

Literacia crítica para a paz nos clubes escolares:

O caso dos clubes Ubuntu

Dissertação de Mestrado

Paula Andrea Duarte Guerra

Trabalho realizado sob a orientação de

Catarina Menezes, Instituto Politécnico de Leiria

Maria José Gamboa, Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, março 2025

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa é um momento de celebração para muitos que a foram vivendo comigo e a minha gratidão, não se manifestando de forma justa nestas palavras, também não pode deixar de ser assinalada.

À minha família, que foi quem tornou possível este dia, com grande esforço de todos e a confiança de que o caminho, ainda que duro, chegaria ao fim com o objetivo alcançado.

Às minhas orientadoras, que foram um guia sempre afável e acolhedor, mas assertivo e exigente, para que este trabalho pudesse ser motivo de orgulho para todas nós.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram incessantemente e aceitaram as minhas ausências, foram a melhor claqué que podia ter tido.

Aos meus colegas de curso em geral, e alguns em especial, com quem partilhei muitas frustrações e alegrias e que tornaram esta experiência um marco inesquecível da minha vida.

À coordenadora de curso, que foi uma figura sempre presente e disponível, apostada em nos proporcionar uma formação enriquecedora e desafiante.

Aos diretores de agrupamento, dinamizadores de clubes Ubuntu e aos alunos que participaram neste estudo, sem os quais as aprendizagens aqui registadas não teriam sido obtidas.

Aos que ficam omissos... muito obrigada.

RESUMO

Um espaço digital cada vez mais veloz e omnipresente introduz oportunidades, mas também desafios, relacionados com a necessidade de minimizar a vulnerabilidade dos cidadãos a fenómenos como a propagação de desinformação ou os discursos de ódio, que podem ser contrários à paz. A educação precisa de assumir esse papel, implementando práticas pedagógicas promotoras de literacia, que apelem à agência de professores e alunos no exercício de reflexão e desconstrução dos discursos que circulam e de uma comunicação em prol da paz e da justiça social. Esta literacia crítica para a paz pode servir-se das ferramentas da literacia para os media e da literacia social e desenvolver-se a partir de modelos pedagógicos inovadores, como podem ser os clubes escolares.

Esta investigação procura compreender que contributo dão os clubes Ubuntu nesse sentido. Assente numa metodologia qualitativa, desenvolve-se um estudo de caso, que concilia observação, grupos de foco e entrevistas.

Da análise de três clubes Ubuntu, verifica-se que recorrem a práticas que se enquadram nas orientações da literacia para a paz, sobretudo ao nível da sua componente interventiva. Ao nível da componente reflexiva foram identificadas oportunidades de desenvolvimento, deixando-se sugestões relativas a uma maior integração de atividades intencionalmente direcionadas para uma interação crítica com os media, bem como à implementação de medidas de avaliação de impacto das ações dos clubes, que promovam a sua eficácia, a motivação dos seus membros e apoiem a sustentabilidade da componente interventiva a longo prazo.

Palavras-chave

Clube Ubuntu, Inovação Pedagógica, Literacia Crítica, Literacia para a Paz

ABSTRACT

An increasingly fast and omnipresent digital space introduces opportunities, but also challenges, related to the need to minimise citizens' vulnerability to phenomena such as the spread of disinformation or hate speech, which can be contrary to peace. Education needs to assume this role, implementing pedagogical practices that promote literacy and call on the agency of teachers and students to reflect on and deconstruct the discourses that circulate and to communicate in favour of peace and social justice. This critical literacy for peace can use the tools of media literacy and social literacy and be developed through innovative pedagogical models, such as school clubs.

This research seeks to understand what contribution Ubuntu clubs can make in this direction. Based on a qualitative methodology, it is a case study that combines observation, focus groups and interviews.

The analysis of three Ubuntu clubs shows that they use practices that fall within the guidelines of peace literacy, especially in terms of their intervention component. In terms of the reflective component, opportunities for development were identified, leaving suggestions for greater integration of activities intentionally geared towards critical interaction with the media, as well as the implementation of measures to evaluate the impact of the clubs' actions, which promote their effectiveness, the motivation of their members and support the sustainability of the intervention component in the long term.

