

# SILÊNCIOS E DESAFIOS DA AGENDA PARA O DESENVOLVIMENTO PÓS-2015 – reflexões sobre o papel da Educação Social Crítica

---

Rosanna Barros  
Universidade do Algarve - Portugal

## Resumo

A reflexão estruturante apresentada neste texto centra-se na inter-relação entre o legado político-filosófico da pedagogia-educação social e o legado dos direitos humanos. Com esta matriz teórico-conceptual o objetivo do artigo é defender que a prática sociocomunitária crítica e conscientizadora da educação social é condição tanto para o alargamento dos territórios de cidadania social como para o refundar dos pressupostos educacionais enquanto *itens* políticos e não técnicos. Afirma-se que a pedagogia cidadã, assim pensada, torna-se o expoente basilar de uma educação para os direitos do Outro, e nesse sentido, o foco é o debate acerca de valores e princípios universais tornados o denominador comum para pensar o próprio desenvolvimento humano enquanto direito. A partir daqui, convocamos aspetos dos principais factos da globalização hegemónica, como o Pacto Global das Nações Unidas, para analisar, criticamente, o modo como se vem entendendo o desenvolvimento em termos geopolíticos nas instâncias políticas internacionais, com destaque para o Banco Mundial, tomando-se posição por uma globalização justa. No final deixamos o convite ao educador social para se engajar numa *praxis* onde se procurem problematizar e superar os silêncios no debate em curso sobre os desafios da Agenda para o Desenvolvimento pós-2015.

**Palavras-chave:** Educação Social Crítica, Desenvolvimento, Cidadania Global, Direitos Humanos

## Abstract

The structuring reflection presented in this text focuses on the interrelationship between the political-philosophical legacy of social pedagogy-education and the human rights legacy. With this theoretical-conceptual matrix our objective is to argue that the critical and awareness-raising sociocommunitarian practice of social education is a condition for both extending the territories of social citizenship and re-founding the educational assumptions as political and not technical items. It is claimed that citizen pedagogy, thus envisaged, becomes the basilar exponent of an education for the rights of the Other, and in that sense, the debate about universal values and principles becomes the common denominator for the reflection on human development as a right. From this point onwards, we call on aspects of the main facts of the hegemonic globalization, such as the United Nations Global Compact, to analyze critically how development has been understood in geopolitical terms in the international political bodies, in particular the World Bank, in defense of fair globalization. In the end, we invite the social educator to engage in a praxis seeking to problematize and overcome the silences in the ongoing debate on the challenges of the post-2015 Development Agenda.

**Keywords:** Critical Social Education, Development, Global Citizenship, Human Rights

## 1. A Prática da Educação Social como o desbravar de territórios de cidadania

No contexto da produção científica hodierna, a educação social tem vindo a ser percecionada como matéria de “confluência e síntese de vários saberes e enquanto prática de intervenção” (CARVALHO, 2008, p. 31), a cujos limiares epistemológicos é associado, frequentemente, um estatuto antropológico, que enforma as práticas socioeducativas a partir de uma antropologia da relação (BRANDÃO, 2007). Neste entendimento, tem vindo a ser consensual pensar-se, como afirma Silva, a pedagogia social como teoria geral da educação social, à qual cumpre o papel de “proporcionar certa unidade teórica e conceitual às múltiplas práticas de educação popular, social e comunitária” (2010, p. 6). Ou seja, uma definição mínima de pedagogia-educação social apela à ideia de que o espaço da educação transcende o espaço escolar, e por isso efetua-se “em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano” (DIAZ, 2006, p. 92), podendo ser pensada como uma ciência, um saber profissional e uma filosofia de ação (BAPTISTA, 2008). De certo modo trata-se, como propõe Diaz, de

“uma ciência pedagógica de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspetos educativos do trabalho social (...) a educação social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade” (2006, p. 92)

É, por este motivo que o cerne da relação pedagógica estabelecida entre educadores sociais e educandos se assume, em qualquer tipo de intervenção socioeducativa de cariz emancipador, como um *modus operandi* que se fundamenta numa lógica de interconexão entre uma ação comunicacional de inspiração habermasiana e o potencial expresso através do conceito de dialogicidade freiriano (HABERMAS, 1988; FREIRE, 1992). De ambos os contributos resulta reforçada a importância da atividade reflexiva na prática profissional dos educadores sociais que pretendam instituir uma educação transformadora (BARROS e CHOTI, 2014) e, dessa forma, desbravar novos territórios de cidadania social (BARROS, 2013a; 2016a, 2016b).

Efetivamente, do património de conhecimentos construído no âmbito da Teoria política, sabemos que, independentemente da regulação social poder apresentar algumas cristalizações em certos contextos históricos, ela é “matricialmente uma teoria da mudança social” (AZEVEDO, 2009, p. 13). Por outras palavras, a regulação real, advém sempre de equilíbrios instáveis que resultam do confronto dos vários tipos de poder social (SOUSA SANTOS, 1989), o que coloca em evidência a importância de saber ler o mundo em concomitância a saber ler a palavra (FREIRE e MACEDO, 1994; McLAREM, 1998), isto na medida em que, a emancipação social obtém-se pela capacidade de participação crítica e de criação de compromissos sociais entre os diversos atores de uma formação social. Portanto, como sublinha Baptista, “eleger a educação como uma das prioridades de

intervenção social significa a sua inserção num quadro amplo de discussão pública onde ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política” (BAPTISTA, 2007, p. 148). Neste sentido, e assumindo um entendimento em que “o educador social é um político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade” (MARQUES e EVANGELISTA, 2010), emerge então a questão da importância de o educador social saber aprofundar a autorreflexividade de maneira a exercer a sua intervenção de modo conscientizado, mas também de modo democrático (BARROS, 2017).

Por um lado, na relação dialética entre velhos e novos territórios de cidadania e a prática da educação social sustentamos que é incontornável, como enfatizou repetidas vezes na sua obra Paulo Freire, que o educador não reacionário tenha a preocupação em refletir, criticamente, sobre a sua prática, desenvolvendo um modo de “estar sendo” que, em educação, se considera ser a chave para que o educador ganhe consciência do sentido político da sua prática educativa. Como ele afirmou “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE, 1997, p. 39). Ora, para aprofundar a cidadania social há que interiorizar na *praxis* as implicações da politicidade da educação que, no pensamento freiriano, assume os contornos de uma ética democrática e radical, fortemente necessária para quem deseje posicionar-se, como propõe Caride Gómez, “a favor de um novo vínculo pedagógico e social” (CARIDE GÓMEZ, 2011, p. 11), visando a busca de sociedades democráticas mais consolidadas e capazes de não abrir mão de uma “convivência plural e tolerante, que seja livre, justa, equitativa e pacífica” (*id.*, *ibid.*). Trata-se, no nosso entender, de priorizar a ação de refletir em torno da complexidade da atual intervenção socioeducativa em contextos de globalização económica de cariz conservador, na qual a nova direita assumiu autocraticamente o modelar dos contornos ideológicos que influenciam cada vez mais a agenda educacional (BARROS, 2012a, 2012b; CANEN e MOREIRA, 2001; PARASKEVA, 2000), parecendo os seus grupos de interesses estar apostados em bloquear “a educação que queremos” tal como a têm vindo a reivindicar, por exemplo, os grupos temáticos do Fórum Social Mundial<sup>1</sup>, movidos, ao invés, pela autonomia crítica de denunciar para anunciar, entre outras causas, que “outro futuro é possível” e que para tal “o desenvolvimento de uma subjetividade crítica é um aspeto central na construção de uma pedagogia cidadã [especialmente] na atual conjuntura” (GRAP, 2012, p. 11).

