanos, para citar alguns). Isso também pode ser resultado de divergências conceituais em torno do papel que a educação pode ou deve desempenhar na promoção da democracia – e até que ponto.

- **Políticas e processos isolados entre estados e escolas.** Ministérios governamentais, escolas, órgãos locais e sociedade civil que aderem à educação democrática, muitas vezes carecem de uma visão ou estratégia compartilhada explícita para sua implementação. Isso resulta em abordagens que provavelmente ficarão perdidas nos processos de formulação de políticas reais ou que não propõem uma responsabilidade compartilhada.

- **Sistemas deficientes de prestação de contas.** Como o monitoramento externo e as abordagens orientadas para os resultados são o pilar da maioria dos sistemas educacionais, não é incomum que as principais partes interessadas, incluindo professores/as, famílias e jovens, estejam ausentes das discussões sobre programação, planejamento e avaliação da educação. Isso vai contra as abordagens democráticas em que uma série de atores é

capaz de articular coletivamente seus pontos de vista de tal forma que sejam, significativamente, levados em consideração.

■ **Financiamento estatal desigual e priorização da educação democrática.**

Isso pode ser visto nos contextos dos países do Norte Global, em que as iniciativas para financiar a educação para a “paz” ou “democracia” são apoiadas por pacotes de ajuda externa sem coincidir com o financiamento nacional. O financiamento irregular também está ligado à expansão de atores privados em muitos sistemas educacionais em todo o mundo – criando um “vácuo” para regulamentação financeira desigual e, por extensão, desigualdades entre escolas.⁵

Muitos desses obstáculos fluem uns dos outros e podem apontar mais amplamente para uma falta geral de atenção e/ou vontade política em relação a essa questão. Isso talvez não seja surpreendente, uma vez que a educação democrática é, em sua essência, incongruente com os sistemas e normas existentes – em outras palavras, ela oferece aos/às cidadãos/ãs as ferramentas necessárias para desafiar políticas, normas estruturais e assimetrias de poder. Este relatório argumenta que priorizar a educação para sociedades mais democráticas não é apenas um dever moral de governos e estados democráticos; é uma questão de interesse próprio, de estratégia perspicaz e de sobrevivência.

A verdadeira implementação da educação democrática depende fortemente de uma reorientação profunda do que entendemos por educação e, por extensão, como articulamos esse significado dentro e fora da sala de aula formal. Tal reorientação não pode depender apenas dos/as educadores/as e sistemas escolares. Em vez disso, ela requer ação multidirecional, multilateral e combinada dentro e entre governos, sociedade civil, empresas e financiadores. E, como acontece com qualquer mudança profunda, o processo de reimaginar nossos sistemas educacionais só pode ser enraizado se for impulsionado pela construção de um processo de deliberação inclusivo, interconectado e sustentado.

Tal processo deve estar, necessariamente, fundamentado em pontos de entrada comuns em diversas redes e movimentos organizados – desde questões climáticas e justiça racial até a recuperação pós-pandemia – de modo a informar sistemas educacionais genuinamente empoderadores de cidadania, voltados ao contexto

5. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. *Working paper for the Democratic Education Needs Imagination Conference*. Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities / Protection Approaches

e interseccionais.⁶ Esses sistemas também devem ser inclusivos. À medida que governos e sociedades em todo o mundo têm a oportunidade de reimaginar radicalmente suas políticas e práticas educacionais, eles devem ter a intenção de abrir espaço para o conhecimento que historicamente foi excluído das salas de aula e dos espaços políticos e, mais importante, de estarem dispostos a ser direcionados por essas perspectivas.

Embora existam princípios comuns que sustentam a educação democrática, tanto a sua estratégia quanto a sua implementação exigirão contextualização dependendo das necessidades diversas – e às vezes conflitantes – das respectivas sociedades e comunidades.

Esse processo exigirá vários passos:

- 1) Participação contínua e ativa de governos e sociedades para garantir que as políticas de nível escolar e do sistema sejam genuinamente adequadas ao propósito em um mundo complexo e em rápida mudança.
- 2) Mecanismos devem ser (re)desenvolvidos para garantir que as necessidades locais sejam supridas, ajudando a contextualizar a política educacional em todos os níveis, incluindo primário, secundário e terciário. Os sistemas nacionais devem alimentar os recursos e o apoio orientados por essas necessidades específicas, dinâmicas e diversas.
- 3) As relações horizontais devem ser fortalecidas (e, em alguns casos, estabelecidas) para que os órgãos nacionais e locais, a sociedade civil, os educadores, as famílias/cuidadores e os jovens possam aprender uns com os outros, compartilhar recursos e partilhar responsabilidade.

Embora não haja um único ‘caminho certo’ de como este trabalho deve ser levado adiante, esperamos que as contribuições do grupo diverso de profissionais da educação de todo o mundo que guiaram este relatório – e a iniciativa DENI de forma mais ampla – possam servir tanto como uma estrutura útil para o desenvolvimento de políticas futuras quanto um indicador para pesquisas e análises adicionais sobre educação democrática.

6. O movimento *Vidas Negras Importam*, por exemplo, amplificou os apelos para centralizar a justiça racial nos sistemas educacionais, bem como nos movimentos climáticos em todo o mundo.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 exacerbou anos de retrocesso democrático em todo o mundo, acelerando os fatores de divisão existentes e minando a coesão social em todo o mundo, ao mesmo tempo em que demonstrou que o planeta está mais interconectado do que nunca.⁷ Enquanto isso, a destruição contínua do ambiente natural e os efeitos que ela já está causando em diferentes regiões, certamente ameaçarão vidas e meios de subsistência em todos os países no próximo século, com efeitos adversos desproporcionalmente nas comunidades minoritárias.

Nós vivemos em um mundo de crescente complexidade e incerteza marcado pelo crescimento do sentimento nacionalista e desinformação. Existem desigualdades notáveis entre indivíduos, grupos e nações, especialmente em relação ao acesso de recursos a um nível sistemático e poder de decisão em assuntos globais. Desta forma, nossas sociedades, independentemente de onde estão ou de que tipo de governo possuem, estão enfrentando diversos desafios interconectados que levantam sérias preocupações acerca do futuro que estamos construindo.

Como os autores do recém-publicado relatório da UNESCO, *Futuros da Educação*, notaram, o risco de “um populismo autoritário e excludente, e extremismo político desafiam a governança democrática justamente no momento quando precisamos do fortalecimento da cooperação e solidariedade de forma a atender preocupações compartilhadas que não conhecem nem respeitam fronteiras políticas.”⁸

7. Esse retrocesso está inextricavelmente ligado à crise econômica de 2007-2008. Veja: Levitskiy, S. & Ziblatt, D. (2018). *How Democracies Die*. New York: Dieroadway Books; e Reynié, D. (2019). *Democracies Under Pressure. A Global Survey*. 2 vols. Paris: IRI and FONDAPO.

8. International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our Futures Together. A New Social Contract for Education*. UNESCO: Paris, 9.

Uma lição estabelecida pela violência baseada em identidade e pela prevenção de atrocidades em massa é que momentos de crise política, econômica ou social amplificam os fatores de risco estruturais existentes que tornam as sociedades mais vulneráveis a vários/incontáveis comportamentos divisivos e baseados no ódio que causam violência.⁹ Os **fatores de risco estruturais** podem incluir condições de toda a sociedade – como ceticismo generalizado em relação aos processos democráticos, normalização do discurso de ódio, deterioração econômica ou percepções generalizadas de injustiças, ameaças ou desigualdades entre grupos – bem como **fatores de risco individuais** – como não se sentir representado por aqueles que tomam decisões que afetam sua vida, acreditando que certos grupos são responsáveis por problemas e/ou que representam uma ameaça à sua segurança ou prosperidade, e não se sentem no controle de sua vida ou de sua direção.¹⁰

Momentos de crise aguda, desastres ambientais e riscos à saúde podem ter um papel decisivo no desencadeamento de eventos que podem levar a violência explícita. Considerando o que sabemos sobre como esses processos se desenrolam ao longo do tempo, – atrocidades em massa não acontecem da noite para o dia, mas são muitas vezes resultado de ações persistentes e de longo prazo¹¹ – estudiosos e profissionais de todo o mundo estão se tornando mais conscientes sobre medidas para prevenir essas atrocidades: buscando mitigar os fatores de risco para a violência em massa e, ao mesmo tempo, promover a resiliência social. É sabido que as políticas preventivas mais eficazes devem ser implementadas em estágios iniciais e, em vez de linhas de ação de curto e médio prazo, devem ser sustentadas por esforços estruturais de longo prazo (ou seja, prevenção), como a educação.¹²

A educação tem sido vista há muito tempo como uma força de socialização positiva, que pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência

9. Staub, E. (1999). The Origins and Prevention of Genocide, Mass Killing, and Other Collective Violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 5(4), 303-336.

10. Para saber mais sobre essa classificação de fatores de risco, consulte a própria estrutura de análise de risco e melhores práticas globais da organização Protection Approaches; incluindo the Office of the Special Adviser on the Prevention of Genocide (OSPAG) Framework of Analysis for Atrocity Crimes: A Tool for Prevention, United Nations, 2014; UNDP Preventing Violent Extremism through Inclusive Development and the Promotion of Tolerance and Respect for Diversity, United Nations Development Programme, 2016; e Waller, J. (2016). *Confronting Evil. Engaging Our Responsibility to Prevent Genocide*, New York: Oxford University Press.