Keywords

Ubuntu Club, Pedagogical Innovation, Critical Literacy, Peace Literacy

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	viii
Abreviaturas, acrónimos e siglas	ix
Introdução.....	1
Parte I – Pedagogia da literacia crítica para a paz	6
1.1. O carácter social da literacia.....	6
1.2. Literacia crítica para a paz.....	9
1.3. Literacia para a paz e literacia social.....	12
1.4. Literacia para a paz e literacia para os media	15
1.5. O ensino da literacia	19
Parte II – Os clubes Ubuntu enquanto espaços de inovação pedagógica	23
2.1. Enquadramento dos clubes escolares	23
2.2. Clubes escolares e a literacia para a paz.....	25
2.3. A Academia de Líderes Ubuntu enquanto espaço de inovação pedagógica ..	27
2.4. Os clubes Ubuntu e a literacia para a paz.....	30
Parte III – Objetivos e metodologia.....	33
3.1. Objetivos.....	33
3.2. Metodologia de investigação	33
3.3. Procedimentos de investigação.....	40
3.4. Caracterização do contexto de investigação.....	43
3.5. Caracterização da amostra	45

Parte IV – Apresentação e discussão dos resultados	47
4.1. Análise dos dados	47
4.1.1. As atividades dos clubes Ubuntu.....	48
4.1.2. A ação dos agentes de mudança	49
4.1.3. A paz como valor implícito	54
4.1.4. A construção dialógica	57
4.1.5. O pensamento crítico consciente sobre os media	65
4.1.6. As percepções globais sobre o clube Ubuntu	69
4.2. Discussão dos resultados	70
4.2.1. Objetivo específico 1: Caracterizar as práticas dos clubes Ubuntu de diferentes escolas.....	70
4.2.2. Objetivo específico 2: Verificar se os dinamizadores dos clubes Ubuntu seguem as orientações para o ensino da literacia crítica	71
4.2.3. Objetivo específico 3: Compreender se os membros dos Clubes Ubuntu se encaram como agentes de mudança intencional.....	74
4.2.4. Objetivo específico 4: Comparar o discurso dos membros dos clubes Ubuntu com o quadro de valores da literacia social.....	77
4.2.5. Objetivo específico 5: Aferir se as práticas dos clubes Ubuntu seguem os princípios orientadores da literacia dos media, enquanto ferramenta para a literacia para a paz.....	79
4.2.6. Objetivo Geral: De que modo os “Clubes Ubuntu” podem contribuir para o aumento da literacia crítica para a paz?.....	82
Conclusões.....	85
Bibliografia.....	91
Anexos	1
Anexo 1 – Categorização do quadro teórico	2
Anexo 2 – Grelha de observação.....	7
Anexo 3 – Guião das entrevistas individuais	9
Anexo 4 – Guião dos grupos focais.....	11

Anexo 5 – Mapa mental.....	13
Anexo 6 – Esquema de codificação dos entrevistados do clube Ubuntu “CS”	14
Anexo 7 – Esquema de codificação dos entrevistados do clube Ubuntu “CL”.....	15
Anexo 8 – Esquema de codificação dos entrevistados do clube Ubuntu “CB”	16

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados	35
Tabela 2 – Distribuição da amostra por técnica de recolha de dados.....	46

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

ALU – Academia de Líderes Ubuntu

CU – Clube Ubuntu

DGE – Direção Geral de Educação

ELINET – European Literacy Policy Network

ILA – International Literacy Association

IPAV – Instituto Padre António Vieira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LSP – Literacy as Social Practice

NLS – New Literacy Studies

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Segundo a UNESCO, 60% da população mundial recorre a redes sociais, que proporcionam oportunidades de envolvimento, expressão e debate, dando voz pública aos grupos vulneráveis que habitualmente a não têm. Contudo, devido a uma ineficiente gestão dos riscos que lhes estão associados, criam o perigo de propagação de teorias extremistas e mensagens falsas ou motivadas por discursos de ódio (2023, pp. 6,54), adensando as crises que atravessamos.

Apesar dos riscos, não podemos viver numa redoma, desligados destas dinâmicas. Dewey defendia já que o processo de aprendizagem, ainda que partindo do questionamento individual, não pode ser desligado do “mundo”, porque o indivíduo não é um ser isolado e o significado das suas aprendizagens está contextualizado no meio social em que habita (1985, p.303). Aquilo que assumimos como certo num dado período é revisto, de forma cíclica, e é através do processo de questionamento, exploração e experimentação que o conhecimento evolui, gerando uma reorganização das nossas convicções (Dewey, 1985, p. 304).

