



Formação De Professores Em Educação Global Para A Cidadania Em Quatro Países Da América Latina: Colômbia, Chile, México E Peru

Teacher Training In Global Citizenship Education In Four Latin American Countries: Colombia, Chile, Mexico And Peru

Alice Maria Mendonça¹

¹ Universidade da Madeira, Campus Universitário da Penteada. Funchal, Portugal. E-mail: alice@uma.pt <http://orcid.org/0000-0001-9726-9222>.

Info

Recebido: 17/05/2019

Publicado: 31/05/2019

DOI: 10.29247/2358-260X.2019v6i1.p104-112

ISSN: 2358-260X

Palavras-Chave

Formação de Professores; Educação para a Cidadania; UNESCO; Educação Comparada; Colômbia; Chile; México; Peru.

Keywords:

Teacher Training; Education for Citizenship; UNESCO; Comparative Education; Colômbia; Chile; México; Peru.

Resumo

A Educação Global para a Cidadania (Global Citizenship Education - GCED) é uma das áreas estratégicas do Programa do Setor Educacional da UNESCO para o período 2014-2021. Deste modo, conferiu-se à educação a responsabilidade pela construção de um mundo pacífico e sustentável, onde os conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos que veicula, permitem aos indivíduos tomar decisões informadas e assumirem papéis ativos a nível local, nacional e mundial. O International Civic and Citizenship Education Study: 2016 (ICCS) permitiu conhecer os resultados do investimento em GCED, em 24 países, relativamente aos alunos, tomando como indicadores os seus níveis de conhecimento cívico, as suas perceções acerca desta temática, bem como os seus comportamentos e práticas cívicas. A presença da GCED nos contextos educativos, leva-nos também a refletir sobre o seu estatuto e características intrínsecas pois a complexidade da sua

abordagem, requer profissionais com capacidade de analisar problemáticas cuja resolução pressupõe um posicionamento face às práticas de referência, assim como a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos em vigor. Por isso, a preocupação e a necessidade de formação de professores em GCED levou-nos também a questionar o modo como esta decorre, nos quatro países da América Latina- Colômbia, Chile, México e Peru – que integraram o International Civic and Citizenship Education Study: 2016.

Abstract

The Global Citizenship Education (GCED) is one of the strategic areas of the UNESCO Educational Sector Program for the period 2014-2021. In this way, education has been given responsibility for building a peaceful and sustainable world where the knowledge, skills, values, attitudes and behaviors that it conveys enable individuals to make informed decisions and take active roles at local, national and global levels. The International Civic and Citizenship Education Study: 2016 (ICCS) allowed to know the results of the investment in GCED, in 24 countries, regarding the students, taking as indicators their levels of civic knowledge, their perceptions about this subject, as well as their behaviors and civic practices. The presence of GCED in educational contexts also leads us to reflect on its status and intrinsic characteristics because the complexity of its approach requires professionals with the capacity to analyze problems whose resolution presupposes a positioning against reference practices, as well as their articulation with current ethical and political assumptions. The need for teacher training in GCED has made us question how it occurs in the four countries of Latin America - Colombia, Chile, Mexico and Peru - that integrated the International Civic and Citizenship Education Study: 2016.

INTRODUÇÃO

A Educação Global para a Cidadania (GCED) é uma das áreas estratégicas do Programa do Setor Educacional da UNESCO para o período 2014-2021.

Deste modo, confere-se à educação a responsabilidade pela construção de um mundo pacífico e sustentável, onde os conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos que veicula, permitam aos indivíduos tomar decisões informadas e assumirem papéis ativos a nível local, nacional e mundial.

Visto que atualmente, a GCED permeia os contextos educativos, em vários países, o conhecimento dos resultados desta aprendizagem foram alvo do estudo intitulado *International Civic and Citizenship Education Study: 2016* (ICCS) que envolveu 24 países.

Entre inúmeros aspetos, este estudo pretendeu determinar a eficácia do investimento em GCED, relativamente aos alunos, tomando como indicadores os níveis de conhecimento cívico dos alunos, as perceções acerca desta temática, bem como os comportamentos e as práticas cívicas que estes desenvolvem.