11. Meyerson, D. (2010). On the Timing of Genocide. *Genocide Studies and Prevention*, 5(1), 20-38.

12. Veja o Relatório do Secretário-Geral das Nações Unidas (2009). *Implementing the Responsibility to Protect*, onde a prevenção estrutural é destacada como componente fundamental da ação preventiva. United Nations General Assembly, A/63/677, 12 January 2009, 19-20.

e na construção de sociedades mais coesas, inclusivas e democráticas. Esse conhecimento não é novo. Como o escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos apontou, “a educação em direitos humanos (...) contribui para a prevenção, a longo prazo, de abusos aos direitos humanos e conflitos violentos, para a promoção da equidade e do desenvolvimento sustentável e para o aprimoramento da participação nos processos de tomada de decisão no sistema democrático”.¹³ Essa mesma ideia foi reafirmada pela meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2030.¹⁴ Mais recentemente, o relatório final da UNESCO, *Os Futuros da Educação*, postula que “o conhecimento e a aprendizagem são os maiores recursos renováveis da humanidade para responder a desafios e inventar alternativas”.¹⁵

Como descrevemos neste relatório, no entanto, não é suficiente que o discurso global sobre educação se concentre apenas no acesso e na qualidade; deve-se também falar das diversas – e às vezes conflitantes – maneiras pelas quais a educação foi, e continua sendo, instrumentalizada para todos os tipos de finalidades.

De fato, a história tem mostrado repetidas vezes que atrocidades em massa podem ser possibilitadas ou perpetuadas pela – e enraizadas na – educação formal. Conforme observado por Edward Kissi, um dos colaboradores da iniciativa DENI, “os Jovens Turcos no Império Otomano, a Juventude Nazista na Alemanha Nazista, os Colonizadores Europeus na América Colonial, o Khmer Vermelho no Camboja e a milícia Interahamwe em Ruanda foram todos produtos da sala de aula”.¹⁶ Ainda até o século XX, em lugares como Austrália, Canadá e Estados Unidos, as escolas absorviam as populações originárias e destruíam suas culturas, com consequências devastadoras tanto em nível individual quanto comunitário.

A realidade nos força a aceitar que a educação - se não feita apropriadamente - não é apenas contraprodutiva para a coesão social como pode ser ativamente

13. Plano de Ação para a Terceira Fase (2015–2019) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

14. De acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.7 “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.”(ODS nº 4 - ONU: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>).

15. UNESCO. (2022). *Futures of Education initiative*, disponível em ingl: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.

16. Kissi, E. (2021) Working paper for the Democratic Education Needs Imagination Conference. Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities / Protection Approaches.

prejudicial e violenta.¹⁷ Portanto, no processo de reimaginar o papel da educação como uma ferramenta preventiva, restauradora e construtora de resiliência, devemos considerar não apenas a *dimensão* na qual a educação pode e deve fazer esse papel, mas crucialmente diferentes *formas* nas quais ela pode ser alavancada e usada como arma - intencionalmente ou não.

Tais considerações são, portanto, ainda mais importantes devido aos novos e históricos desafios que estão impactando negativamente os sistemas educacionais e as democracias em todo o mundo. As exigências de preparação dos jovens para o mercado de trabalho e as pressões para cumprir prazos acadêmicos rigorosos reduziram a possibilidade dos/as educadores de apoiar a transformação pessoal e social dos/as jovens. Além disso, os esforços para fornecer uma “solução rápida” ou pacificar as demandas dos cidadãos por novas formas de ensino e aprendizagem podem resultar em abordagens educacionais que respondem aos sintomas, mas acabam exacerbando as causas subjacentes da violência.

Como exemplo, embora haja um interesse crescente na alfabetização digital como resposta à alarmante aumento da desinformação através das redes sociais, as soluções geralmente se concentram em uma internet mais segura e dispensam repensar o funcionamento comercial das próprias redes sociais, ou as habilidades interpessoais necessárias, como permitir que os/as estudantes se envolvam em debates e diálogos positivos. Da mesma forma, currículos bem-intencionados podem normalizar visões hegemônicas de identidade (assim marginalizando ainda mais os grupos minoritários); procurar evitar conflitos (rejeitando oportunidades de envolver os estudantes no pensamento crítico e nas habilidades de resolução de divergências); ou simplificar demais os recursos, um processo que pode reforçar estereótipos (em vez de desmascarar equívocos ou construir um terreno comum).

Este relatório defende que uma compreensão mais profunda e inteiramente mais sofisticada da educação é fundamental se quisermos evitar “soluções rápidas”, abordar de forma significativa os fatores de risco da violência baseada na identidade e construir sociedades mais democráticas e inclusivas.

17. King, E. (2013). *From classrooms to conflict in Rwanda*. Cambridge University Press; Burde, D. (2014). *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. Columbia University Press. Ver também: Ramirez-Barat, C. & Duthie R. (2015), *Education and Transitional Justice. Opportunities and Challenges for Peacebuilding*, New York: ICTJ and UNICEF; Bush K. & Saltarelli, D. (2002). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center; e Smith A. & Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, London: Routledge.

Para a finalidade deste relatório, nos referimos a esse tipo de educação como 'educação democrática'. Essa educação é fundamentada na pedagogia crítica e transformadora na qual estudantes, e, por sua vez, sociedades são nutridas para serem gentis, críticas, compassivas e mais capazes de confrontar as crises atuais e futuras. Isso gera habilidades analíticas e interpessoais e instrumentaliza aprendizes com capacidade de ler e pensar criticamente quando avaliando fontes, analisando argumentos e engajando em debates e diálogos positivos.

Desde que John Dewey escreveu *Democracia e Educação* em 1916,¹⁸ muito tem se discutido sobre esse tópico. De fato, estudiosos/as e ativistas escreveram milhares de páginas acerca do que a educação democrática é, poderia e deveria ser.¹⁹ E enquanto essa rica literatura não é de forma alguma monolítica (ao contrário, é cheia de conflitos, matizes e tensões) há, em última análise, um consenso sobre a relação fundamental entre democracia e educação. Isso é, de que cidadãos/ãs educados/as criticamente são a chave para as sociedades funcionarem e prosperarem; que a educação deve ser entendida tanto como um direito quanto como um bem público; e que as escolhas sobre como elaborar políticas educacionais são de natureza inerentemente política.

Acerca desse aspecto, além de meramente ensinar fatos de como governos e instituições funcionam, a educação democrática é um princípio no qual a democracia é tanto um objetivo quanto uma maneira de ensinar. É uma forma de interconexão da participação social e cidadã nos níveis individuais, institucionais e sistêmicos. Trata-se de um ensino vitalício como meio de transformar a sociedade positivamente; um conceito inerentemente anti-autoritário que, em sua essência, é um desafio ao poder assimétrico.

Nas páginas abaixo, primeiro delineamos a metodologia que orientou este relatório. Isso inclui detalhes sobre a iniciativa DENI propriamente dita, os colaboradores que tão ricamente instruíram esta análise e as maneiras pelas quais buscamos integrar e enquadrar suas perspectivas neste relatório. A seguinte seção concentra-se nas políticas e práticas baseadas na educação que

18. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

19. Para mais revisão de literatura, consulte: Mutekwe, E. & Sedibe, M. (2015). South Africa's quest for democratic education through a language in education policy perspective. *Creative Education*, 6, 1076-1085; Ho, L. C. (2012) Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 403-428.; Haav, K. (2008). "Civic education in Estonia: Democratic or authoritarian." *Journal of Social Science Education*, 7(1), 121-130; Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696 e Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.

o grupo propôs como ferramentas preventivas e restauradoras para democracias fortes. O relatório termina com alguns dos obstáculos que acreditamos que precisam ser superados para implementar a educação democrática em diversos contextos locais e, vinculado a isso, uma estrutura sugerida para a mudança.

Ao unir essas reflexões, esse relatório debate que as sociedades chegaram coletivamente em um ponto de inflexão; no qual nós não precisamos mais nos fazer a pergunta básica do “o quê funciona”, mas de como podemos alterar nosso foco e esforços dos princípios para as políticas e, finalmente, para a prática. Como acontece com qualquer esforço para criar mudanças nos sistemas, acreditamos que esse caminho será fortalecido por meio de um maior engajamento coletivo e nos colocamos à inteira disposição para receber retornos, questionamentos e sugestões sobre este trabalho.

A INICIATIVA - A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA REQUER IMAGINAÇÃO

A Educação Democrática Requer Imaginação (DENI - sigla em inglês) é um projeto colaborativo lançado em 2020 pelo Warren Educational Policies Program of the Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities (AIPG) e Protection Approaches (PA). Como organizações da sociedade civil que trabalham para prevenir violência baseada em identidade e atrocidades em massa, esse projeto foi criado para explorar como práticas escolares e políticas podem contribuir da melhor forma para a construção de sociedades mais inclusivas, vibrantes e resilientes, diante de tendências democráticas atuais de retrocesso e pensar de forma prática sobre como podemos, coletivamente, mover a agulha. O projeto em si foi organizado em três fases.

Fase I

Nós convocamos a um grupo de doze especialistas em educação de todo o mundo, incluindo acadêmicos/as, funcionários/as públicos e profissionais do setor, para produzir artigos delineando evidências e melhores práticas pensando em seus variados contextos locais. Cada artigo foi estruturado em um dos quatro temas 'pilares' de investigação (ver abaixo). A lista completa dos autores está destacada no final deste capítulo.

As competências - isso é, **conhecimento, atitudes e habilidades** - que irão habilitar os/as jovens para compreender e interpretar as complexidades das sociedades onde vivem, e portanto, para conter os crescentes desafios da polarização, divisões baseadas na identidade e retrocessos democráticos.

As estratégias e metodologias escolares que efetivamente têm permitido aos/ás estudantes pensar criticamente sobre seu ambiente imediato, respeitar a pluralidade de visões de mundo que existem em uma sociedade e sentir que pertencem a uma comunidade política diversificada.

As maneiras pelas quais a **cultura escolar e as conexões** com a comunidade nas quais as escolas estão localizadas podem contribuir para a promoção de sociedades mais fortes e resilientes. Compreender as escolas como comunidades pode ajudar a integrar objetivos de aprendizagem fora do currículo e promover a colaboração entre escolas e organizações comunitárias.

As **políticas educativas e planejamento** necessários para promover a prevenção de discriminação baseada na identidade e violência, diante dos desafios globais atuais em relação ao crescente populismo e intolerância.