Por outro lado, para assegurar que essa cidadania social se amplia e se sedimenta num desenvolvimento humanizado haverá que defender a educação enquanto direito humano promotor dos demais direitos. Este é o *loci* onde situamos as bases éticas da edificação da metodologia de intervenção característica da educação social, que é claramente complexa e se encontra necessariamente em permanente construção (DIAS, 2013), porque se trata de intervir localmente sem insularizar as problemáticas da questão social, nomeadamente as que resultam das desigualdades sociais e estratificação social como são: a exclusão, a marginalização ou a pobreza, entre outras, e as que se relacionam com populações e dinâmicas específicas dentro de uma dada formação social, como são a população idosa,

imigrante, reclusa, com deficiências, as toxico-dependências, os desempregados, os sem-abrigo, a questão de género, os vários tipos de violência e situações de risco, só para referir alguns casos que representam os vastos territórios de intervenção sociocomunitária da educação social.

Ora, é precisamente o desafio de saber ler as problemáticas da questão social de um modo que as inscrevam num quadro geopolítico em que se interrelaciona o local, o nacional e o supranacional numa teia complexa, o que representa, a nosso ver, a chave para suscitar o aumento do poder coletivo que uma pedagogia cidadã procura alcançar (APPLE, 2001). Um poder coletivo que nos termos de Almeida, significa “que a comunidade transformou algo no seu tecido social, que as relações sociais entre os seus membros mudaram, que as suas ações são capazes de abarcar e melhorar cada vez mais dimensões da vida social na sua totalidade (...) para atingir objetivos a longo prazo de mudança social” (ALMEIDA, 2009, p. 133). Assim sendo, argumentamos que para consolidar a prática da educação social, perspectivada nestes termos, torna-se então imprescindível ao educador ter também, a par de uma matriz interdisciplinar de conhecimentos, um domínio crítico acerca da análise sociológica das políticas públicas, de um modo, como sublinha Afonso, que não abra mão “da referência ao papel e à natureza do Estado nacional, e às suas relações com as classes, movimentos sociais e grupos de interesse organizados” (AFONSO, 2012, p. 16).

Este aspeto do exercício da autorreflexão crítica sobre o potencial político da prática da intervenção conscientizada e conscientizadora do educador social tem relevância, sobretudo, no contexto atual em que o Estado está a transferir responsabilidades, mas não poder, para novos atores sociais, desestruturando, ao mesmo tempo, os *fora* de discussão democrática acerca da condução do político, e induzindo, através de um processo afeto à ideia da nova administração pública, novas representações em torno da noção de bem-estar-social e da regulação do bem-público (BARROS, 2014) como aliás, a este respeito, nota também Laborinho Lúcio:

“Os tempos deixaram de ser os da política. Muito do poder transitou para o campo da economia, da finança e dos mercados, que se impõem à escala global. A tradicional dimensão axiológica típica dos modelos políticos de organização social e, mais concretamente, das democracias ocidentais, cedeu o passo às regras próprias da competição e da competitividade” (2013, p. 231).

É, pois, contrapondo com ousadia à ordem tecnocrática da vida social uma cidadania verdadeiramente ativa e poderosa que se poderá aspirar a refundar, pela educação, a própria educação enquanto um *item* político, para conquistar e manter através da sua *praxis* uma outra compreensão do papel do sujeito-cidadão em democracia, mais participante e interferente na escolha de valores para o sentido a dar ao rumo da humanidade, isto porque, nunca é demais sublinhar, que a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado mas um constructo que requer, para além de uma contínua vigilância crítica, o acesso a um espaço público comum, que só o direito de pertencer a uma comunidade política pode garantir.

## 2. Educar para os Direitos do Outro – uma questão de valores e princípios universais

Ora, ao resgatar-se a politicidade da educação no labor de expandir a cidadania social o horizonte da conflitualidade na interação social entre os grupos humanos emerge como um núcleo problemático central, redirecionando-nos, em larga medida, para a dimensão ética da intervenção comunitária que, por seu turno, convoca como seu corolário o já extenso debate acerca dos Direitos Humanos. Com efeito, é pertinente ter claro que no período que mediou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foram vários e variados os factos ocorridos no sentido de, primeiro, se reconhecer no âmbito dos Estados democráticos a igualdade dos cidadãos perante a lei e a justiça de onde derivaria a ideia primordial de que a igualdade de direitos significa que os mesmos podem ser generalizados a todos como condição *sine qua non* e, segundo, se supervisionar o cumprimento da proteção estatal dos direitos e liberdades universais (OLLÉ SESÉ, ACEBAL MONFORT e GARCÍA SANZ, 2009) conseguindo-se desde 1950 que a sua violação, quando ocorre, possa não ficar impune, como atestam as competências atribuídas ao Tribunal Europeu dos Direitos do Homem e, mais recentemente, a criação do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas ou o reconhecimento do direito à ingerência humanitária, o que na perspectiva de Fleury, e também na nossa, “constituiu um considerável progresso da civilização” (2002, p. 43).

Assim, durante este período histórico foi-se transitando de um legado jusnaturalista para uma filosofia do direito contemporâneo (BOBBIO, 2004) e foi, portanto, ganhando forma, e consistência, um conjunto articulado de direitos que, tradicionalmente tenderam a ser organizados em três subconjuntos, ou gerações, refletindo, assim, sobretudo questões contextuais quer de cronologia quer de terminologia. Porém, o essencial passa por compreender a inter-relação entre as gerações e a unicidade deste sistema de direitos, bem como as suas profundas implicações éticas ao nível da geopolítica, ou seja, como colocou Hannah Arendt a essência dos Direitos Humanos é o “direito a ter direitos” (1968, p. 177). E nesse pressuposto está a ideia fundamental de dever ser inegociável empreender ações para a salvaguarda dessa trilogia inalienável dos direitos, na qual, a primeira geração dos direitos civis que está na base do constitucionalismo moderno, assegura direitos e liberdades pessoais, tais como: o direito à vida, à nacionalidade, ao *habeas corpus*, bem como à liberdade de expressão, religião, etc.; a segunda geração dos direitos políticos, assegura direitos de participação na *Pólis*, tais como: o direito ao sufrágio universal e o direito de associação e representatividade jurídica; e a terceira geração dos direitos sociais, económicos e culturais, assegura direitos de justiça social, tais como: a igualdade concreta de acesso à educação, à proteção social e aos cuidados de saúde, ao trabalho, à propriedade privada e habitação, bem como assegura os direitos coletivos, de solidariedade ou de

titularidade difusa, tais como: à autodeterminação dos povos, à paz, à conservação do meio ambiente, ao desenvolvimento sustentado, ao patrimônio genético, etc.