Da presença da GCED nos contextos educativos, emerge a necessidade de refletir acerca do seu estatuto e características intrínsecas. A complexidade da sua abordagem, requer profissionais com capacidade de analisar problemáticas cuja resolução pressupõe um posicionamento face às práticas de referência, assim como a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos em vigor.

Por isso, a preocupação e a necessidade de formação de professores em GCED levou-nos também a questionar o modo como esta decorre, nos quatro países da América Latina- Colômbia, Chile, México e Peru – que integraram o *International Civic and Citizenship Education Study: 2016*.

É em torno destas questões e deste espaço geográfico que se desenvolve o presente artigo.

1. Educação Global para a Cidadania

A GCED é uma das áreas estratégicas do Programa do Setor Educacional da UNESCO para o período 2014-2021. E reconhece-se que o seu desenvolvimento em simultâneo com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) constitui um reforço mútuo, na priorização da relevância e do conteúdo da educação, a fim de garantir que esta ajudará a construir um mundo pacífico e sustentável. Ambas enfatizam a necessidade de promover conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos que permitam aos indivíduos tomar decisões informadas e assumir papéis ativos a nível local, nacional e mundial.

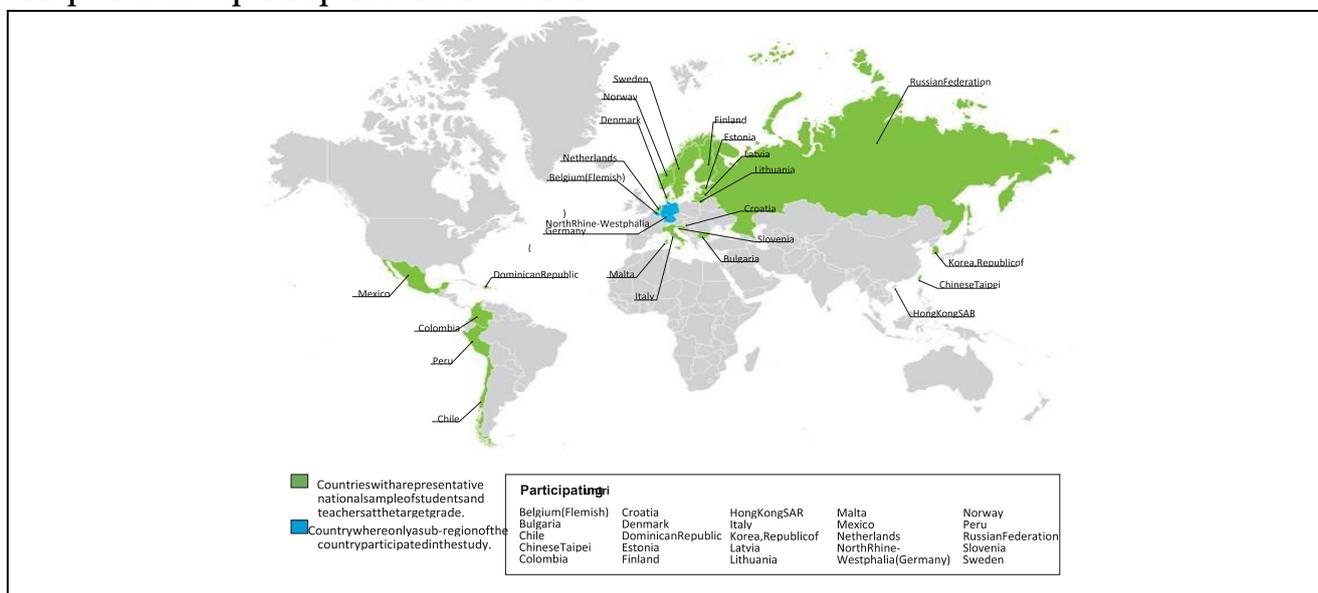
A abordagem da UNESCO para a GCED constitui um processo dinâmico que assume quatro características:

1. Holístico: abordando o conteúdo e os resultados da aprendizagem, a pedagogia e o ambiente de aprendizagem em contextos de aprendizagem formal, não formal e informal;

2. Transformativo: permitindo que os alunos transformem a sociedade;
3. Baseado em valores: promovendo valores universalmente compartilhados, como a não discriminação, igualdade, respeito e diálogo;
4. Enformado num compromisso: visando apoiar a qualidade e a relevância da educação.