Fase II

Com base nas perspectivas dos documentos produzidos pelos autores convocados, a iniciativa DENI organizou uma conferência internacional que ocorreu entre os dias 16 e 21 de novembro de 2021. Ao longo de duas semanas, esta conferência reuniu um grupo de 25 especialistas globais com o objetivo de aprofundar nossa compreensão das estratégias e pedagogias educacionais de experiência local que podem efetivamente superar as barreiras do sistema e promover a coesão social, valores democráticos e um mundo mais gentil e cooperativo.

Fase III

Este relatório, que reúne as percepções acumuladas do grupo formado pela DENI, constitui a terceira fase do projeto. Esperamos que o mesmo sirva como uma ferramenta prática baseada em evidências para profissionais, formuladores/as de políticas e financiadores/as sobre os tipos de mecanismos possíveis para alavancar a educação como uma ferramenta preventiva e restauradora em sociedades democráticas, além de esclarecer as lacunas que acreditamos precisam ser superadas primeiro, se quisermos implementar genuinamente a educação democrática.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E BOAS PRÁTICAS

Esta seção do relatório descreve algumas dessas boas práticas em torno de políticas e processos democráticos na educação, conforme identificadas pela conferência DENI e pelo grupo de educadores globais, muitas das quais não são novas, mas que re-articulam princípios importantes e se baseiam em décadas de experiência de prática educacional. Seguindo a estrutura das discussões, as seções se concentram em três tópicos que, embora separados, em última análise, se complementam: conhecimento, atitudes e habilidades; pedagogia escolar e métodos de ensino; e escolas como comunidades.

Esse debate não objetiva ser exaustivo, mas sim complementar a um conjunto existente (e crescente) de evidências sobre abordagens à educação. Como cada sistema educacional é sustentado por seu próprio conjunto único de características e complexidades, saudamos discussões mais aprofundadas sobre como as abordagens propostas podem ser melhor estruturadas e adaptadas a diferentes contextos e níveis de educação (ou seja, primário, secundário, terciário).

Conhecimento, atitudes e habilidades

É comumente entendido que para que os/as jovens entendam e naveguem nas complexidades das sociedades em que vivem, primeiro precisam ser instrumentalizados com conhecimento, atitudes e habilidades que precisam para crescer como indivíduos saudáveis e de mente cidadã. Em resposta a essa intuição, um crescente consenso surgiu recentemente no campo educacional em favor do que tem sido chamado de abordagem de aprendizagem baseada em competências. A partir dessa perspectiva, várias instituições projetaram uma variedade de estruturas que visam estabelecer um conjunto de competências

que os/as estudantes devem adquirir para se envolver e moldar sociedades democráticas.²⁰

Partindo destas ideias com os participantes na conferência, mas também adotando uma perspectiva crítica, surgiu um consenso em torno de um possível conjunto de competências essenciais a que todas as sociedades – independentemente da parte do mundo onde estão enraizadas – poderiam aspirar (resumidas em tabela abaixo). Este conjunto inclui uma compreensão da dignidade humana e dos processos cidadãos; pensamento crítico e independência de pensamento; resolução de conflitos e discordância positiva; gentileza, curiosidade e empatia; e respeito por si mesmo, pelos outros e pelo meio ambiente.

COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA		
CONHECIMENTO	ATITUDE	HABILIDADES
Dignidade Humana e Direitos Humanos	Respeito por si, pelos outros, e pelo meio ambiente.	Autoconhecimento e consciência pessoal
Processos e Instituições Cívicas	Gentileza, curiosidade e empatia	Perspectiva relacional Pensamento crítico e imaginação
História incluindo narrativas diversas, contestadas e oprimidas (incluindo tanto relacionado a discursos de identidade quanto de desigualdade)	Valorização da diversidade e da inclusão	Diálogo e Discordância Positiva
Sustentabilidade Global e Local	Responsabilidade pessoal e cidadã para promover mudanças através de meios democráticos	Resolução de Conflitos e Habilidades de Colaboração
		Educação Digital e Midiática

20. O Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática do Conselho Europeu é uma das estruturas mais reconhecidas.

Embora esta lista de competências seja valiosa para orientar a concepção de projetos educacionais mais emancipatórios, o grupo DENI concordou que não existe uma “estrutura única” que os/as estudantes possam ou devam aderir. Traduzir esses esquemas em prática deve respeitar o contexto específico e deve refletir os aprendizados que são relevantes para a vida real dos/as estudantes nas sociedades em que vivem. Da mesma forma, não devemos cair na armadilha de conceituar o “cidadão democrático ideal”, nem de colocar muita ênfase no desempenho dos/as estudantes, e sim nas próprias práticas e processos de ensino que sabemos que podem direcionar e nutrir competências organicamente. Isso significa reconhecer que as competências são complexas, interconectadas, dependentes do contexto e que mudam com o tempo.

Novas formas de mídia e comunicação são tanto canal e como motor das crescentes divisões que vemos em quase todas as democracias e estados frágeis do mundo. Neste contexto, a alfabetização digital tornou-se tanto uma competência central em si mesma, como um meio de incorporar competências nos currículos. Em uma era de tecnologia em rápida aceleração, é vital que os/as estudantes sejam capazes de avaliar fontes de informação, reconhecer conteúdo prejudicial e desafiar narrativas divisivas (incluindo formas crescentes de discurso de ódio) enquanto aprendem a se envolver em debates e discordância positiva.

Eles também precisam entender como as mídias sociais funcionam e manipulam, incluindo sua relação com algoritmos baseados no lucro comercial e as consequências que eles podem ter sobre a criação de falsas bolhas de comunicação e o aumento da desinformação, juntamente com a compreensão de certos mecanismos psicológicos que alimentam esse fenômeno, incluindo viés confirmatório. *Cyberbullying*, assédio digital e, de forma relacionada, o impacto das mídias sociais na saúde mental são temas adicionais que os jovens devem estar bem instrumentalizados para entender e gerenciar. Assim, um currículo que enfatize a alfabetização digital e midiática é mais provável de encorajar o pensamento crítico e variado entre os/as jovens.

A pesquisa sobre alfabetização cidadã também demonstra que a participação *online* tem uma correlação forte e positiva com o engajamento cidadão e político.²¹

21. Hobbs R. (2021). Digital Citizenship and Education for Democracy: Definitions, Pedagogies and Approaches. *Working paper for the Democratic Education Needs Imagination Conference*. Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities / Protection Approaches. Ver também, Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224.

Isso pode ocorrer porque os jovens que passam mais tempo online tendem a serem mais expostos a diversos pontos de vista políticos e a serem incentivados a se envolver com eles, mas também porque são mais propensos a se unirem em torno de objetivos comuns como mostra o movimento #FridaysForFuture. A curiosidade em relação aos outros e a exposição à diversidade podem, por sua vez, servir de veículo para que os/as estudantes reflitam sobre suas próprias posições e privilégios e lhes permitam situá-los em um amplo contexto histórico e social.

Finalmente, abordagens curriculares para a educação democrática devem fornecer aos/às jovens oportunidades de engajar em diálogos e assegurar interações de valor com o “outro” de forma a quebrar estereótipos e encontrar um espaço em comum. Abrir espaço para o ensino e a aprendizagem de diferentes culturas, bem como o conhecimento histórico, incluindo narrativas historicamente oprimidas ou marginalizadas, podem incentivar os/as estudantes a se situar nestes movimentos e a considerar as ferramentas e modelos necessários para a ação preventiva em suas próprias sociedades. Da mesma forma, incorporar o ensino de violações de direitos humanos – passadas e atuais; nacionais e no exterior – pode ajudar a sensibilizar os/as estudantes para os perigos da indiferença, intolerância, racismo e desumanização do outro.²²

Evidentemente, tal ensino e aprendizagem só poderão ser possíveis através de um currículo interseccional e holístico; que atenda tanto abusos como desafios (injustiça climática, desigualdades sociais e opressão) quanto oportunidades de transformação (direitos humanos, anti-racismo, igualdade de gênero, e mudança social). Isso reitera pesquisas anteriores que demonstram que um currículo transversal coerente, que englobe desafios locais e globais, têm mais probabilidade de fortalecer a capacidade dos/as jovens de se envolver positivamente com questões que são importantes para eles e para a sociedade em geral em um mundo cada vez mais global.²³

Ainda assim, muitos dos currículos formais atuais apresentam dificuldades em refletir as lutas contínuas da política democrática, as reivindicações de reconhecimento e de redistribuição em um mundo que está em constante mudança. Os/as colaboradores/as do DENI em todo o mundo observaram que os/as estudantes percebem profundamente a lacuna entre o que aprendem na

22. Ramírez-Barat, C. & Duthie, R. (eds.). (2016). *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. New York: Social Science Research Council.

23. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*. London: Protection Approaches.

escola e os desafios da realidade em que estão crescendo. Assim, eles/as podem sentir uma sensação de desconexão e até mesmo cinismo de que o sistema educacional está falhando com eles e elas.

Pedagogia baseada em sala de aula e métodos de ensino

Apesar do conhecimento teórico ser uma base importante para promover habilidades de pensamento crítico, *como* o conteúdo é ensinado é igualmente importante – talvez até mais – do que *qual* conteúdo é ensinado. Com base nos tópicos descritos acima, esta seção descreve pedagogias, estratégias e metodologias democráticas que podem efetivamente capacitar os/as estudantes a desenvolver os conhecimentos, atitudes e habilidades que precisam para pensar criticamente sobre seu ambiente imediato, respeitar a pluralidade de visões de mundo que existem em uma sociedade e sentir que pertencem a uma comunidade política diversificada.

A educação democrática estipula que a pedagogia e o processo (ou seja, como os jovens são ensinados) são tão críticos quanto o conhecimento baseado em conteúdo para garantir que os valores democráticos sejam realmente “vividos” dentro e fora da sala de aula. Essas linhas pedagógicas instrumentalizam os jovens com as habilidades de pensamento crítico, relacionamentos pessoais e conjuntos de habilidades cognitivas e socioemocionais de que precisam, para alcançar mudanças baseadas na equidade em suas próprias vidas e comunidades.