Posto isto, interessa no âmbito de reflexão a que este texto pretende convidar, por um lado, indagar genuinamente acerca dos contributos que a educação, em geral, e a prática da educação social em particular, pode dar à promoção dos direitos humanos, e interessa, por outro lado, ponderar criticamente acerca da interpelação que a moldura dos direitos humanos, ou seja as suas implicações no pensar e agir, coloca também à prática e à governação educacional (HYPOLITO e GANDIN, 2013). Assim sendo, é relativamente consensual considerar, como um contributo, que se proceda à educação para os direitos humanos enquanto capacitação de todos, e de cada um, para o exercício e usufruto responsável dos direitos que são inerentemente seus. Nesta matéria a prática da educação social, em particular, tem aqui um espaço de intervenção política (CARIDE GOMEZ, 2009; PERES, 2009) em que impera operar um alargamento popular da conscientização de que na nossa condição de sujeitos, titulares de iniciativa e agência social, somos concomitantemente, titulares de responsabilidades (MAYOR ZARAGOZA, 2009), ou seja, trata-se de dialogicamente usar da ação comunicacional para educar, e educar-se, na ideia de que os direitos das pessoas enquanto sujeitos são, simultaneamente, responsabilidades das pessoas enquanto sujeitos. Isto implica, desde logo, assegurar, e assegurar-se, que o reconhecimento do Outro ocorre a partir do princípio da igualdade entre sujeitos e, portanto, da não discriminação face à diferença e à alteridade, mas também, assegurar, e assegurar-se, de que a democracia é entendida plenamente como uma série de regras, derivadas da autoridade política democrática, que estruturam a pertença política a um espaço comum e público.

Porém, é nossa convicção que este sentido de pertença só pode ocorrer a partir do princípio da participação na *res pública*, isto é, de participação nos processos de decisão e regulação do espaço e bens comuns, sendo a deliberação democrática o modo de gerir e regular a conflitualidade inerente à liberdade de viver numa sociedade multidimensional e complexa. Dito de outra forma, a prática crítica da educação social, precisamente por ser uma *praxis* que, através de uma inerente e intrínseca reflexão-ação pode intervir de modo politicamente relevante, pode então contribuir, certamente, para reafirmar, tanto local como transnacionalmente, o respeito pelo valor da dignidade humana e, nesse desiderato, a sua ação educacional junta-se ao desígnio maior, nesta alvorada do novo milénio, incentivado por diversas instâncias internacionais, de que se destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de construir uma cidadania global em que a própria educação seja entendida como um bem público (UNESCO, 2015).

Desta forma, o patamar seguinte a ponderar advém do exercício de operar uma autorreflexão crítica sobre o potencial político da prática da intervenção conscientizada e conscientizadora do educador social, a partir da interpelação que a moldura dos direitos humanos lhe pode colocar, isto, tanto ao nível da sua prática como ao nível da sua governação. E neste alinhamento, o essencial, passa por refundar o conceito de cidadania para o convocar para os tempos e os lugares da educação escolar-tradicional, da educação

social-popular e da animação sociocultural (POSE PORTO, 2009). Trata-se, inclusive, de assumir a seguinte correlação: primeiro, que há muito para interpelar nos contextos educacionais à partir da moldura dos direitos humanos e, segundo, que a cidadania pode ser pensada como um remarcar público da crença na possibilidade do político em contextos de modernidade tardia.

Assim, se os direitos humanos pressupõem a cidadania política como um facto fundamental, como condição da sua efetivação no plano prático e, reciprocamente, a cidadania política é o pressuposto de efetividade dos direitos humanos, então a educação para a cidadania não poderá senão comprometer-se em valorizar o cidadão enquanto sujeito que age sobre os desafios reais do ser humano, à escala onde os problemas se colocam, e que, deste modo, participa na história não como espectador mas como autor. Ora, se esta constatação permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos, e do desempenho efetivo de uma pedagogia cidadã, realizada em espaços e segundo processos civicamente enriquecidos, ela também significa perceber a importância de continuar a lutar para a realização da educação enquanto um direito humano em si mesmo, que tem de ser protegido. Ou seja, a possibilidade política de aspirar a refundar, pela educação, a própria educação enquanto um *item* político, para conquistar e manter através da sua *praxis* uma outra compreensão do papel do sujeito-cidadão em democracia, materializa o direito ao pronunciamento do mundo de que nos falou Paulo Freire ao longo da sua obra, porque, a educação, assim praticada, é uma educação para o poder, isto é, como sublinha Pierre Claude, é uma prática que envolve “um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam o controlo ou domínio sobre as suas próprias vidas e sobre as decisões que os afetam diretamente” (2002, p. 56), e tal ocorre, devido ao facto de que,

“perceber como uma determinada política beneficia alguns e prejudica outros, é um importante passo para a ação. As pessoas precisam dessa visão para lidar com muitos assuntos, tais como a exploração infantil pela prostituição, as mulheres vítimas de violência conjugal, os agricultores prejudicados pelos desvios de cursos de água, os trabalhadores com 16 horas de trabalho por dia, desconhecendo a lei que os protege estabelecendo um máximo de horas” (*ib.*, p. 57).

Ora, uma tal prática da intervenção conscientizada e conscientizadora ao ser potenciada, em contexto, pelo educador social preocupa-se, igualmente, em educar para os direitos do Outro numa lógica de reciprocidade, na medida em que a adesão à ideia de viver segundo uma solidariedade voluntária é o patamar que baliza o caminho da própria ação educacional, com um triplo objetivo que se centra: no promover um saber pensar, assente no conhecimento e na reflexão crítica; num saber escolher, visando a autonomia de pessoas e grupos mas também, e sobretudo, a sua responsabilidade; e num saber fazer, que lhe confira as bases técnicas, mas também éticas, para operar capazmente no sistema produtivo e na sociedade atual. Por outras palavras, a educação para os direitos humanos, assim

praticada, fundamenta-se numa questão de valores democráticos e princípios universais internacionalmente definidos e promulgados, por exemplo, na Década Mundial da Educação para os Direitos Humanos (1995-2005) proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas; e visa a construção de um mundo comum, baseado no direito de todo o ser humano à hospitalidade universal Kantiana, em que o essencial assenta, como enfatizou Laborinho Lúcio, “num esforço comprometido com o desígnio de garantir a convivência entre exigências de autonomia crítica e de solidariedade entre as pessoas” (2013, p. 233), desenvolvido num espaço de diálogo e argumentação em torno das questões significativas da atualidade que, assim, pontuam a construção de cidadãos-sujeitos, enriquecidos com um “pensamento crítico, promotor de dissidências responsáveis” (*id.*, p. 234), com as quais se favorece, por um lado, ‘o direito a ser mais’ de todos, expresso por Edgar Faure, e vivamente praticado por diversas organizações não-governamentais, com destaque para a Amnistia Internacional e os testemunhos deixados nas suas conferências anuais sobre a opressão e a dissidência no mundo de hoje (MILLER, 1996). Mas também se favorece, por outro lado, uma outra ação política global, que revise Paulo Freire e o seu lúcido apelo para ‘a necessidade de se humanizar a humanidade’, que em si mesmo reivindica a necessidade de se instituir um novo modelo de governação global (e de desenvolvimento) respeitador, de facto, dos direitos humanos, tal como publicamente defendido, resta saber se realmente ambicionado, na Declaração do Milénio das Nações Unidas (2000).

### **3. Por uma Globalização Justa: o direito ao desenvolvimento e os desafios pós-2015**

Considerámos ser do foro eminentemente político, e não técnico-instrumental, toda e qualquer reflexão acerca dos processos de globalização e, desde logo, da sua relação com a emergência de novas formas de Estado (POGGI, 1990; JESSOP, 2007), com o novo formato pluriescalar das políticas públicas (DALE e ROBERTSON, 2009; BARROS, 2013b), e com a complexificação crescente das questões sociais, ambientais e de redistribuição (MONTAÑO, 2012; GRANT e GIBSON, 2013). Por esse mesmo motivo, torna-se incontornável recordar Sousa Santos, quando afirma que,

“Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. E o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspetiva, tão importante que a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas” (2002, p. 56).