O momento atual é, portanto, aquele que constitui a ponte entre o passado e o futuro (Pols & Berding, 2018, p.47). Por esta razão, as crises em que hoje vivemos são o resultado de escolhas do passado e o futuro depende das escolhas que fazemos no presente (International Commission on the Futures of Education [ICFE], 2022). Para fazermos boas escolhas precisamos de conhecer a história e estar conscientes dos riscos esperados, evitando que o futuro seja o resultado de decisões desinformadas e influenciadas, de forma inconsciente, por discursos autoritaristas, racistas, incitadores da violência, que não respeitam a dignidade humana nem os valores da interdependência e do respeito mútuo (ICFE, 2022).

A sociedade contemporânea está em grande transformação, com desafios à sustentabilidade social, e o sistema educativo não deve demitir-se do seu papel nestes processos (Carneiro, 2009, pp.8-9). A educação não é apenas vítima destas crises, é também responsável por elas, dado o seu papel no desenvolvimento de competências para a tomada de decisões informadas e o exercício de uma cidadania democrática (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC], 2017).

Pols e Berding (2018, p. 39) recuperam a afirmação de Hannah Arendt que defende caber à educação a tarefa de enquadrar o conhecimento no “mundo” e aos professores fazer essa mediação. De facto, sem a formação adequada e perante o fácil acesso a informação, os indivíduos, incapazes de decifrar os códigos linguísticos e, sobretudo, inconscientes do carácter sociopolítico da comunicação, podem intervir propagando sentidos que não defendem, revelando-se inaptos para identificar e inverter ideologias subjacentes e promover a transformação social (Pereira, 2009) ou enveredando por discursos sectaristas, contrários à prossecução da harmonia e da paz (Tornero & Varis, 2010, p.121).

Em 2022, a UNESCO publicou, juntamente com a Fundação SM (Santa Maria), o relatório “Reimaginar o nosso futuro juntos” (ICFE, 2022), que alerta justamente para a necessidade de “reimaginar” o futuro a partir da educação. Na base desta proposta, residem as preocupações com os desafios do mundo atual e a necessidade de promover transformações que permitam ultrapassar as diversas crises em que vivemos. Um dos aspetos referidos é o perigo da incapacidade de os cidadãos compreenderem como é que a história nos trouxe ao ponto em que estamos e de reconhecerem os efeitos de que somos alvo nas mensagens veiculadas ao nosso redor. Essa incapacidade condiciona a tomada de decisão informada e deixa-nos mais vulneráveis à influência de movimentos extremistas, podendo desviar-nos do caminho da paz.

À educação é, assim, atribuído um papel fundamental na capacitação das novas gerações para serem independentes e autónomas na gestão da informação e na formação das suas crenças, sendo também capazes de pensar e agir em prol de uma sociedade ativa e pacífica.

A literacia surge, assim, como uma competência fundamental ao desenvolvimento humano e coletivo, devendo ser promovida ao longo de toda a vida, enquanto elemento de valorização de uma vida plena e da comunidade em que os indivíduos se inserem (Valtin et al., 2016, p.3). O seu ensino torna-se foco de atenção (Barton, 2007, p.1), necessitando de ser perspectivada de forma alargada, não apenas na sua componente funcional, mas também nas suas componentes social e crítica, que enquadram a especificidade de cada contexto e despertam para a influência das forças de poder a que estamos sujeitos, procurando transformá-las por via da comunicação (Garbe et al., 2016, p.10; Dionísio, 2007, p.98-99).

Se o Parlamento Europeu, já em 2001, no relatório sobre baixos níveis de literacia e exclusão social (Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais, 2001), classificava estes factos como violações dos direitos humanos, relacionando diretamente o primeiro com a manutenção das desigualdades, e manifestava preocupação com o eventual agravamento desta situação no contexto das novas tecnologias, mais recentemente, a Comissão Europeia publicou o relatório Eurydice (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017), referindo-se ao papel fundamental da educação na promoção da inclusão e da criação de uma cultura de respeito mútuo, urgentes no atual contexto sociopolítico. O documento destaca a importância das competências sociais e cívicas na sociedade do conhecimento para a promoção da equidade e da coesão social e inclui a literacia num dos domínios prioritários de intervenção.