Além disso, os professores são facilitadores que criam espaço para os/as estudantes aprenderem sobre suas próprias identidades e as dos demais. Estudos sobre abordagens curriculares demonstraram que isso pode impactar positivamente estudantes e educadores, particularmente ajudando ambas as partes a desenvolver “suas habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais, que os ajudam a se adaptar a um mundo super complexo e em constante mudança”.²⁴

24. Lubicz-Nawrocka T. (2020). *Exploration of how Curriculum Co-creation Advances Student and Staff Aims for Scottish Higher Education*. University of Edinburgh.

Estudo de caso 1: Práticas pedagógicas para educação cidadã e democrática na Ucrânia

“Quais atividades de aprendizagem podem ajudar a nutrir um ambiente democrático? O primeiro passo é compreender que indiferentemente do assunto, seja ensinando história, matemática, ciência, idioma, etc. existe um conjunto central de resultados de aprendizagem que são os mesmos em cada área, por exemplo, valores (diversidade, dignidade humana, liberdade, etc.) e competências transversais (habilidades cooperativas, competências comunicativas, competências de aprendizagem autônoma, competências de pensamento crítico, etc.)”

O artigo de Natalia Kodalova compartilha algumas lições de práticas pedagógicas da sua experiência de 25 anos como professora em uma escola pública de nível secundário na Ucrânia, e como instrutora de seminários para professores sobre como melhor envolver os membros da comunidade escolar na educação. Todas essas práticas educativas são principalmente orientadas por valores, em vez de resultados, o que significa que o processo de ensino e de aprendizagem objetiva incentivar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis numa sociedade intercultural, respeitar os direitos humanos, pensar criticamente, assumir responsabilidade pessoal por suas vidas e conscientizar-se da importância da participação cidadã para resolver os desafios da comunidade local.

Essa abordagem educacional foca em desenvolver processos pedagógicos que promovam curiosidade, reflexão, autonomia e pensamento crítico entre os/as estudantes. Como um exemplo, pensamento crítico pode ser encorajado através do aprendizado cooperativo (pois ajuda os/as estudantes a desenvolver sua capacidade de escuta, revendo seus posicionamentos e se posicionando com mais precisão) ou projetos que adotem uma abordagem escolar integral (projetos que encorajam a participação dos/as estudantes na tomada de decisões nas questões escolares).

A autonomia, por sua vez, pode ser desenvolvida por meio de práticas como ensinar os/as estudantes a dar e receber devolutivas, implementar a avaliação formativa e realizar a aprendizagem baseada em projetos. Por fim, as ações baseadas na investigação podem incluir diferentes atividades para a formulação de questões, como o método Socrático de questionamento e a metodologia da caminhada Socrática, atividades de autoquestionamento e o ensino de questões controversas. Todas essas são estratégias eficazes para promover a curiosidade e a reflexão entre os/as estudantes.

KIDALOVA, N. (2021). Artigo de trabalho para a Conferência 'A Educação Democrática Requer Imaginação'. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.

No lugar de enquadrar o aprendizado como uma competição ou como uma estrutura baseada em resultados, estratégias pedagógicas devem permitir mais espaço para os/as estudantes explorarem a importância da colaboração e da co-criação, isto é, criando espaços para que pensem profundamente, coletivamente e significativamente sobre as pessoas que querem se tornar, e em que tipo de sociedade gostariam de viver. Comunidades de questionamento e pedagogia dialógica são dois exemplos de abordagens baseadas em sala de aula, que podem ajudar a fomentar um senso de pertencimento entre os/as jovens, habilitando-os a desenvolver seus pensamentos críticos e a fomentar diálogo com pessoas que possuem perspectivas e valores diferentes das deles.

Além disso, linhas pedagógicas que busquem especificamente questionar e transformar dinâmicas de poder, e nutrir crescimento positivos nos jovens, possuem potencial significativo de ajudá-los a aprender sobre - e participar das - democracias saudáveis. Encorajar abordagens lideradas por estudantes pode ser um poderoso veículo para este tipo de pedagogia. Além de instrumentalizar os/as jovens com as ferramentas que precisam para se tornarem agentes ativos e compassivos dentro de suas comunidades, abordagens direcionadas à juventude colocam uma expectativa nos educadores de serem engajados de maneira cidadã para facilitar e apoiar efetivamente projetos cidadãos. Assim, educadores recebem a oportunidade de questionar suas próprias visões de mundo, desenvolver sua própria cidadania e habilidades emocionais, e para modelar os comportamentos, atitudes e habilidades que se esforçam para gerar nos seus próprios/as estudantes. Nesse sentido, os valores democráticos são “vividos” dentro e fora da sala de aula formal.

Estudo de caso 2: História, ação e engajamento cidadão em Massachusetts, EUA

No distrito Escolar Público de Cambridge, estudantes do 5º ano (idades 10-11) começam a investigar histórias difíceis, como a escravidão. Para apoiar os jovens aprendizes a processar essa informação de forma adequada ao seu desenvolvimento, educadores criam uma comunidade de acordos, para construir confiança e segurança. Quando uma história difícil é apresentada, educadores processam a história conjuntamente com os/as estudantes, identificando conhecimentos prévios e validando a diversidade de sentimentos que as histórias perturbadoras evocam.

Os professores apoiam os/as estudantes na investigação histórica examinando trechos de documentos de fontes primárias, especialmente relatos em primeira mão da escravização, como os escritos por Frederick Douglass e Harriet Jacobs.

Os/as estudantes investigam como as pessoas escravizadas usaram seu arbítrio de várias maneiras, desde trabalhar lentamente de forma intencional, até a auto-emancipação. Os jovens investigam o processo de abolição e aprendem que os abolicionistas eram de diferentes raças, gêneros e classes. No final do ano, os/as estudantes estudam o Movimento dos Direitos Civis e fazem conexões entre escravidão e racismo nos Estados Unidos de hoje.

Quando os/as estudantes investigam profundamente histórias e narrativas difíceis de ação e mudança social, eles estão bem posicionados para explorar questões de justiça e se envolver em conversas difíceis. Este trabalho histórico crítico prepara os jovens para se envolverem em projetos de engajamento cidadão não partidários e liderados por estudantes no 8º ano (13-14 anos) e, no ensino médio, conforme exigido na *Commonwealth* de Massachusetts. Os/as estudantes mais velhos continuam a desenvolver sua compreensão histórica, bem como conhecimentos e habilidades cívicas. O casamento da história e educação cidadã ajuda os a identificar, pesquisar e propor soluções para as preocupações da comunidade.

Stang, A. M. (2021). Verdade e Ação: Co-Processando Histórias de Racismo. *Artigo de trabalho para a Conferência 'A Educação Democrática Requer Imaginação'*. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.

Quando bem implementada, a educação democrática empodera professores e estudantes para serem co-criadores das suas experiências de aprendizagem. Vinculado à noção de educadores como 'co-criadores' em vez de 'guardiões' ou 'autoridades' do conhecimento, o co-processamento é uma poderosa ferramenta pedagógica ao ensino e a aprendizagem democrática, especialmente quando são confrontados com dolorosas heranças e realidades do racismo e outras formas de

opressão.²⁵ Através da construção de confiança, os educadores estabelecem um ambiente de sala de aula atencioso, antes de ensinar qualquer conteúdo, garantindo que os/as estudantes se sintam ouvidos, seguros e valorizados.²⁶ Isso pode significar trabalhar com as crianças para que elas percebam que podem sentir emoções intensas e que seus professores estão disponíveis para orientá-las e apoiá-las.²⁷ Atuar com base em tais práticas, por sua vez, corrobora para reduzir o risco de violência curricular - um processo pelo qual os currículos e ensino “prejudicam ou afetam de maneira adversa os/as estudantes intelectualmente e emocionalmente.”²⁸

É central para essas metodologias pedagógicas a ideia de trabalhar com a emoção e com o desconforto: para que as salas de aula funcionem realmente como um ambiente seguro, os educadores devem aprender a se sentir à vontade com o desconforto de seus estudantes com o seu próprio. No entanto, essa abordagem pode gerar trabalho excessivo aos professores, sem necessariamente equipá-los com os recursos, tempo e espaço que precisam.

De forma a evitar essas armadilhas, os/as professores/as devem estar no centro e sua profissão revalorizada e re-imaginada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para alcançar transformação educacional e social.²⁹ Todos nós temos um papel ativo a desempenhar reconhecendo o valor inerente dos professores, evidente quando nos perguntamos: “qual é o tipo de pessoa com quem queremos que nossos filhos/as aprendam?”. À medida que buscamos coletivamente mobilizar a educação democrática em todo o mundo, devemos estar atentos para não super responsabilizar os educadores, podendo colocar em risco o seu direito de conduzir e liderar as práticas educativas. Além disso, as escolas e os estados devem ser capazes de fornecer motivação e satisfação aos/as professores/as – e de compensá-los de forma justa por meio de salários e benefícios. Tal apoio só pode ser concedido através de um maior comprometimento e investimento político.

Na ausência ou falta de apoio formal para que professores lidem com esses assuntos, redes informais – como as comunidades profissionais e de aprendizagem online –

25. Stang, A. & Allen, D. (2021). Truth and Empowerment: A Framework for Teaching About Enslavement. *Education Next*. <https://www.educationnext.org/teaching-about-slavery-forum-guelzo-berry-blight-rowe-stang-allen-maranto/#stangallen>.

26. Para um debate acerca da autoridade dos professores baseado na teoria de Hannah Arendt, veja Fonseca de Carvalho, J. (2015). Autoridade e Educação: o desafio em face do caso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (63), 975 – 993.

27. Stang, A. M. (2021). Truth and Agency: Co-processing Histories of Racism. *Working paper for the Democratic Education Needs Imagination Conference*. Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities / Protection Approaches.

28. Jones, S. P. (2020). Ending curriculum violence. *Teaching Tolerance*, 64, 47-50. See also Ighodaro, E. & Wiggan, G. (2010). *Curriculum violence* (Education in a Competitive and Globalizing World). New York: Nova Science.