Assim sendo, e apesar das “múltiplas faces da globalização” (TORRES, 2005, p. 94), e das distintas interpretações que o conceito pode originar (AMIN, 1997; BARTELSON, 2000), interessa-nos mais atender ao momento histórico em que globalização e



neoliberalismo se interlaçam de modo inequívoco e intencional, porque foi do Consenso de Washington que a globalização hegemónica emergiu como um “produto de decisões dos Estados nacionais [centrais]” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 56). Trata-se de concentrar a análise, e reflexão, na nova lógica de governação global que, a partir de então, viria a transformar visível, e aceleradamente, as características da geopolítica mundial.

Com efeito, para além desta *matriz de governação neoliberal* (hegemónica), caracterizada por Hursh e Henderson como sendo “promovida por aqueles que são os mais poderosos, e que podem, portanto, controlar o debate público e apresentar o neoliberalismo quer como uma evolução inevitável do capitalismo quer como uma resposta apolítica para as questões económicas e sociais” (2011, p. 171), num processo que silencia conceitos típicos da teoria social crítica, como são “as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder, e a conflitualidade social (SOUSA SANTOS, 2005, p. 14); há, também, uma outra matriz, igualmente preponderante, que Sousa Santos (2005) identifica como uma *governação contra-hegemónica* (insurgente), de sentido diverso e que “implica a articulação e coordenação entre uma imensa variedade de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, com a finalidade de combinar estratégias e táticas, de definir agendas, e ainda de planear e levar a efeito ações coletivas [de protesto e de intervenção]” (2005, p. 22). Embora se trate de dois polos de um *continuum*, em que se manipula diferentemente valores e princípios para organizar a vida em sociedade, se, no primeiro caso, a governação global ocorre ao serviço de um projeto de exclusão social e de polarização económico-social; no segundo caso, a governação global ocorre ao serviço de um projeto de inclusão social e de redistribuição social da riqueza.

Neste alinhamento e, não obstante, ser possível do ponto de vista teórico deixar em aberto a questão de saber se “a globalização neoliberal e a governação contra-hegemónica alguma vez se fundirão numa síntese dialética da governação global?” (SOUSA SANTOS, 2005, p. 23) e, a ser assim, deixar, de igual modo, em aberto a questão de imaginar que tipo de mundo novo se estaria a propiciar dessa forma; o facto, hoje, como afirma Lucas, é que “a bíblia da ortodoxia económica impõe na atualidade (basta ver as receitas do FMI e do Banco Mundial) o aumento do financiamento da economia, não a socialização da riqueza” (2002, p. 91). Ora, isto significa compreender que o modo de produção capitalista tem vindo a assentar a sua lógica de atuação global, para a maximização do lucro, no binómio criação de riqueza-criação de pobreza, significando também que os mecanismos da sua hegemonia, e consequente legitimação, precisam ser observados criticamente pelo analista social, sobretudo quando se trata de debater a questão do desenvolvimento e dos direitos humanos. Dito de outro modo, se, como salientam Evangelista e Shiroma, “a globalização da pobreza resulta em grande parte desses acordos [Consenso de Washington]” (2004, p. 14), então a bandeira característica das instâncias internacionais mais afetas a este capitalismo tardio, em particular a bandeira do combate à pobreza, tem, incontornavelmente, de ser tomada enquanto construção político-intelectual. A partir daí, a análise sobre a questão social complexifica-se na medida em que, como demonstrou Montañó, no modo de produção capitalista “não é o precário desenvolvimento, mas o próprio desenvolvimento que gera desigualdade e pobreza” (2012, p. 279).

Com este pressuposto-chave, torna-se importante para as intervenções comunitárias da educação social saber posicionar-se criticamente face à problemática que interrelaciona globalização e desenvolvimento (GANDIN, 2011), o que não é possível de ser conseguido, com eficácia emancipadora, sem se problematizar as diferentes concepções de pobreza e de questão social existentes. Sem pretensões de exaustividade, interessa-nos aqui sobretudo indagar acerca das passadas opções políticas de governação global que fomentaram a emergência do atual panorama socioeconómico e geopolítico. E, assim sendo, há que perguntar sobre o sentido da intervenção das instâncias internacionais nascidas de Bretton Woods, em particular, sobre o papel do Banco Mundial na criação de um *mainstream* económico capaz de moldar o pensamento social e fundamentar a base de políticas públicas.

Com efeito, neste âmbito, e segundo Pereira (2010), se alguma conclusão se pode retirar depois de efetuar uma análise aprofundada da trajetória ampla de intervenções operada pelo Banco Mundial, será a de que, como resultado de qualquer uma delas, permaneceram sempre “intocados o regime de propriedade e a estrutura de produção” (2010, p. 267). De um modo muito sucinto, e segundo o mesmo autor, na história da ideia de combate à pobreza advogada pelo Banco Mundial podemos distinguir três eixos estratégicos de operação, nomeadamente: um primeiro eixo, que foi direcionado para intervir no contexto da pobreza rural, sem interferir na estrutura da ordem agrária, e pretendia alcançar uma “revolução verde” que, na prática, representou a construção de uma carteira de projetos de desenvolvimento rural integrado para aumento da produtividade agrícola, que foram exportados numa lógica retroativamente sustentada, assente no monopólio da assistência técnica. O segundo eixo, foi direcionado para intervir no contexto da pobreza urbana e pretendia alcançar uma “revolução urbana” pela instituição de uma nova política habitacional, capaz de incentivar, de um lado, a provisão do acesso ao terreno e às infraestruturas básicas oferecendo, articuladamente, novos instrumentos financeiros para a construção particular de casas de baixo custo, bem como, por outro lado, da pretensão de urbanizar favelas sobretudo na América latina e através da atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O que é de sublinhar, é que em ambos os eixos estratégicos de operação criados, portanto, no âmbito da assistência ao desenvolvimento nunca houve a pretensão de superar os pressupostos do paradigma dominante de produção capitalista, e o pretendido era, por um lado, “repartir um pedaço do crescimento do bolo, e não o bolo” (PEREIRA, 2010, p. 267), e, por outro lado, assegurar a continuidade da ordem estabelecida, pelo que a aposta na construção político-intelectual da sua legitimação se tornou ela própria prioritária na agenda do Banco Mundial e deu “suporte a uma espécie de pobretologia” (*id.*, *ibid.*), em que o Banco Mundial “passou a financiar a pesquisa local e a formar técnicos para fins de produção de dados e desenho de projetos” (*id.*, *ibid.*), tendo-se induzido a criação de todo um campo de investigação dedicado a esta temática, em que “não apenas se estabeleceu um modo de interpretar e categorizar a realidade social, como também a questão social, com base na ‘ciência da pobreza’ e na ‘ciência da gestão política da pobreza’ pela via do crédito” (*id.*, *ibid.*). Por fim, o terceiro eixo estratégico de operação foi direcionado para interferir nas políticas estatais redirecionando o gasto público através

da construção de referenciais neoliberais para as políticas macroeconómicas, e pretendia alcançar uma “revolução nas políticas sociais” que, na prática, assentou na invenção de novos instrumentos financeiros de suporte a empréstimos para ajustamento estrutural e de, novos mecanismos de boa gestão da dívida balizados por uma austeridade monetária e fiscal, favorável aos credores internacionais, num cenário em que a “política social assumiu cada vez mais a função de ‘bombeiro’, atuando em situações que poderiam se converter em focos de tensão política ou criar insegurança para o livre fluxo de capital e mercadorias” (*id.*, *ibid.*, p. 275).