A monitorização da UNESCO, relativamente às aprendizagens em GCED e em EDS, envolveu a participação de 24 países de 3 continentes distintos (Cf. Mapa 1) e desenvolveu-se no âmbito do *International Civic and Citizenship Education Study*, cuja divulgação, em 2016, permitiu reconhecer a evolução internacional destes indicadores.

Mapa 1. Países participantes no ICCS 2016



Fonte: ICCS 2016, p.32

De modo a determinar-se qual o entendimento dos alunos do Ensino Básico e Secundário face à questão da cidadania, questionaram-se as suas atitudes e perceções, identificaram-se as atividades que desenvolvem nas instituições cívicas, bem como os respetivos comportamentos e práticas. Da análise destes indicadores foi possível constatar, em 2016, um aumento no conhecimento cívico dos alunos de 13-14 anos face aos resultados obtidos no relatório similar realizado em 2009. Ou seja, a proporção de alunos que alcançaram os

níveis mais altos na escala de conhecimento cívico aumentou de 61 % para 67 %.

Embora o conhecimento cívico variasse bastante entre os alunos dos diferentes países, encontraram-se correlações positivas entre três variáveis: o nível de conhecimento cívico dos alunos, o seu interesse por estas questões e a respetiva participação cívica.

Em comparação com o ICCS 2009, os estudantes expressaram, por exemplo, níveis mais altos de envolvimento em questões como a igualdade de género e a igualdade de oportunidades

face a todos os grupos étnicos e raciais. Embora as raparigas apresentassem globalmente níveis mais elevados de conhecimento cívico do que os rapazes, o contexto socioeconómico dos alunos desempenhou um papel fundamental como preditor positivo do conhecimento cívico em todos os países participantes.

Questões como a poluição, o terrorismo, a escassez de água e alimentos, as doenças infecciosas e a pobreza, foram apontadas pela maioria dos estudantes, como principais ameaças para o futuro mundial.

Apenas 9% dos estudantes integrava grupos de ação ambiental mas a efetivação de esforços pessoais para proteger o meio ambiente estendeu-se a 49% dos alunos.

2. O estatuto da Educação Global para a Cidadania nos contextos educativos

A nível concetual, a GCED encerra uma transversalidade temática à qual subjaz uma visão integradora das diversas áreas do saber, que atravessa os contextos educativos, e que presume uma vivência de escola alargada ao seu contexto e que extrapola qualquer dinâmica curricular.

O desenvolvimento da GCED, em contexto educativo, requer um profissional com formação específica pois “ a abordagem desta área assume duas dimensões: uma dimensão horizontal ou cronológica (com tomada de posição, construção e resolução do problema) e uma posição vertical (onde é necessária a articulação de dados e condições em quadros teóricos, éticos, políticos ...)” (Fabre, 2014, s/p).

Se do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos escolares pressupõem o ensino de “conteúdo disciplinar supostamente estável, correspondente ao estado do conhecimento em determinado momento e disponibilizado aos estudantes” (Fabre, 2014, s/p), assumido como verdadeiro, racional e distinto de questões éticas, religiosas ou políticas, no contexto da GCED são apresentadas problemáticas, cuja resolução pressupõe o posicionamento do professor face às práticas de referência e a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos que na sua comunidade são considerados “corretos”.

As temáticas intrínsecas à GCED não envolvem especificamente conhecimentos em sentido estrito, mas comportam valores éticos, políticas e comportamentos; referem-se mais às práticas de referência do que do conhecimento e “visam mais transformar as práticas sociais do que escolarizar as práticas existentes” (Fabre, 2014, s/p).

Uma vez que a GCED tem como objetivo “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63) tal abordagem não pode realizar-se sem estarem reunidas algumas condições por parte dos responsáveis pela mesma. Sem guias, manuais, ou programas prescritivos, a GCED desenvolve-se frequentemente através de documentos que se constituem referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania e assumem-se simultaneamente como instrumentos de apoio.

Neste contexto, os profissionais não adotam o seu papel tradicional de instrutores e transmissores de conhecimentos. A GCED reclama-lhes um posicionamento global e uma participação democrática fundamentada numa prática de cidadania.