29. International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our Futures Together*, 87.

serviram como um recurso prático para educadores conhecerem e/ou saberem mais sobre abordagens educacionais de aprendizagem social e emocional. Essas redes podem ser particularmente úteis para professores que sentem falta de conhecimento pessoal e/ou experiências vividas para facilitar conversas honestas e sinceras sobre opressão. Embora essas redes não possam ser um substituto de iniciativas formais, elas podem apoiar educadores que se sentem inseguros a lidar com emoções complexas de seus estudantes quando aprendem sobre histórias violentas, bem como podem encorajar o ensino desses assuntos em sala de aula.

Estudo de caso 3: Plataforma Global, El Salvador

“Educação é comumente confundida com conhecimento. Nem toda educação é conhecimento, e nem todo conhecimento é adquirido no processo educacional”

Fundada em 2008, a Plataforma Global é uma rede ativista que atua através de capacitação e apoio à “movimentos, redes, organizações e indivíduos que promovem uma agenda de mudança progressiva liderada por jovens”. A iniciativa busca apoiar jovens com as ferramentas e habilidades práticas relevantes e efetivas com vistas a impulsionar a mudança social.

Colaboração é um valor fundamental para a iniciativa: os jovens são reunidos com povos indígenas, comunidades urbanas e rurais e ativistas internacionais com o intuito de aprenderem uns com os outros e mobilizarem ação social coletivamente. Também são fundamentais os princípios de aprendizagem pela ação pública, que estipula que ‘aprender fazendo’ e a rua (em vez da sala de aula formal) são pontos de partida centrais para fornecer aos jovens o conhecimento, as habilidades e a atitude de que precisam para serem cidadãos globais ativos.

Argueta, A. (2021). Aprendendo pela ação pública em El Salvador. Artigo de trabalho para a Conferência ‘A Educação Democrática Requer Imaginação’. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.

-

Escolas como comunidades

Como Osler e Starker destacaram, “educação nas escolas não acontece no vácuo. Estudantes trazem suas experiências da sua vida diária e são comumente influenciados por suas famílias e experiências em comunidades.”³⁰

De fato, escolas são muito mais do que prédios onde indivíduos frequentam para adquirir conhecimento e o aprendizado acadêmico. As escolas são parte de um maior ecossistema de professores, estudantes, funcionários e famílias/cuidadores que fazem parte dos bairros e comunidades de maneira mais ampla. Ao entender as escolas enquanto comunidades, torna-se essencial estender os papéis sociais e cidadãos da escolarização à sustentação da democracia.

Princípios para a construção positiva de comunidades escolares:

- Co-criação de valores escolares compartilhados;
- Espaços à participação democrática dos/as estudantes nas questões escolares e comunitárias;
- Abordagens interseccionais e baseados em ativos para alcançar a comunidade e os pais ou responsáveis.

Escolas que constroem comunidades internas positivas, bem como conexões com seu entorno, podem ter um efeito cascata transformador. A respeito disso, escolas podem ser espaços de vivência e conexão social onde estudantes com diferentes experiências podem se encontrar, aprender, celebrar diferenças e formar amizades e visões de mundo pluralistas. Dessa forma, nossas experiências escolares podem enriquecer nossos círculos sociais, compondo-lhes de pessoas que, se não tivéssemos ido à escola, talvez nunca teríamos conhecido. Quando escolas trabalham com organizações comunitárias, elas podem quebrar as barreiras artificiais entre salas de aula e o “mundo real” e trazer impactos positivos duradouros em sociedades democráticas, incluindo o incentivo à pluralidade e coesão social. Em outras palavras, escolas em relação com seu contexto podem ajudar a integrar os objetivos de aprendizado que vão para além do currículo e fomentar colaboração com entidades locais.

30. Osler, A. & Starker, H. (2006). Education for Democratic Citizenship, 11.

Existem várias práticas escolares que podem criar comunidades escolares mais fortes, democráticas e inclusivas. Toda escola possui valores, implícitos ou explícitos. Ao discutir abertamente e lutar por valores escolares compartilhados, as escolas podem criar espaços de diálogo que promovam a pluralidade. Isso pode ser um processo complexo de promover, uma vez que membros das comunidades escolares podem ter valores diferentes, inclusive relacionados às visões religiosas ou políticas. Quando membros escolares com pontos de vista distintos interagem em um processo mal conduzido, este pode contribuir à geração de tensões e polarização. Assim, a facilitação consciente e intencional é essencial. Tal processo de facilitação nunca é linear ou tem fim, mas é contínuo, já que comunidades e posições pessoais são dinâmicas.

Comunidades escolares fortes criam tempo e espaço adequados para a resolução de conflitos. Em muitas escolas, políticas comportamentais tendem a ser punitivas; aqueles que causam interrupção ou ofensa são rapidamente nominados como “violadores” de uma determinada ordem e são punidos. Frequentemente, existe uma cultura de silêncio onde espera-se que crianças permaneçam caladas, exceto quando são convocadas a falar. Tais práticas reprimem o desenvolvimento social, emocional e cívico dos/as estudantes, e comumente tendem a marginalizar estudantes que fazem parte de minorias sociais. A importância de incluir a resolução de conflitos como parte do processo pedagógico, dentro e fora da sala de aula, é, portanto, fundamental à construção de fortes comunidades escolares. Programas de mediação entre estudantes provaram ser modelos bem sucedidos ao empoderamento de jovens na busca, em conjunto, de soluções de conflitos.

Liderança juvenil e envolvimento nas questões escolares são componentes chave de abordagens de educação democrática. Grêmios estudantis, bem como outras iniciativas nesse sentido, corroboram à criação de ambientes onde crianças, adolescentes e jovens possam se sentir à vontade para tratar de questões envolvendo a governança escolar. Fóruns estudantis podem habilitar jovens a questionar suposições, incluindo de seus professores, contribuindo à construção de autoconfiança. Considerando que é prejudicial que os/as estudantes se sintam ouvidos na escola mas não em seus lares, é essencial que exista um diálogo contínuo entre escolas, pais e comunidade.

Estudo de caso 4: Democracia na prática, Bolívia

Fundada em 2013, Democracia na Prática (original: *Democracia En Práctica*) é uma organização sem fins lucrativos focada em reinventar os grêmios estudantis.

Três projetos pilotos de estudantes da organização aconteceram entre fevereiro e novembro de 2014 em três escolas em Cochabamba, na Bolívia.

Com base tanto em modelos inovadores, quanto formas já bastante conhecidas de participação social, a organização dedica-se a transformar e aprimorar a democracia, colocando as escolas e os corpos estudantis no centro do processo. Esse trabalho faz parte de um movimento crescente de inovação democrática que está desafiando as abordagens tradicionais de governança em todo o mundo.

De acordo com a organização, o primeiro e mais importante passo em reinventar grêmios estudantis tem sido substituir as eleições por sorteios, uma vez que estes não prejudicam os estudantes mais tímidos e menos populares, formam grêmios estudantis mais diversos e representativos. Posições tradicionais como “presidentes escolares” são trocados por responsabilidades rotativas de liderança, para que cada representante dos estudantes aprenda a definir agendas, facilitar reuniões e se expor em público. Finalmente, os grêmios estudantis são capacitados por meio de programas de formação a estudantes e a professores, como: oficinas de facilitação, oratória e gerenciamento de projeto.

Leia mais (em espanhol): <https://democraciaenpractica.org/panorama>

Comunidades escolares ajudam a fazer a mediação entre a escola e o lar, por meio de atividades extracurriculares, conselhos, formaturas e outros eventos. Para um diálogo efetivo com as famílias, a escola deve utilizar de diferentes formas comunicativas, como e-mails, mensagens de texto, boletins informativos, reuniões coletivas e individuais. Também é necessário que essas estratégias de comunicação respondam ao contexto da comunidade. Por exemplo, no contexto africano, as associações de pais e professores podem se concentrar na infraestrutura escolar, enquanto na América do Norte os conselhos escolares podem estar muito mais envolvidos no conteúdo programático da escola.

As famílias podem ser resistentes a certas mudanças em nível escolar, principalmente quando lidam com questões ou narrativas controversas. As escolas poderiam oferecer aos pais lições interativas de história que criassem espaço para que eles pudessem elaborar seus medos e ansiedades, assim como aprender acerca de temas que não tiveram a chance durante suas próprias experiências escolares. Desse modo, escolas podem ser vistas como um espaço

onde pais podem trazer suas histórias e identidades não como as únicas legítimas, mas como uma de muitas outras histórias e identidades. Abordar a educação como uma relação interativa, dinâmica e iterativa, na qual escolas e famílias compartilham responsabilidade, pode trazer impacto positivo aos/às estudantes, com pesquisas demonstrando que fortes parcerias família-escola estão vinculadas com pontuações mais altas em avaliações, notas, bem como em uma melhor interação em casa e adaptação à escola.³¹

Abordagens multissetoriais para a construção da comunidade também podem ser importantes para reimaginar a educação democrática. Setores como agricultura e saúde, por exemplo, estão intimamente relacionados às necessidades das populações escolares, incluindo o acesso, bem como a relevância da educação para as experiências vividas em diversas comunidades. Para criar abordagens multissetoriais efetivas para fortalecer as escolas como comunidades, várias estratégias podem ser empregadas. Os líderes comunitários ou educacionais podem se engajar no mapeamento de atores para identificar quem pode apoiar e quem pode precisar ser engajado para receber apoio. Envolver o maior número possível de atores – como famílias, legisladores e até mesmo a polícia – pode criar fortes coalizões. A longo prazo, esse envolvimento também pode mudar as atitudes da comunidade.

31. Lasater, K. (2016). Parent-Teacher conflict related to student abilities: The Impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.

Estudo de caso 5: Trabalhando com a comunidade pastoral Maasai na Tanzânia

“A educação, agora, não é apenas uma promessa para meninas, mas para comunidades inteiras, incluindo adultos. É uma mudança que afeta a todos.”