Posto isto, compreender o papel do Banco Mundial, a par da sua ação concertada com outras instâncias internacionais funcionais ao modo de produção capitalista, revela-se essencial no momento de procurar refletir criticamente acerca do papel da educação social na questão do desenvolvimento, da democracia e da promoção dos direitos humanos. Desocultar os silêncios da tão proclamada (e aclamada) luta ou combate à pobreza pressupõe ousadia para pensar complexamente as implicações da relação dialética entre pobreza e acumulação (HARVEY, 2014), bem como as implicações do reequacionar da ideia radical de que “a desigualdade no capitalismo não se resolve apenas com uma socialização parcial da riqueza, mas com a eliminação das classes e da exploração do trabalho pelo capital” (MONTAÑO, 2012, p. 285).

O certo é que ao indagar pelas alternativas a esta lógica hegemónica de intervenção na questão social há que problematizar criticamente as ideias e conceitos presentes no discurso público internacional, bem como as ideias e conceitos nele silenciados. Como observa Sousa Santos, “em vez de transformações sociais, a resolução de problemas; em vez da participação popular, participação dos titulares de interesses reconhecidos (*stakeholders*); em vez do contrato social, a autorregulação; em vez da justiça social, jogos de soma positiva e políticas compensatórias; em vez de relações de poder, coordenação e parcerias; em vez de conflitualidade social, coesão social e estabilidade dos fluxos” (2005, p. 14). Efetivamente, estes elementos fazem hoje parte de um fluente e influente léxico que emana das instâncias políticas internacionais e dos seus respetivos *think tanks* e se difundem através dos mecanismos e dispositivos da governação global, persuadindo, como nunca, os atores sociais a participar na esfera pública, porém segundo moldes preestabelecidos, em que é possível encontrar uma reorganização complexa de centralidades e periferias nem sempre estabelecidas com propósitos facilmente reconhecíveis (ANTUNES e BARROS, 2014), como acontece, por exemplo, a nível europeu com a prioridade dada na educação escolar e não escolar à alfabetização digital, numa época em que os representantes das indústrias de tecnologias de informação e comunicação (TIC) definem agendas educacionais, balizadas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, e prosperam com o crescimento de 'edu-businesses' cuja governação persegue um duplo objetivo, a implícita produção de lucro e a explícita produção de mentalidades, como ilustra a atuação da Pearson PLC entre outras multinacionais (ONG, 2007).

Ora, a partir deste prisma interessa então observar como é constituído atualmente o discurso público internacional em torno do desenvolvimento. Se, como vimos, a hegemonia da construção político intelectual acerca da ideia do combate à pobreza (através do

crescimento e desenvolvimento económico) pertence sobretudo ao Banco Mundial, já a hegemonia da construção político intelectual acerca da ideia de desenvolvimento, e da ideia de desenvolvimento sustentável, pertence especialmente às Nações Unidas. Com efeito, o seu papel tem vindo a ser sistemático e programático desde a Cimeira Intergovernamental realizada em 2000 de que resultou a Declaração do Milénio e a subsequente definição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio<sup>2</sup> (ODM) que se deveriam atingir até 2015. De novo, a batalha contra a pobreza (extrema) é anunciada, sem antagonismos, consequentemente assumidos, com os interesses do capitalismo avançado<sup>3</sup> deixando, aliás, antever, desde logo, que a lógica da sua intervenção deverá mesmo confluir com a criação de uma parceria mundial para o desenvolvimento.

O interessante é então observar que, de modo a se concretizar estes objetivos seria, também, criado, em 2000, o Pacto Global das Nações Unidas. Na essência este Pacto Global vem ocorrendo entre a comunidade do capital organizada em redes, com diferentes *stakeholders* representantes dos negócios e do investimento, e as Nações Unidas, que por via de uma governação global assente no princípio do multilateralismo assegura, entre outros aspetos, a regulação da intervenção em vastas áreas da questão social (como a pobreza, a saúde, a educação, a segurança alimentar, a paz, a migração e a assistência humanitária, entre outras) de um modo compatível com o ‘ponto de vista dos negócios’, proclamando-se a garantia de que uma ‘iluminada comunidade global de negócios’<sup>4</sup> pode catalisar amplas ações de apoio aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, ideia que, de resto, é apresentada de modo sistematizado nos Dez Princípios do Pacto Global<sup>5</sup>. Tratando-se, pois, de uma estratégia delineada em Davos, em trabalho conjunto com o Fórum Económico Mundial<sup>6</sup>, desde o final da década de noventa, o Pacto Global, sofreu uma evolução de aperfeiçoamento e expansão desde então, destacando-se neste processo, por exemplo, a adoção, em 2005, de uma nova e descentrada matriz de governação<sup>7</sup>, em que, como afirma Sousa Santos, “cabe às empresas selecionar os valores e princípios com os quais se sentem capazes de funcionar” (2005, p. 18) e, portanto, “não existe qualquer possibilidade de esses valores ou princípios serem em perigo a perspetiva de lucro de que depende o florescimento das organizações económicas” (*id.*, *ibid.*).

Após a Assembleia Geral do Encontro das Nações Unidas de 2010 sobre o balanço dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio as prioridades da agenda da governação (neoliberal) do Pacto Global foram retraçadas de modo a projetar para além de 2015 o âmbito geral do caminho já percorrido. E é, especialmente, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), conhecida também como Rio+20, realizada em 2012, que a ideia de desenvolvimento sustentável se expande de um modo mais sistematizado, reforçando o fluente e influente léxico que emana das instâncias políticas internacionais e dos seus respetivos *think tanks*, a que já nos referimos, e se difunde através dos mecanismos e dispositivos da governação global, construindo legitimidade para os consensos preestabelecidos. Um destes mecanismos paralelos em curso, que aconteceu no ano de viragem de 2015, foi a comemoração do Ano Europeu para o Desenvolvimento<sup>8</sup>, declarado pelo Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia sob o lema: ‘o nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro’, que assim se articulou com

a agenda das Nações Unidas para a preparação do Encontro sobre Desenvolvimento Sustentável, realizado em setembro desse mesmo ano, onde se debateu os modos de implementação dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>9</sup>, derivados genericamente, do Documento *The Future We Want* (2012) emanado da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Estes ODS estruturam a lógica de ação do recentemente apresentado Relatório-síntese do então secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, intitulado *O caminho para a dignidade até 2030: acabando com a pobreza, transformando todas as vidas e protegendo o planeta*, que norteará a Agenda para o Desenvolvimento pós-2015.