3. Formação de Professores em Educação Global para a Cidadania:

A Tabela 1 permite identificar as grandes linhas de tendência a nível da América Latina e, mais especificamente, o modo como os países daquela área geográfica- Colômbia, Chile, México e Peru - efetuam a formação de professores de GCED.

A disparidade de práticas de formação expressa os diferentes entendimentos de cada nação face a esta temática.

Tabela 1. *Educação Cívica e Cidadania* na Formação Inicial de Professores: Colômbia, Chile, México e Peru

Educação Cívica e Cidadania/ Formação Inicial de Professores			
Países	Professores Especialistas em GCED	Professores de áreas afins	Professores de áreas não afins
Chile		●	
Colômbia			
México	●	●	●
Peru	●	●	

Fonte: ICCS 2016, p. 37 (adaptado)

É possível constatar que, destes quatro países da América Latina, apenas a Colômbia exclui a GCED da formação inicial de professores.

No Chile, a formação dos professores em GCED, restringe-se aos docentes que integram áreas de especialidade afins.

No México, a GCED é uma área de estudo obrigatória para todos os professores durante a sua formação inicial, independentemente das respetivas áreas específicas de especialização. No Perú a situação é semelhante, mas a obrigatoriedade de formação em GCED exclui os professores de áreas não afins.

Deste modo, no Chile, México e Peru a GCED integra a formação inicial de professores embora apresente destinatários distintos:

- i) no México e no Perú os professores podem especializar-se na área de GCED;
- ii) no Chile, no México e no Perú a formação em GCED é obrigatória para os professores que são especialistas em áreas disciplinares afins.
- iii) no México, a GCED é obrigatória para todos os professores durante a sua formação inicial.

Daqui se depreende que a importância conferida à GCED durante a formação inicial de professores, varia segundo os países e, neste caso, assume a seguinte escala:

Tabela 2. Importância da *GCED* na Formação Inicial de Professores: Colômbia, Chile, México e Peru

Escala	Importância	Países
1	Muito importante	México
2	Importante	Peru
3	Pouco importante	Chile
4	Sem importância	Colômbia

A pouca relevância que o Chile confere à *GCED* na formação inicial de professores é extrapolada para a formação contínua. Aqui é possível efetuar formação em *GCED*, mas esta possibilidade

restringe-se aos professores de áreas afins (Cf. Tabela 3).

No Peru, a formação em *GCED* também abrange apenas os professores especializados em áreas afins, tanto na sua formação inicial como na formação contínua.

Tabela 3. Especialização em *GCED* na Formação Contínua de Professores: Colômbia, Chile, México e Peru

Educação Cívica e Cidadania/ Formação Contínua de Professores			
Países	Professores Especialistas em <i>GCED</i>	Professores de áreas afins	Professores de áreas não afins
Chile		●	
Colômbia	●	●	●
México	●	●	●
Peru	●	●	

Na Colômbia, a *GCED* não integra a formação inicial de professores, mas o investimento naquela área viabiliza-se, na formação contínua abrangendo todos os professores que o desejarem.

Pela positiva, destaca-se o México, que investe na *GCED* desde a formação inicial dos professores e possibilita a todos o acesso a esta área de formação.

Neste país o investimento na especialização dos professores em *GCED* é notório, pois além desta área ser obrigatória na formação inicial de professores, patenteia-se também nas formações profissionais posteriores.

A Tabela 4 permite identificar o modo como os países que integram este estudo perspetivam a abordagem da *GCED*.

Tabela 4. Abordagens perspectivadas para a GCED: Colômbia, Chile, México e Peru

Country	Disciplina autónoma	Estudo integrado nas ciências humanas sociais.	Estudo integrado em todas as áreas disciplinares	Atividade extracurricular	É o resultado da experiência escolar como um todo
Chile		●	●		●
Colômbia			●		
México	●	●	●		
Peru	●	●			

Fonte: ICCS 2016, p. 31 (adaptado)

No que concerne à qualificação dos professores, o Chile, o México e o Peru são concordantes no facto desta leção ser da responsabilidade dos professores de Ciências Sociais e Humanas e, no México e no Peru, destaca-se ainda a possibilidade da GCED subsistir como disciplina autónoma e, conseqüentemente, ser lecionada por professores especializados para o efeito.