Em Portugal, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, publicada pela DGE (GTEC, 2017; Santos et al, 2024), reconhece os desafios colocados à educação com o aumento das desigualdades e a necessidade de lhes encontrar soluções, apresentando propostas que contribuam para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), entre eles o pensamento crítico, o raciocínio e resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e a cidadania e participação – todos eles na base da intervenção social consciente e pacífica.

Transformar o mundo pode, então, implicar transformar a educação (ICFE, 2022), pelo que esta deve procurar modelos pedagógicos que possam contribuir para a tomada de posição crítica, consciente e informada. Os novos modelos de ensino da literacia podem desempenhar este papel, pois reconhecem a sua dimensão social (e crítica) e classificam-na como um conjunto de práticas influenciadas pelas relações de poder e de identidade publicamente definidas (Dionísio, 2007, p.98). Complementarmente, a literacia para os media pode dar um contributo relevante, na medida em que sensibiliza para a necessidade de verificação de factos e consciencializa para a circulação de ideologias e representações da realidade nos conteúdos mediáticos (Pereira et al., 2023, p.6-7). A literacia social constitui igual contributo, considerando a necessidade de preparar novas mentalidades e formar os cidadãos com base nos valores da tolerância, no respeito pela dignidade humana e no diálogo intercultural (Carvalho, 2013).

Considera-se, assim, que a literacia desempenha um papel determinante na dignificação e capacitação dos cidadãos, no contexto atual, concluindo-se pela pertinência do seu estudo, em particular do papel da sua dimensão crítica na construção da paz.

Contudo, se os esforços para a promoção da literacia já vêm de longa data, as políticas implementadas têm tido dificuldade em obter sucesso de forma transversal (UNESCO, 2004, pp.8-11), debatendo-se publicamente as limitações do contributo dado pelo sistema educativo (Barton, 2007, p.1-2). Por esta razão, apresenta-se como relevante o estudo da aplicação dos novos modelos pedagógicos da literacia em contextos inovadores, que possam contribuir para a prossecução destes objetivos em ambiente escolar, dos quais os clubes escolares podem ser um exemplo.

Os clubes escolares possuem características que os tornam propícios ao desenvolvimento de práticas de literacia, em geral, e da literacia para a paz, em particular, nomeadamente, devido à sua dimensão socializadora e ao trabalho colaborativo, que possibilitam o encontro com o outro e a construção da paz. Nesse sentido, propõe-se neste trabalho a observação de três clubes Ubuntu, que se desenvolvem neste contexto. Os clubes Ubuntu são orientados pela metodologia Ubuntu e fazem parte do percurso da Academia de Líderes Ubuntu (ALU).

A escolha da ALU surge na sequência do contacto da autora com esta metodologia, em contexto profissional, e do acesso a documentos e artigos científicos que, por um lado, explicam as suas bases, fundamentos e evolução, e, por outro, apontam para impactos positivos junto dos seus participantes, em diversas áreas de desenvolvimento. Mais ainda, esta metodologia tornou-se política pública com o apoio da DGE, com a designação “Programa ESCOLAS UBUNTU”, para implementação nas escolas públicas, entre os anos letivos de 2021/22 e 2022/23 (DGE, 2021), tendo sido aplicada em mais de 300 escolas portuguesas, capacitando mais de 2.000 educadores e 10.000 crianças e jovens (Academia de Líderes Ubuntu [ALU], 2023, p.17).

Trata-se de um projeto de inovação pedagógica de base humanista, promotor de valores colaborativos inspirados na filosofia Ubuntu, oriunda de África (Pires & Pinto, s.d., p.7-8), que se apresenta como uma alternativa a uma cultura de valores baseados no individualismo e na competição (Marques, 2019, p.5). Assenta numa metodologia de

educação não-formal (ALU, 2019, p.17), e combina diversas estratégias pedagógicas (ALU, 2022).

Esta abordagem, reconhecida pelas Academias Gulbenkian do Conhecimento desde o seu início, e pela União Europeia, enquanto caso de boas práticas no trabalho com jovens, afirma-se como promotora da “construção de pontes” e afigura-se, pelos seus objetivos, como tendo potencial no desenvolvimento de competências associadas à literacia para a paz, justificando a pertinência do seu estudo.