Posto isto, no momento de procurar situar a intervenção da educação social de tipo emancipador e da sociedade civil crítica na questão do desenvolvimento, dos direitos humanos e da democratização da democracia, quando o discurso público internacional promete que ‘não irá deixar ninguém para trás’ são, não obstante, muito mais as questões que nos interpelam do que as respostas que vislumbramos. Afinal, se algo se torna claro, ao analisar a nossa história mais recente é que há múltiplos sentidos e possibilidades interpretativas para o significado das tensões e contradições observáveis entre o papel efetivo das principais instâncias internacionais decorrentes de Bretton Woods, e o mandato que lhes vem sendo atribuído. Se há coerência suficiente no que ao Banco Mundial diz respeito, afinal trata-se de um ator económico-financeiro que deve trabalhar em prol do Mercado, já no que concerne à Organização das Nações Unidas (ONU) muito poderia dizer-se, na medida em que desde a declaração de princípios da Carta das Nações Unidas, ou Carta de São Francisco, esta deveria ser a entidade máxima da discussão e entendimentos supranacionais, com o objetivo declarado de facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, de segurança internacional, de desenvolvimento e progresso social, de direitos humanos e de realização efetiva da paz mundial. Porém, desde a sua criação, tem havido controvérsia e críticas sobre a atuação desta instância internacional, sobretudo porque de um multilateralismo ideal se passou para um multilateralismo real (BADIE e DEVIN, 2007; BADIE, 2014) em que a ONU vem operando como uma associação de Estados gerida, de facto, pelos mais poderosos. Assim, o desequilíbrio é efetivo entre os interesses dos Estados-Membro restritos e permanentes do Conselho de Segurança e os interesses dos restantes Estados-Membro, que na Assembleia Geral elegem, por exemplo, qual a constituição (para cada mandato) do Conselho Económico e Social (ECOSOC), no âmbito do qual são decididas a regulação da intervenção em vastas áreas da questão social (como a pobreza, a saúde, a educação, a segurança alimentar, a paz, a migração e a assistência humanitária, entre outras) e no qual se vem gerindo o Pacto Global, a que já nos referimos, e que se revela ser uma iniciativa complexa que não deixa de incorporar, pelo menos discursivamente, os ideais mais humanistas da ONU sem sair da esfera de atuação (e concorrência) das maiores multinacionais do Mercado.

Os silêncios que, assim, estão presentes na atual governação da globalização hegemónica, tornam complexa e dilemática a opção, aparentemente simples e natural, de conectar acriticamente a intervenção sociocomunitária da educação social aos desideratos

das Nações Unidas e do discurso público internacional por si promovido, na medida em que, ao se defender no quadro teórico-conceitual característico da pedagogia-educação social, a necessidade, por exemplo, de engajamento na democratização da democracia para dotar de maior e efetivo poder a Comunidade, contra o poder do Mercado e do próprio Estado policêntrico da atualidade, estar-se-ia também, por inerência, a defender a necessidade de democratizar a própria ONU, no sentido de se transitar de um multilateralismo estatal aparente, e ao serviço de uma estrutura oligárquica controlada pelo conservadorismo de tipo neoliberal, para um multilateralismo social com aumento real do direito de representação e de interferência dos atores não estatais filiados aos interesses populares, e portanto, dos mais fracos a nível mundial. Vale a pena ir observando, nesta matéria, a atuação internacional dos Elders<sup>10</sup>, que se apresentam como um grupo independente de líderes globais que trabalham juntos para potenciar os direitos humanos e a paz, acima de qualquer outro interesse estabelecido, e que foi organizado em 2007 por Nelson Mandela.

De facto, as instituições são construções humanas e como tal a sua estrutura opera em relação dialética com a agência dos sujeitos sociais, pois, como afirma Ortega Ruiz,

“São as pessoas as que tornam possíveis os processos e as que tomam as decisões, as que farão um mundo mais sustentável ou as que permitirão que os cataclismos ambientais continuem destruindo partes substanciais da natureza. São as pessoas as que tomarão as decisões oportunas para deter as mudanças climáticas, ou as que, pela sua ignorância e imoralidade, permitirão que se destruam elementos essenciais à vida. São as pessoas as que compram e para as quais se fabricam os produtos de esta economia mundializada, e as que padecem os efeitos de um consumismo empobrecedor. São as pessoas, as que ao estar mais ou menos informadas, tomam decisões que podem mover o sistema económico, numa ou noutra direção. Portanto, economia e cultura estão de mãos dadas pelas pessoas, apesar de os economistas saberem pouco de psicologia, e por vezes, parece que também, muito pouco de cultura” (2009, p. 139-140).

Ora, ao ponderarmos, desta forma, o papel da educação social emancipadora (de indivíduos mas sobretudo de coletivos), emerge a importância de lutar para que a educação reassuma o seu caráter político, e a sua tarefa essencial de conscientizar os educandos para a sua importância de sujeitos interferentes na história: aqui e agora. Trata-se de intervir para que os direitos dos mais poderosos não façam subsumir o direito do Outro, nomeadamente, o direito da esmagadora maioria da população humana a um desenvolvimento humanizado e, portanto, limitado por um quadro ético assente no referencial efetivo e afetivo dos direitos humanos. Se assim se atuar, então os silêncios aqui aflorados emanados no discurso público internacional hegemónico, tornar-se-ão verdadeiramente desafios para levar e trazer por casa quotidianamente, mas também, por exemplo, na hora de se posicionar acerca da simples adoção desta Agenda para o desenvolvimento pós-2015. Opor a exigência por uma vinculação ética na governação global à atual matriz de governação neoliberal de tipo excludente é uma atitude necessária, se o objetivo for o de considerar os direitos humanos

enquanto um património inalienável e o de rejeitar as situações de dominação e violência que se empreendem pela arrogância dos interesses do capitalismo no seu atual estágio, ativo produtor de pobreza. Falar de ética é, assim, falar de justiça social. E nesse sentido há que revisitar, por exemplo, a ideia, já avançada há quase duas décadas, da necessidade incontornável de se ajustar o desenvolvimento para lhe conferir um rosto humano (UNICEF, 1997). Trata-se de alinhar por uma globalização justa, nos termos lançados na esfera da vida pública pela Organização Mundial do Trabalho (OMT) ao criar a Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização<sup>11</sup> já em 2004, que no Relatório<sup>12</sup> produzido fez a análise dos múltiplos impactos da globalização hegemónica, de tipo neoliberal, apontando caminhos alternativos, através de propostas concretas e recomendações diversas que apontam no sentido de se poder criar oportunidades de desenvolvimento justo para todos, sendo, porém, necessário para tal, operacionalizar através, por exemplo, de um papel renovado das instâncias internacionais, com destaque para a ONU, uma governação democrática dos mecanismos da globalização, para a colocar ao serviço da dimensão ecosocial da vida.

#### 4. Reflexões finais

O que, na reflexão apresentada neste texto<sup>13</sup>, defendemos não é uma novidade para ser colocada na vanguarda do debate sobre a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável pós-2015, mas é, sim, um manifesto de concordância em prol do direito a ter direitos e do direito ao desenvolvimento de rosto humano, dois dos principais silêncios desta agenda, com o qual nos permitimos renovar o apelo à (sempre) oportuna e importante *praxis* do educador social, porque sabemos que o seu contributo para a conscientização dos educandos, através de uma pedagogia cidadã, faz tanta falta para contrariar a opção neoliberal pela pobreza do Outro, o grande e principal desafio, como faz falta a sua capacitação política para o tornar agente de uma teoria da tradução, tal como propôs Sousa Santos (1999), que permita ajudar a caminhar para um mundo pós-capitalista (BARROS e RALHA-SIMÕES, 2016) criando, nesse processo, inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas sociais, formando plataformas cívicas translocais e reconstruindo, assim, o modo como nos organizamos em sociedade, mas agora de uma maneira inteligente, justa, solidária, responsável e estética, pois afinal, como afirmou Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (SEDH, 2004, p.3). Por fim, também sabemos que a educação não pode tudo, mas pode muita coisa, e muita coisa junta pode tornar o nosso mundo melhor. Eis o derradeiro desafio: vamos começar?