No Chile, Colômbia e México, partilha-se a ideia de que a GCED permeia todas as disciplinas do currículo escolar e, paradoxalmente, é com base neste pressuposto que a Colômbia exclui a possibilidade destas temáticas serem alvo de abordagens específicas no contexto da educação formal.

No Perú, entende-se que a GCED deverá ser desenvolvida em contextos específicos de sala de aula, pelo que, conseqüentemente, a sua abordagem não implica uma transversalidade disciplinar nem se aplicará a contextos extracurriculares. A GCED não é entendida como uma prática que permeia toda a vivência escolar. Embora o entendimento acerca do estatuto e do desenvolvimento da GCED apresente

divergências entre os países em estudo, é consensual a opinião de que o desenvolvimento desta área não deverá efetivar-se no contexto de atividades extracurriculares.

Conclusão

O envolvimento dos alunos na construção de atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental decorre em conformidade com os princípios e objetivos da UNESCO.

Por isso, a abordagem da GCED nos contextos de educação formal, visa promover nos jovens as competências que lhes permitam ser cidadãos democráticos e participativos para que socialmente reivindiquem os seus direitos e assumam os seus deveres de modo responsável.

Os resultados do ICCS 2016 permitiram concluir que a integração de vários aspetos de educação para a cidadania nos currículos e metas de aprendizagem das escolas, promovem um maior conhecimento destas temáticas e impulsionam um efetivo envolvimento cívico dos alunos.

A melhoria dos resultados dos alunos em atitudes e percepções ao nível da Educação Cívica, face a 2009, sugerem a necessidade de se continuar a investir na formação de professores em GCED, área que requer conhecimentos e competências necessários à abordagem de temas atuais transversais à sociedade.

Neste estudo, emerge o modo como quatro países da América Latina - Chile, Colômbia e México e Perú- entendem a GCED, e formam os seus professores nesta área.

Embora com modalidades formativas diferentes, o Chile, o México e o Perú incluem a GCED na formação inicial de professores. Também com modalidades formativas diferentes, a GCED patenteia-se, com maior ou menor abrangência, no Chile, Colômbia México e Perú.

Daqui se depreende que a maioria dos países já investe na especialização de professores para GCED, colocando-a simultaneamente na formação inicial e na formação contínua de professores, tal como acontece no México, onde o investimento em GCED é o mais acentuado destes países.

Ao invés, temos a Colômbia que não insere a GCED na formação inicial de professores e que remete esse investimento para a formação contínua.

A posição do Chile face à GCED apresenta-se ténue, pois apesar da GCED subsistir em ambas as formações de professores – inicial e contínua-, essa formação é bastante restritiva.

Apesar das disparidades aqui emergentes, identifica-se a clara necessidade de se continuar a investir na formação de professores em GCED.

À exceção do México, cujo investimento na GCED é bastante acentuado, o Perú, o Chile e a Colômbia necessitam de aumentar o investimento na formação específica de professores para desenvolver a GCED.

E isto justifica-se, porquanto esta é uma área que requer tomadas de posição, bem como construção e resolução de problemas assentes na articulação de dados e em quadros teóricos, éticos e políticos.

Referências Bibliográficas

- Ackerman, J. (2003). Co-Governance for Accountability: Beyond 'Exit' and 'Voice'. *World Development*, 32 (3), 447-463.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias*, (1), 57-66. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>
- Carothers, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Cohen, J. & Fung, A. (2004). *Radical Democracy*. *Swiss Political Science Review*, 10 (4), 23-34.
- Fabre, M. (2014) *Éducation et Socialisation, Dossier 1 : les éducations à ... et le développement de la pensée critique*. Cahiers du CERFEE, (36).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006) *A escola na cidade que educa*, Cadernos Cenpec, n. 1, São Paulo (133-139).

Gaventa, J. (2005). Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate. IDS. Working Paper, 264.

Schulz, W. et al (org) (2016) International Civic and Citizenship Education Study 2016: ICCS/IEA

UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives. Paris:

UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Viegas, J., Santos, S. & Faria, S. (Org.) (2010), A Qualidade da Democracia em Debate – Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha, Lisboa: Editora Mundos Sociais.