O Conselho Pastoral de Mulheres (PWC) atua com a comunidade pastoral Maasai, na Tanzânia, e oferece um exemplo de trabalho em parceria com as comunidades para promoção de acesso à educação equitativa com a inclusão de mulheres. Por ser uma comunidade rural e indígena, os Maasai foram historicamente marginalizados dos serviços públicos, incluindo educação e saúde, bem como eram comumente excluídos de órgãos de tomada de decisão. Através de uma abordagem de toda a sociedade (*whole-of-society approach*, em inglês), o PWC trabalhou com mães e outras mulheres da comunidade Maasai, além do governo local, conselheiros distritais, professores e comitês de pais. No centro da sua abordagem estava mobilizar e capacitar mulheres como tomadoras de decisão e promover parcerias com as escolas para implementar práticas inclusivas e equitativas, incluindo treinamento de professores, assim como a criação de fóruns de jovens para que eles possam ter participação nas decisões escolares.

Conselho Pastoral de Mulheres (2021). Co-criando caminhos inclusivos para educação de qualidade para crianças pastorais na Tanzânia. Artigo de trabalho para a Conferência 'A Educação Democrática Requer Imaginação'. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.

OBSTÁCULOS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Até agora, este relatório destacou que a educação, de fato, pode ser alavancada como uma ferramenta para fomento da resiliência e prevenção da violência. Ainda assim, embora seja importante identificar e amplificar o que funcionou, não é o suficiente para criar uma mudança sistêmica. Isso se deve, parcialmente, por não existir uma abordagem única - o que funciona bem em um contexto, pode não ser muito bem adaptado para outro - e, também, porque focar apenas em “o que funciona” claramente não tem sido o suficiente para catalisar mudanças positivas e sustentáveis.

Esta seção descreve algumas das principais barreiras que afrontam a educação democrática, conforme surgiram em conversas com os participantes da conferência do DENI e argumentam que elas devem agora se tornar nosso foco coletivo se quisermos ter sucesso em desbloquear mudanças sistêmicas.

Falta de consenso e linguagem compartilhada

Como conceito, a educação para a democracia tende “a provocar controvérsias e debates acalorados, com muitos proponentes adotando diferentes abordagens e certos críticos questionando até mesmo se as escolas deveriam estar engajadas nessa área de aprendizado.”³² Isso talvez não seja surpreendente, uma vez que a educação democrática não é um monólito puro e existem inúmeras maneiras pelas quais ela pode e deve tomar forma. Um modelo educacional que promova valores democráticos deve dialogar com as diversas - e às vezes conflitantes - necessidades do contexto na qual está enraizada e será, portanto, por natureza, marcado por discordância e debate. Como consequência, mesmo entre aqueles

32. Osler, A. & Starker, H. (2006). Education for Democratic Citizenship, 5.

que concordam sobre as formas específicas com as quais a educação pode e deve ser um esforço de emancipação e cidadania, há uma falta de consenso sobre a melhor maneira de implementar tal abordagem. Mais preocupante, nos últimos anos, vimos o surgimento em todo o mundo de movimentos liderados por pais que questionam e exigem controlar ou censurar o que seus filhos aprendem na escola.³³ No entanto, tais movimentos para controlar o currículo – em vez de cocriá-lo – resultam no enfraquecimento da escola como espaço cidadão, tendo em vista que também querem limitar a capacidade dos/as estudantes de fazer suas próprias escolhas. Até mesmo entre aqueles que concordam nas formas específicas em que a educação pode, e deve, ser um esforço emancipatório e cidadão, há uma falta de consenso a respeito da melhor maneira de implementar tal abordagem.

Em alguns contextos, o argumento em prol da educação democrática pode ser dificultado por percepções da democracia como uma agenda ocidental e, vinculada a isso, uma arma de hegemonia cultural e imperialismo. Essas percepções não são infundadas. Sabemos por casos na África colonial, nas Américas e na Ásia, por exemplo, que a educação pode facilmente servir tanto como uma ferramenta para a produção de conhecimento “democrático” quanto para a destruição do conhecimento e da cultura indígenas; de fato, essas duas finalidades estão entrelaçadas há muito tempo.³⁴ Em outros casos, essa reivindicação, no entanto, também pode ser usada como desculpa para não promover certos tipos de reformas para democratizar o espaço educacional, em favor de abordagens autoritárias.

Por outro lado, os Estados que aderem abertamente aos princípios (e a linguagem em torno) da educação democrática, comumente, se inclinam fortemente para uma metodologia ou abordagem específica. O resultado final são campanhas para tipos de educação distintos, mas sobrepostas – por exemplo, educação restaurativa, educação para a cidadania, educação para a paz e/ou educação para os direitos humanos.

Os defensores da educação democrática estarão conscientes de que tais abordagens educacionais compartilham mais semelhanças do que diferenças,

33. Movimentos para retroceder a escola como um espaço cívico são atualmente defendidos por alguns partidos de extrema-direita e grupos religiosos conservadores em muitos países ao redor do mundo, por exemplo. “Escola Sem Partido” no Brasil; “Con mis hijos no te metas” (Peru e Argentina); e o *No Indoctrination*, movimento criado pela Education Action Group Foundation nos EUA. Na Europa, partidos como o VOX, na Espanha, defendem uma agenda semelhante.

34. Nwanosike, O. F & Onyije, L. E. (2011). Colonialism and Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(4), 41.

não apenas em termos de suas abordagens pedagógicas e curriculares, mas também em relação aos resultados desejados, ou seja, sociedades mais inclusivas e democráticas. Entretanto, suas interconexões podem ser perdidas tanto para o público em geral, quanto para os elaboradores de políticas, devido a uma falta maior de identidade compartilhada. Isso, por sua vez, torna significativamente mais difícil aos movimentos educacionais ganhar força e, finalmente, criar o impulso necessário para alcançar seus objetivos compartilhados e efetuar mudanças no sistema.

Processos e políticas osolados

Parece óbvio afirmar que a coordenação está no cerne de políticas e práticas eficazes. Entretanto, muitas vezes vemos ministérios do governo, escolas, órgãos locais e sociedade civil aderirem aos princípios da educação democrática sem desenvolver uma visão ou estratégia compartilhada explícita para implementação. Sem essa coerência estratégica, tais princípios – embora agradáveis aos ouvidos – provavelmente permanecerão como ideias pouco associadas e não serão incorporadas na formulação de políticas reais.

Como observado pelo grupo de contribuidores do DENI, políticas educacionais desarticuladas não são apenas ineficazes; elas também podem ter consequências prejudiciais. Existe o risco de que, em vez de conectar comunidades e sociedades, as escolas sirvam como barreiras institucionais entre elas.

O impacto dessas barreiras pode ocorrer de várias maneiras - desde a exclusão física de pessoas com certas identidades dentro das escolas propriamente ditas, à ausência de suas histórias, necessidades e perspectivas dentro dos currículos programáticos, às linhas pedagógicas prejudiciais que podem ocorrer na sala de aula, como a reencenação forçada de leilões de escravidão nas aulas de história dos EUA.³⁵ Nesses casos, apenas estudantes de origens semelhantes interagem entre si; em outros, os/as estudantes serão expostos a uma apresentação homogênea da história e identidade nacional, apagando assim as experiências vividas dos grupos minorizados; na terceira situação, estudantes podem sofrer danos e traumas. Cada situação contribui para espaços de aprendizagem regressivos e reativos, em vez de positivos, encorajadores e transformadores.

35. Duffy, G. & Gallagher, A. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107.

A desconexão entre as políticas e os processos também ensinam que os estados são mais propensos a operar em princípios de hipocrisia do que de democracia – resultando, simultaneamente, no compromisso e no enfraquecimento de práticas educativas que contribuem para a construção de democracias mais fortes.³⁶ Tais paradoxos são bem ilustrados por governos que expressam apoio à participação social e democrática ao mesmo tempo em que implementam orientações sobre imparcialidade política nas escolas, como no caso do Reino Unido.³⁷ mas também por aquelas democracias nas quais a educação tem sido usada para normalizar abordagens militarizadas de educação, como no caso de Israel ou do Brasil de Bolsonaro.³⁸

36. Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions*, Copenhagen: Copenhagen Business School.

37. *Political Impartiality in Schools: Guidance*, Department for Education, UK, 2022.

38. Veja Gor, H. (2011). Education for War in Israel: Preparing Children to Accept War as a natural Factor of Life, em: Saltzman, K J. & Gabbard, D. (eds.). *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, New York: Routledge. See also: Adwan, S.; Bar-Tal, D. & Wexler, B. E. (2016). Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology* 37, 201-217. Almeida Santos C., Alves M.; Mocarzel, M. & Moehlecke, S. (2019). Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 580-591.

Estudo de caso 6: Plano e implementação de políticas educacionais conjuntas: perspectivas da Colômbia

“Educação para o exercício da cidadania deve permitir crianças e adolescentes serem reconhecidos como cidadãos a todo o tempo e deve treiná-los para construir sociedades que saibam como coexistir pacificamente baseado nas diferenças”

Em 2017, o governo da Colômbia trouxe para o seu cerne interno a seguinte pergunta: *“o que não permite que as crianças e os jovens transformem suas atitudes, comportamentos e aprimorem conhecimentos acerca da democracia, participação, coexistência pacífica, respeito e apreciação pela diversidade?”*

Em busca de soluções alternativas, o Ministério da Educação projetou um programa de treinamento para a cidadania, coletando experiências locais de organizações de cooperação de ONGs e da academia, as práticas mais destacadas e avaliadas em todo o mundo e o aprendizado que o país vinha acumulando nesse sentido. Dando continuidade a esse treinamento, em 2018 foi realizada a implementação do programa piloto com 88 estabelecimentos educacionais selecionados, localizados em distintas áreas rurais pós-conflito, com o acompanhamento das Secretarias de Educação. Essa experiência serviu como base fundamental para o planejamento das políticas públicas que a Colômbia está executando para promover desenvolvimento socioemocional e o exercício da cidadania, desde a primeira infância até o ensino médio.