#### Notas

1. Ver em: <https://fsm2015.org/en>
2. As oito Metas ou Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, definidos em 2000 foram: OBJETIVO 1: Reduzir a pobreza extrema e a fome; OBJETIVO 2: Alcançar o ensino primário universal; OBJETIVO 3: Promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres; OBJETIVO 4: Reduzir a mortalidade infantil; OBJETIVO 5: Melhorar a saúde materna; OBJETIVO 6: Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; OBJETIVO 7: Garantir a sustentabilidade ambiental; e OBJETIVO 8: Criar uma parceria mundial para o desenvolvimento (Ver em: <http://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>).
3. O ponto de desenvolvimento atual do sistema capitalista de produção conhecido como capitalismo avançado tem sido igualmente designado de capitalismo selvagem por muitos dos seus críticos (ver, por exemplo, Hogan, 2009) precisamente porque na sua procura desenfreada pelo máximo lucro produz intencionalmente tanta riqueza quanto pobreza, sendo tão eficaz a distribuir a última como a concentrar a primeira.
4. O termo utilizado no discurso público internacional das Nações Unidas remete para a ideia de uma ‘enlightened global businesses community’, como referido, por exemplo, nas palavras do seu Secretário-Geral Ban Ki-moon: “The Global Compact asks companies to embrace universal principles and to partner with the United Nations. It has grown to become a critical platform for the UN to engage effectively with enlightened global business” (cf. <https://www.unglobalcompact.org/index.html>).
5. Os Dez Princípios do Pacto Global desdobram-se nas áreas dos direitos humanos, trabalho, meio ambiente e combate à corrupção, e são concretamente: I. Direitos Humanos: Princípio 1- As empresas devem apoiar e respeitar a proteção dos direitos humanos reconhecidos internacionalmente; e Princípio 2 - certificar-se de que não são cúmplices em abusos e desrespeito dos direitos humanos. II. Trabalho: Princípio 3 - As empresas devem defender a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva; Princípio 4 - a eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório; Princípio 5 - a erradicação efetiva do trabalho infantil; e Princípio 6 - a eliminação da discriminação no emprego e ocupação. III. Meio Ambiente: Princípio 7 - As empresas devem apoiar uma abordagem preventiva sobre os desafios ambientais; Princípio 8 - desenvolver iniciativas a fim de promover uma maior responsabilidade ambiental; e Princípio 9 - incentivar o desenvolvimento e a difusão de tecnologias ambientalmente sustentáveis. IV Combate à Corrupção: Princípio 10 - As empresas devem combater a corrupção em todas as suas formas, inclusive a extorsão e a gorjeta ou gratificação (Cf. <https://www.unglobalcompact.org/AboutTheGC/TheTenPrinciples/index.html>).
6. Ver em: <http://www.weforum.org/>
7. “The resulting governance framework distributes governance functions among several entities so as to engage participants and stakeholders at the global and local levels in making decisions and giving advice on the matters of greatest importance to their role and participation in the UN Global Compact and to reflect the initiative’s public-private and multi-stakeholder character” (UN Global Compact’s governance, 2015: p. 1).
8. Decisão N.º 472/2014/UE DO Parlamento Europeu e do Conselho de 16 de abril de 2014 sobre o Ano Europeu para o Desenvolvimento (2015).
9. Os Dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são: ODS1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, e em todos os lugares; ODS2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição, e promover a agricultura sustentável; ODS3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; ODS4. Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ODS5. Alcançar igualdade de gênero e empoderamento a todas as mulheres de todas as idades; ODS6. Garantir disponibilidade e utilização sustentável da água e saneamento básico para todos; ODS7. Garantir o acesso à energia barata, confiável, sustentável e moderna para todos; ODS8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; ODS9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação; ODS10. Reduzir a desigualdade entre os países e dentro deles; ODS11. Tornar as cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis; ODS12. Assegurar padrões de consumo e produção sustentáveis; ODS13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos; Reconhecendo que a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (CQNUMC) é o principal fórum internacional e intergovernamental para negociar a resposta global à mudança do clima. ODS14. Conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; ODS15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, bem como deter e reverter a degradação do solo e a perda de biodiversidade; ODS16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis



e inclusivas em todos os níveis; ODS17. Fortalecer os mecanismos de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

10. Ver <http://theelders.org/>
11. Ver <http://www.ilo.org/fairglobalization/origins/lang--en/index.htm>
12. Disponível em: <http://www.ilo.org/fairglobalization/report/lang--en/index.htm>
13. Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do CIEO, Centro de Investigação sobre Espaços e Organizações da Universidade do Algarve, projeto UID/SOC/04020/2013” / ”This paper is financed by National Funds provided by FCT- Foundation for Science and Technology through project UID/SOC/04020/2013”.

### **Referências bibliográficas**

- AFONSO, A. J. Prefácio – muito mais estimulante e formativo do que uma pretensa sebenta (didática). In Barros, R., *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora, 2012, p.11-17.
- ALMEIDA, A. *Desarrollo comunitario y educación*. Xàtiva: Diálogos, 2009.
- AMIN, A. Placing Globalization, *Theory, Culture & Society*, 14, p. 123-137, 1997.
- ANTUNES, F. & BARROS, R. Reconstruir o espaço de ação educacional ou localizar problemas escolares? Interrogações a partir de uma pesquisa exploratória. In Maria João de Carvalho; Armando Loureiro; Carlos Alberto Ferreira (Orgs), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Douro, 2014, p. 1144-1160.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ARENDT, H. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
- AZEVEDO, J. A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação, *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, p. 9-34, 2009.
- BADIE, B. & DEVIN, G. *Le multilatéralisme - Nouvelles Formes de l'Action Internationale*. Paris: La Decouverte Edition, 2007.
- BADIE, B. *Le Temps des humiliés – Pathologie des Relations Internationales*. Paris: Odile Jacob, 2014.
- BAPTISTA, I. Políticas de alteridade e cidadania social – as perguntas da Pedagogia Social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, p. 135-154, 2007.
- BARROS, R. Desafios Epistemológicos e Metodologia de Intervenção da Pedagogia-Educação Social – Reflexões numa zona de fronteira, *Revista Saber & Educar*, Número Temático: Desafios contemporâneos da Educação Social na América Latina e na Europa: diálogos entre prática e teoria, 22, 44-53, 2017.
- BARROS, R. Transpor Fronteiras como modus operandi para uma Educação Social Transformadora. In Rosanna Barros & António Frago (Eds). *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 13-32). Faro: Universidade do Algarve, 2016a.
- BARROS, R. Refletir com (im)pertinência intervir com ousadia: por uma educação transformadora. In Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques da Silva, Paulo Gomes Lima, e Francisco Evangelista (Eds.). *A Educação de Jovens e Adultos para além dos Muros da Escola: perspectiva da Educação Social* (pp. 253-276). Brasil: Editora Expressão & Arte, 2016b.
- BARROS, R. Educar para a emancipação social – notas sobre o conservadorismo e a *praxis* conscientizadora. In Maria João de Carvalho; Armando Loureiro; Carlos Alberto Ferreira (Orgs) *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação*,

- reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: UTAD-Universidade de Trás-os-Montes e Douro, 2014, p. 2805-2822.
- BARROS, R. Mediar entre Regulação e Emancipação - perspetiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social, *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI*, nº 7, p. 9-30, 2013a.
- BARROS, R. *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora, 2013b.
- BARROS, R. *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora, 2012a.
- BARROS, R. From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, No.2, p. 119-134, 2012b.
- BARROS, R. & RALHA-SIMÕES, H. A Resiliência do Oprimido e a Emergência do Movimento da Economia Solidária – Uma questão de esperança, *Conhecimento & Diversidade*, 8 (16), 12-24, 2016.
- BARROS, R. & CHOTI, D. (Org.). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora, 2014.
- BAPTISTA, I. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30, 2008.
- BARTELSON, J. Three Concepts of Globalization, *International Sociology*, 15, p. 180-196, 2000.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Edições Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, P. S. S. A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço, *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, p. 105-116, 2007.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. Los derechos humanos en las políticas educativas. In José António Caride Gómez (Coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura – del discurso a las prácticas educativas*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2009, p. 27-72.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. Prefácio: A favor de um novo vínculo pedagógico e social. In Noêmia Garrido, Odair Silva e Francisco Evangelista (orgs.). *Pedagogia Social – Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011, p. 7-14.
- CARVALHO, A. D. Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, p. 31-44, 2008.
- DALE, R. & ROBERTSON, S. (Eds.). *Globalization and Europeanization in education*. Wallingford: Symposium, 2009.
- DIAS, J. H. Ética aplicada à profissão do Educador Social, *Praxis Educare*, 1, p. 32-38, 2013.
- DIAZ, A. S. Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social, *Revista lusófona de Educação*, 7, 91-104, 2006.
- EVANGELISTA, O. & SHIROMA, E. O. O Combate à Pobreza nas Políticas Educativas do século XXI, *A Questão Social no Novo Milénio – Atas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: CES, p. 1-17, 2004.
- FLEURY, A. Os Direitos do Homem na Europa – abordagem histórica. In Gertrudes Amaro (coord.). *Educação para os Direitos Humanos – Atas do Encontro Internacional*. Lisboa: IIE, 2002, p. 37-43.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- GANDIN, L. A. Porto Alegre as a counter-hegemonic global city: building globalization from below in governance and education. *Discourse-Abingdon*, v, 32, p. 235-252, 2011.
- GRANT, C. & GIBSON, M. “The path of social justice”: A Human Rights History of Social Justice, *Education, Equity & Excellence in Education*, 46 (1), p. 81-99, 2013.
- GRAP. *Outro Futuro é Possível – textos produzidos a partir dos grupos temáticos do Fórum Social Temático*. Porto Alegre: Grupo de Apoio e Reflexão ao Processo Fórum Social Mundial (GRAP), 2012.
- HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones, 1988.
- HARVEY, D. *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. London: Profile Books, 2014.
- HOGAN, M. *Savage Capitalism and the Myth of Democracy: Latin America in the Third Millennium* [Kindle Edition], 2009.
- HURSH, D. & HENDERSON, J. Contesting global neoliberalism and creating alternative futures, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 32, Nº 2, p. 171-185, 2011.
- HYPOLITO, A. M. & GANDIN, L. A. Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), 11, p. 335-341, 2013.
- JESSOP, B. *State power: A strategic-rational approach*. Cambridge, MA: Polity Press, 2007.
- LABORINHO LÚCIO, A. Desenvolvimento, educação e direitos humanos, *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(2), p. 225-243, 2013.
- LUCAS, J. La exclusión como negativo de los derechos humanos. Sobre la relación entre el proceso de globalización y la universalidad de los derechos humanos. In Concepción Ortega & María José Guerra (coord.). *Globalización y Neoliberalismo: un futuro inevitable?*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2002, p. 71-96.
- MCLAREN, P. A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade e Culturas* (10), p. 57-82, 1998.
- MARQUES, C. D. & EVANGELISTA, F. Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In Noêmia C. Garrido, Odair M. Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago (Orgs.). *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2010, p. 5-6.
- MAYOR ZARAGOZA, F. Prólogo – Todas las personas tienen derecho a la educación y la cultura. In José António Caride Gómez (Coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura – del discurso a las prácticas educativas*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2009, p. 9-16.
- MILLER, C. A Palavra dissidente – *As Conferências da Amnistia de Oxford – 1995*. Algés: Difel, 1996.
- MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento, *Serviço Social*, nº 110, p. 270-287, 2012.
- OLLÉ SESÉ, M. & ACEBAL MONFORT, L. & GARCÍA SANZ, N. *Derecho Internacional de los Derechos Humanos: su vigencia para los Estados y para los ciudadanos – ideas para profesores y universitarios*. España: Anthropos/ME, 2009.
- ONG, A. Neoliberalism as a mobile technology, *Transactions of the Institute of British Geographers*, Vol. 32, 1, p. 3-8, 2007.
- ORTEGA RUIZ, R. La Educación y los derechos humanos ante los desafíos de la convivencia. In José António Caride Gómez (Coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura – del discurso a las prácticas educativas*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2009, p. 137-156.
- PARASKEVA, J. *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e culturais na Fundamentação do Currículo*, Porto: Edições Asa, 2000.
- PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”, *Topoi*, vol. 11, 21, p. 260-282, 2010.

- PERES, A. N. La cultura y los derechos humanos como soportes políticos y educativos de la interculturalidade. In José António Caride Gómez (Coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura – del discurso a las prácticas educativas*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2009, p. 73-104.
- PIERRE CLAUDE, R. A Educação popular para os direitos humanos. In Gertrudes Amaro (coord.). *Educação para os Direitos Humanos – Atas do Encontro Internacional*. Lisboa: IIE, 2002, p. 55-74.
- POGGI, G. *The state. Its nature, development and prospects*. Cambridge, MA: Polity Press, 1990.
- POSE PORTO, H. La dimensión cultural de los derechos humanos: iniciativas para su promoción desde la acción local. In José António Caride Gómez (Coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura – del discurso a las prácticas educativas*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2009, p. 157-178.
- SALTMAN, K. *The Gift of Education - Public Education and Venture Philanthropy*. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- SILVA, R. Prefácio. In Garrido, N.; Silva, O.; Matos, I.; Santiago, G. *Desafios e Perspetivas da Educação Social – um mosaico em construção*. (pp. 5-7). São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2010.
- SOUSA SANTOS, B. A Crítica da Governação Neoliberal: O Fórum Social Mundial como Política e Legalidade Cosmopolita Subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, p. 7-44, 2005.
- SOUSA SANTOS, B. Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 31-106.
- SOUSA SANTOS, B. Porque é tão difícil construir uma Teoria Crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, p. 197-215, 1999.
- SOUSA SANTOS, B. O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. *Oficina do CES*, 7, p. 1-32, 1989.
- SEDH. *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Brasil: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- TORRES, C. A. Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In António Teodoro e Carlos Alberto Torres (orgs). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p. 83-100.
- UNESCO, *Rethinking Education - Towards a global common good?*, France: UNESCO, 2015.
- UNICEF. *Development with a Human Face: Experiences in Social Achievement and Economic Growth*. UK: University Press Oxford, 1997.

### **Correspondência**

**Rosanna Barros:** Professora Adjunta da Universidade do Algarve, Portugal.

**Email:** rosanna@net.sapo.pt

---

*Texto publicado em Currículo sem Fronteiras com autorização da autora.*

---