Neste trabalho, será, então, analisada esta metodologia de educação não-formal que, quando aplicada em contexto escolar, prevê a criação de um clube Ubuntu, que deve reforçar os valores de base humanista que defende. Com base neste pressuposto, e considerando que, até à data, o papel dos clubes Ubuntu não parece ter sido estudado exaustivamente, este trabalho procura compreender, mais especificamente, de que forma estes espaços, que se desenvolvem em contexto escolar, podem contribuir para o desenvolvimento da literacia crítica para a paz.

A investigação será efetuada a partir de um estudo de caso – a Academia de Líderes Ubuntu – que considera a análise de três clubes Ubuntu de diferentes escolas. Trata-se de uma abordagem sócio construtivista, com uma metodologia essencialmente qualitativa, que recorre a métodos mistos (observação de inspiração etnográfica, grupos de foco e entrevistas).

O trabalho está estruturado em quatro partes. Na primeira parte, procura clarificar-se o conceito de literacia crítica para a paz, o que contempla e as suas relações com outras literacias, nomeadamente, a literacia para os media e a literacia social, bem como as práticas pedagógicas que a orientam. Na segunda parte, será abordada a importância dos clubes escolares, apresentando-se, em seguida, a metodologia da Academia de Líderes Ubuntu Escolas enquanto espaço de inovação pedagógica de educação não-formal, alinhada com os objetivos da paz. A terceira parte é dedicada à apresentação dos objetivos e justificação das opções metodológicas. Serão indicados os procedimentos de investigação, procedendo-se ainda à caracterização dos contextos de investigação e da amostra. Na quarta parte, será realizada a análise dos dados e respetiva interpretação, partindo-se daí para as conclusões e sugestões de trabalho futuro.

PARTE I – PEDAGOGIA DA LITERACIA CRÍTICA PARA A PAZ

1.1. O CARÁCTER SOCIAL DA LITERACIA

O conceito de literacia tem evoluído ao longo do tempo e o seu significado está condicionado pelo contexto geográfico e histórico (Barton, 2007, p.3). Contudo, de um modo geral, sempre esteve relacionado com a capacidade de compreender a escrita e comunicar através dela (Carvalho, 2013, p.47) e com a gestão do poder e da democracia (Sefton-Green, 2021). Como tal, está envolvido numa permanente tensão dialética: por um lado, promove a emancipação social do indivíduo, por outro, é um instrumento de doutrinação e controlo social ao serviço das autoridades (Graff & Duffy, 2008, p.49).

A UNESCO reconhece na literacia as bases para uma transformação social positiva, a justiça e a liberdade e um indicador de qualidade da educação, destacando a sua relevância em relação aos principais desafios do mundo atual. Entende a literacia como um fio condutor que prolonga educação formal e não formal, para crianças, jovens ou adultos, tendo sido apropriada como elemento-chave da “aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2004). Na tentativa de facilitar uma definição clara que pudesse servir de ponto de partida aos vários países na sua medição, a UNESCO (2004, p.13) declarou que:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

Apesar de criticada por se centrar no indivíduo, esta definição concilia diferentes dimensões da literacia e contempla o seu papel na participação cívica.

A definição da Associação Internacional de Literacia (ILA) acrescenta-lhe a diversidade de recursos que podem estar envolvidos no processo de comunicação (International Literacy Association, s.d.): “The ability to identify, understand, interpret, create, compute, and communicate using visual, audible, and digital materials across disciplines and in any context.”

A Rede Europeia para as Políticas de Literacia (ELINET), partindo da literacia como um direito humano, declarado pela UNESCO ao longo de 50 anos, define-o como o direito

de todo o cidadão europeu a aceder a recursos e oportunidades que lhe permitam (Valtin, 2016, p.5): “to develop sufficient and sustainable literacy skills and knowledge in order to effectively understand and use written communication in print and digital media.” Destaca-se desta conceitualização a referência específica aos recursos digitais e a orientação para a sustentabilidade das competências desenvolvidas.