A experiência da Colômbia também indica que políticas educacionais baseadas em evidência também devem incluir treinamento constante dos professores, materiais pedagógicos sólidos e um único currículo explícito como forma de permear as políticas institucionais que reproduzem imaginários sobre o que significa participação, democracia, diversidade e direitos.

Zárate Mantilla, O. (2021). *Educação para a Cidadania: imaginação e evidência que desafiam os ambientes escolares. Artigo de trabalho para a Conferência ‘A Educação Democrática Requer Imaginação’. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.*

Lutar por uma abordagem mais conjunta da política e do processo, por si só, não é uma panaceia para a educação democrática, particularmente quando tais divisões são motivadas politicamente. No entanto, pode ser um caminho para permitir uma maior troca de conhecimento, definição coletiva de prioridades e direção compartilhada entre órgãos de governança, escolas e sociedade civil – todos os quais são peças-chave para garantir a responsabilidade democrática da educação e o bem-estar dos jovens. Como descrito nos próximos parágrafos, essa responsabilização (ou a falta dela) é fundamental para a relação entre escolas e sociedades saudáveis.

Sistemas deficientes de prestação de contas

É comumente entendido que sociedades democráticas democráticas inclusivas e justas são apoiadas por sistemas robustos de prestação de contas públicas.³⁹ Por outro lado, em áreas onde esses sistemas são fracos, estados e instituições são mais propensos a correr ‘o risco de fracasso - seja má gestão financeira, colapso de serviços ou aumentos crônicos de baixa performance’.⁴⁰

Assim, pode não ser surpreendente que alguns dos principais obstáculos para a educação democrática venham de estruturas deficientes de prestação de contas e – cada vez mais ligado a isso – um forte foco na “excelência educacional” e avaliação baseada em testes, frequentemente conduzidos por atores externos, como medida de referência e monitoramento da eficácia. Muitas vezes apresentado como uma questão técnica, no entanto, o modelo baseado na eficiência não é ideologicamente neutro, e tem consequências nos valores que os sistemas educacionais, conseqüentemente, promovem.

Marina Avelar, contribuinte do DENI, vinculou o surgimento de tais sistemas de avaliação à crescente privatização, mercantilização e comodificação da educação.⁴¹ Ao destacar essas tendências, ela argumenta que o ensino e a aprendizagem estão sendo reorientados para a competição, o lucro e o desenvolvimento do capital humano, incluindo habilidades que são perfeitamente mensuráveis para

39. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatization.

40. Institute for Government (2018). *Accountability in modern government: what are the issues?* Discussion Paper.

41. Avelar, M. (2021) The dispute between democratic education and privatisation. See also Verger, A., Lubienski C. and Steiner-Khamsi, G. (2016) *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*, New York: Routledge; and Croso, C. & Modé Magalhães, G. (2016). Privatização da educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação Social*, 37 (134), 17-33.

o desenvolvimento econômico. Consequentemente, “novas vozes não eleitas e, de muitas maneiras, irresponsáveis, incluindo a de doadores e financiadores, estão tendo uma crescente e significativa opinião na determinação dos métodos, conteúdos e propósitos da educação”. Com base em estudos de caso na Bolívia, Equador, Namíbia, Vietnã e Brasil (veja abaixo no estudo de caso 7), Avelar aponta para sistemas de responsabilização eficazes que não são baseados em testes, mas que são localmente relevantes, co-criados em escolas e comunidades e que re-centraliza os jovens como atores-chave para a mudança social.

Em razão do monitoramento externo, resultados e abordagens orientadas por resultados serem a parâmetro da maioria dos sistemas educacionais, não é incomum que “em grande parte ausentes nas discussões sobre essa responsabilidade estejam as vozes das partes interessadas que trabalham, aprendem e ensinam nas escolas e outras instituições educacionais.”⁴² Esses pontos de vista foram amplamente ecoados pelo grupo de conferencistas da DENI. Profissionais de todo o mundo observaram que as demandas de preparar os jovens para atender a avaliações rigorosas conduzidas externamente e se prepararem para o mercado de trabalho, reduziram a capacidade dos educadores de apoiar a transformação pessoal e social dos jovens. Além disso, eles observaram que os jovens não tinham muita fala no que se refere à elaboração das avaliações. Em vez disso, os padrões para a educação são predominantemente definidos e estabelecidos por um punhado de grupos seletos (todos os quais estão fisicamente e simbolicamente distanciados da sala de aula propriamente dita) e são fundamentados em uma abordagem de avaliação de cima para baixo.

42. Smith, W.C. & Benavot, A. (2019) Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 193–205.

Estudo de caso 7: Reimaginando a agenda e a governança da política educacional para além dos modelos coloniais e econômicos: o caso da Bolívia e do Vietnã

“Em suas muitas formas, a privatização da educação tem efeitos profundos, alterando as formas e os significados do trabalho educacional. A abordagem privatizada à educação a remodela, fomentando o foco na competição, lucro e/ou no desenvolvimento de “capital humano”, ou em habilidades que são mensuráveis e podem contribuir para o desenvolvimento econômico.”

Diferentes pesquisadores apontaram que o fenômeno da privatização e mercantilização dos sistemas educacionais têm representado obstáculos à educação cidadão e democrática, dado seu foco nos resultados de capital humano, investimento em uma educação supostamente neutra e déficit de governança democrática nas políticas educacionais. Apesar do domínio da privatização e da mercantilização na educação em toda a economia, existem experiências alternativas que mostram que é possível imaginar outras formas de conceber, gerenciar e praticar formas de educação que tenham “propósito social, sejam localmente relevantes e comprometam-se com a mudança social”.

A inclusão dos princípios indígenas do Buen Vivir como base normativa para a formulação de políticas na Bolívia, incluindo políticas educacionais, é um caso inspirador para reimaginar agendas educacionais que vão além dos paradigmas coloniais e econômicos vigentes. Isso inclui não apenas novos conteúdos curriculares relacionados à educação ambiental, mas também o fortalecimento das práticas de educação comunitária. Nessa mesma direção, o sistema educacional vietnamita tem um modelo inspirador de governança e prestação de contas, que eles chamam de paradigma de “responsabilidade social e autorresponsabilidade”. Esse modelo permitiu que os governos locais tivessem mais investimento e responsabilidade através de conselhos populares com membros da comunidade educativa tendo poder de decisão, inclusive no processo de alocação de recursos. Naturalmente, essas não são as únicas experiências alternativas valiosas para reimaginar os sistemas educacionais, mas representam alguns dos casos que servem como lições em termos de governança educacional.

Avelar, M. (2021). A disputa entre educação democrática e privatização. *Artigo de trabalho para a Conferência 'A Educação Democrática Requer Imaginação'. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.*

Financiamento estatal e investimento educacional desigual

Sistemas políticos desempenham um papel crucial na definição de políticas educacionais e - relacionalmente - nos recursos econômicos necessários para colocar essas políticas em prática. Acerca disso, política educacional e planejamento são tanto uma escolha prática quanto uma decisão simbólica; elas se apresentam como oportunidades para a sociedade demonstrar quão seriamente eles consideram seus futuros democráticos.

Como destacamos acima, no entanto, uma expansão sem precedentes da influência de atores privados nos setores do Norte e do Sul resultou em tendências preocupantes no que diz respeito à educação para a democracia. Os/as estudantes são cada vez mais vistos como “clientes” em vez de estudantes, pelo que fatores como a riqueza individual – e não pública – determinam seu acesso (e qualidade) à educação.⁴³ Tais tendências marcam uma mudança do Estado, de provedor do serviço, para criador de mercado e encarregado ou prestador de serviços. Isso pode, facilmente, criar um “vácuo” para regulamentação financeira desigual e reforçar (ou criar completamente) desigualdades de riqueza nas escolas e, por extensão, em suas comunidades.⁴⁴

Embora seja amplamente compreendido que o financiamento escolar deficiente pode prejudicar os/as estudantes de forma adversa, também há consequências prejudiciais para os professores. Este é particularmente o caso quando, ironicamente, eles são pressionados a incorporar tópicos sociais-chave no currículo e ensinar assuntos fora de sua especialidade. Essas demandas foram exacerbadas pelo ritmo acelerado da tecnologia, que colocou uma ênfase maior na qualificação em alfabetização digital e midiática, bem como nas crises climáticas que os currículos devem abordar cada vez mais.

Apesar deste relatório reivindicar tal sofisticação dentro do currículo, também impele aos estados a investir na formação de professores e no desenvolvimento profissional. Um currículo não pode ser considerado um exemplo de prática democrática se os educadores não sentirem que estão equipados com as habilidades, apoio e/ou conhecimento de que necessitam para ensinar sobre questões complexas, controvérsias e sensíveis de uma forma que seja segura

43. Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of Citizenship. 662. Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017).

44. Avelar, M. (2021). The dispute between democratic education and privatisation.

para seus estudantes, e se sua profissão não é valorizada socialmente.

Finalmente, é importante que os Estados – particularmente os do Norte – se esforcem por uma maior harmonização em suas prioridades de política interna e externa⁴⁵. Demasiadas vezes, a noção de “educação para a paz” e as oportunidades para financiar a educação são apoiadas por pacotes de desenvolvimento internacional sem serem correspondidas internamente.⁴⁶ Essa incompatibilidade no financiamento entre os Estados do Norte, em última análise, decorre da lógica do colonialismo e deve ser corrigida para que as escolas desempenhem genuinamente um papel na construção de sociedades pacíficas, equitativas e empáticas.⁴⁷

45. Zwart, D. (2021). *Building stronger communities through critical and compassionate schooling*.

46. Kasa, T., Rautiainen, M., Malama, M., & Kallioniemi, A. (2021). Human rights and democracy are not self-evident – Finnish student teachers’ perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4 (2), 69-84.

47. Dissanayake R. (2021) *The Roots of Policy Incoherence: Domestic Policy, Global Public Goods, and International Development*. Washington DC: Center for Global Development.

Estudo de caso 8: Formação de professores na Finlândia

“Há uma necessidade urgente para que a educação encontre meios de imaginar possibilidades. A educação democrática e de direitos humanos criticamente informada tem potencial para promover objetivos comuns em nossos tempos”.

A Finlândia é frequentemente enquadrada como um país com grande valorização da democracia e dos direitos humanos, conceitos que foram enfatizados nas últimas reformas curriculares nacionais do país. No entanto, especialistas consideram que – como é o caso de muitos outros estados democráticos – esses compromissos não foram refletidos nas práticas de formação de professores da Finlândia.

Como resultado, professores e funcionários da educação, em sua maioria, não têm conhecimento e recursos para praticar a educação em direitos humanos no momento em que questões como polarização e imigração impactam a sociedade finlandesa. A pesquisa aqui demonstra que diferentes fatores contribuem para essa questão, desde a sobrecarga de trabalho dos professores até a percepção de que os educadores não estão bem posicionados para abordar questões de democracia e direitos humanos em sala de aula.

Porém, pesquisas também demonstram o apoio dos/as estudantes para que a educação para a democracia e os direitos humanos seja incorporada na formação docente. A observação central da pesquisa foi que estudantes enfatizaram que os direitos humanos e a democracia na formação docente não são apenas necessários ou “bons de existir”, mas urgentes. Em estudos anteriores não havia sinais de tal urgência.

Essa mudança nas percepções em torno da necessidade de uma abordagem mais sofisticada para a formação de professores – uma que reflita a importância dos desafios contemporâneos, incluindo questões de direitos humanos – é um sinal de uma necessidade social e global mais ampla de que os princípios da democracia e dos direitos humanos estejam melhor refletidos em nossas práticas diárias.

Kasa, T. & Kallioniemi, A. (2021). Reimaginando a educação democrática e dos direitos humanos - da atitude auto-evidente ao reconhecimento de sua importância diante dos desafios globais e da diversificação da sociedade na Finlândia. Artigo de trabalho para a Conferência ‘A Educação Democrática Requer Imaginação’. Instituto Auschwitz para a Prevenção do Genocídio e Atrocidades em Massa / Abordagens de Proteção.

-

CONCLUSÃO

Sociedades ao redor do mundo estão lutando com a crescente austeridade, o aumento de desigualdades, polarização política, populismo, desempoderamento cidadão, formas de discriminação baseadas na identidade, desinformação e desastres relacionados ao meio ambiente. Ligado a esses desafios, o COVID-19 lançou luz sobre questões estruturais novas e profundas que estão afetando negativamente as comunidades em todo o mundo. À medida em que enfrentamos as consequências agudas da divisão e do deslocamento social, é ainda mais crucial que abramos espaço para verdadeiramente refletir sobre nossos sistemas educacionais atuais e, conseqüentemente, reimaginar seu papel em nos ajudar a construir resiliência e resistir a choques.

As oportunidades para a educação democrática nunca foram tão fortes. Ao unir as reflexões de especialistas diversos e globais, esse relatório - e mais amplamente a iniciativa DENI - procurou apresentar essas oportunidades, bem como as necessárias mudanças para garantir a transformação. Várias descobertas fundamentais surgiram a partir deste processo.

Uma descoberta chave é de que a educação democrática é, antes e acima de tudo, uma forma de pensar e fazer. Isso quer dizer que, independentemente da escola estar localizada em Uganda ou na Argentina, a educação democrática não precisa ser onerosa para estados ou escolas, desde que seus princípios-chave sejam incorporados ao currículo, à pedagogia e às práticas escolares diárias. Embora tenhamos compartilhado exemplos concretos de como diferentes regiões contextualizaram e converteram esses princípios em melhores práticas, particularmente na seção II deste relatório, nossa intenção não é ser prescritiva. Em vez disso, cabe aos governos nacionais, líderes locais, funcionários e estudantes agir de acordo com os princípios da educação democrática e trabalhar para co-criar práticas que atendam às necessidades locais específicas e alimentem empatia, respeito mútuo e responsabilidade cidadã.

Este relatório também mostra que, para implementar e manter tais práticas, os esforços devem ser apoiados por sistemas adequados de prestação de contas. Sabemos pelo nosso envolvimento com especialistas globais que a responsabilidade democrática – incluindo horizontal e de baixo para cima, em vez de externa e/ou orientada por avaliações – é universalmente importante para a força e sustentabilidade da educação democrática. Isso ocorre porque quando uma variedade de partes interessadas, incluindo educadores e jovens, pode participar significativamente na definição do que a educação democrática significa para eles – e influenciar na formulação dos parâmetros da avaliação – é mais provável que permaneçam responsáveis por esses princípios democráticos dentro e fora da sala de aula. Essa abordagem não é apenas a “coisa certa a fazer”, mas também traz ganhos de eficiência claros.

Entretanto, apesar da evidência sobre “o que funciona” no que diz respeito à educação democrática, a necessidade persistente de tal abordagem demonstra que ainda há um trabalho significativo a ser feito, inclusive no que diz respeito à política global e às prioridades pós-pandemia. Este relatório, portanto, destacou os principais obstáculos à educação democrática, à medida que surgiram na discussão com nossa comunidade de especialistas e que, embora marcados por seu próprio conjunto de desafios, estão inerentemente conectados.

Tais obstáculos incluem a falta de linguagem compartilhada e, de maneira relacionada, pouco ou confuso consenso sobre o que exatamente se entende por educação democrática. Embora essas questões estejam fundamentadas em diferenças conceituais ou semânticas – ou às vezes ambas – as inúmeras campanhas pela educação como uma ferramenta restauradora e social apontam para uma maior sobreposição do que incongruência nos objetivos desejados. Este relatório, portanto, exige uma abordagem mais nítida e estratégica da incidência ou advocacy educacional, a fim de concentrar a formulação de políticas nos objetivos que são compartilhados.

Da mesma forma, muitas vezes há uma desconexão entre os compromissos do governo com a educação democrática e as políticas (ou tendências) nos níveis nacional, regional e internacional. Tais inconsistências não são meramente ineficazes; elas também podem levar a resultados prejudiciais para os jovens. Por exemplo, as políticas que falam sobre a necessidade de descolonização do currículo sem acompanhar o investimento na diversificação ou treinamento do pessoal da educação podem levar a um fechamento de discordância na sala de aula – minando as principais oportunidades para envolver os/as estudantes no

pensamento crítico e na resolução de conflitos. Aceitar a ascensão da privatização da educação como inovadora e uma “força para o bem” pode fazer com que retrocedamos para modelos de aprendizagem que favorecem habilidades mensuráveis, lucro econômico e competição, em detrimento da aprendizagem social e emocional, pensamento crítico e colaboração.

Assim, argumentamos que uma compreensão mais holística do propósito da educação é fundamental para evitar inconsistências nas políticas e abordar, significativamente, os fatores de risco da violência baseada na identidade para sociedades mais inclusivas e democráticas. Por razões já apresentadas, é essencial que este esforço seja a base de um movimento coeso e inclusivo. Isso significa que deve-se tecer as vozes de diferentes atores e setores, em vez de um punhado seleto de ‘especialistas’, e falar coletivamente para as áreas às quais a educação para o futuro pertence: ação climática, mídia e alfabetização digital, bem-estar econômico, justiça racial e equidade social de forma mais ampla.

Finalmente, o caso da educação democrática deve ser abordado com o objetivo explícito de mudar mentalidades e – de forma relacionada – desafiar os interesses daqueles que detêm o poder nas sociedades contemporâneas. Como o Institute for Public Policy Research e o Runnymede Trust observaram em seu trabalho sobre movimentos efetivos, estes devem incluir ‘companhias de combustíveis fósseis, por meio daqueles que determinam e aplicam as regras dos mercados financeiros, aos vastos desequilíbrios de poder no cerne da economia global.’⁴⁸

Desafiar o poder também significa olhar com firmeza para as maneiras pelas quais nossos próprios comportamentos individuais e instituições – incluindo àqueles que orgulhosamente se proclamam democráticos – podem servir para sustentar e perpetuar estruturas de violência. Tais intervenções serão particularmente valiosas à luz das rupturas e desigualdades que nosso mundo está enfrentando e continuará a enfrentar na próxima década.


48. Laybourn-Langton L., Quilter-Pinner, H. & Treloar, N. (2021). *Making change: What works?* London: IPPR.

SOBRE ESTE RELATÓRIO

Autores: Paula Araújo Alves, Andy Fearn, Safia Mizon Thioune, Clara Ramírez Barat, Isadora Souza e Dilia Zwart

Local: Londres e Nova York

Data: Março de 2022

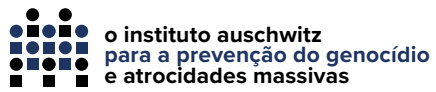
Licence: CC BY-NC 



O objetivo a longo prazo do **The Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities** tem sido a construção de uma rede com atores-chaves conhecedores de abordagens contemporâneas à prevenção do genocídio e que efetivamente trabalhem como uma comunidade para construir uma arquitetura global funcional para prevenção e resposta ao genocídio e outros crimes de atrocidade. Nossos programas oferecem conhecimento, treinamento e assistência técnica a esses atores, visando promover o desenvolvimento de políticas e práticas preventivas em âmbito nacional, regional e internacional. Este trabalho também visa criar uma mudança em como as instituições e sociedades abordam a prevenção do genocídio, reconhecendo-o como um processo.

P	Protection
A	Approaches

A **Protection Approaches** é a principal organização no Reino Unido comprometida em acabar com a violência baseada em identidade em todo o mundo. Seu trabalho é feito com tomadores de decisão e legisladores, bem como por meio do envolvimento de base com jovens e comunidades. Como parte de sua programação principal, oferece oficinas escolares habilmente projetadas e facilitadas para instrumentalizar os jovens com o entendimento e as estratégias de que precisam para serem cidadãos mais ativos e responsáveis. Uma parte fundamental é reconhecer e desafiar os processos que podem levar à violência baseada na identidade.



P A Protection Approaches

Democratic
Education
Needs
Imagination