A corrente dos “Estudos da Nova Literacia” (NLS, na sigla inglesa – *New Literacy Studies*), mais recentemente designada de “Literacia como Prática Social” (LSP na sigla inglesa – *Literacy as Social Practice*) (Street, 2017), por sua vez, agrega, desde há muito, duas importantes linhas de investigação, a da perspetiva social das práticas de literacia e a da sua análise crítica, assumindo a natureza ideológica dos textos:

A literacia é aqui concebida como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam. (Dionísio, 2007, p.98)

À luz do paradigma social, a literacia não é neutra nem universal (Street, 2003, p.77; Vasquez et al., 2019, p. 308), existindo múltiplas literacias ou práticas de literacia, condicionadas pelo contexto local (Dionísio, 2007, p.98; Street, 2017, p.24; Vasquez et al., 2019, p. 301). Consequentemente, os programas de desenvolvimento da literacia devem ser participativos e assumir diferentes formas em geografias distintas, adaptando-se às práticas socioculturais dos intervenientes (Dionísio, 2007; Street, 2017, p.23; Vasquez et al., 2019, p.300), de modo a refletir os seus contextos políticos e culturais (Luke, 2012), bem como as estruturas de poder que condicionam a organização social.

Paulo Freire foi pioneiro na defesa desta visão alargada da literacia contribuindo, assim, para que fosse vista não apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como um conjunto de práticas definidas pelas relações sociais e processos culturais (UNESCO, 2004). Ao longo da segunda metade do século XX, este autor acrescentou à definição estrita de literacia o objetivo de despertar a consciência crítica dos sujeitos, com vista a torná-los ativos na luta por uma sociedade melhor. Vasquez et al. (2019) referem que o trabalho de Freire representou um marco na assunção da importância da pedagogia crítica e tornou visível o seu potencial contributo na redução das desigualdades (p.301). Argumentam que os indivíduos que tenham sido envolvidos em práticas de literacia crítica desde cedo estão mais preparados para 1) tomarem decisões informadas em

questões de poder e controle, 2) se envolverem em práticas de cidadania democrática e 3) desenvolverem aptidões de pensar e agir de forma ética (p.307). Adicionalmente, assumem que os textos não são neutros e que a literacia crítica se foca na relação entre estes e as desigualdades da sociedade (Vasquez et al., 2019, p. 302), recuperando a ideia de Paulo Freire e Donaldo Macedo que “reading the word is simultaneously about reading the world” (p.301).

Pereira (2009) afirma que a literacia crítica acrescenta um carácter sociopolítico ao de literacia, baseada numa componente reflexiva e outra interventiva. A primeira refere-se à descodificação dos significados ocultos nos textos e a segunda à mobilização das competências críticas adquiridas por essa via, através da sua aplicação prática, com vista à subversão das ideologias aí representadas (p.20) – o que alude à ideia vygotskyana de que o conhecimento só transforma o indivíduo se tiver origem e consequência na sua vida quotidiana (p.22). A autora justifica a importância da literacia crítica com a natureza ideológica da linguagem enquanto veículo privilegiado de transmissão, subtil e quase naturalizada, de determinados modelos culturais, enquanto oculta outros, moldando, assim, a nossa perceção da realidade. Refere que estes modelos nos facilitam a interpretação do mundo, através de pensamento enviesado e automatizado, baseado em estereótipos, que tendem a privilegiar os grupos socialmente mais favorecidos, propagando mensagens que perpetuam as desigualdades sociais (pp.17-18). Esses estereótipos integram o nosso sistema de representações e é à luz deste que vamos ler novas mensagens que, por sua vez, voltam a reforçar as crenças que previamente ajudaram a criar - é uma máquina que se autoalimenta: “cada evento de literacia em que tomamos parte é estruturado por e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais” (p.19). Portanto, defende que apenas uma atitude crítica, de desconstrução das mensagens veiculadas, pode revelar as influências a que somos sujeitos pela linguagem enquanto arma social “silenciosa”, para que possamos resistir-lhe e usá-la igualmente de forma crítica, ajudando a quebrar este ciclo (pp.17-19).

Vasquez et al. (2019) também destacam a importância de não só analisar e questionar os textos, partindo de práticas particulares para a compreensão das estruturas globais da sociedade, como também de os produzir, permitindo compreender melhor o posicionamento de partida dos autores e a relevância da leitura crítica dos textos (p.302).

Compreensão semelhante apresenta Adunyarittigun (2017), que define a literacia crítica como uma estratégia de ensino que visa: “not only at helping people become literate but also at developing critical consciousness and making them become change agents for a better society.” (p.240). Na sua perspetiva, a literacia crítica ajuda o indivíduo a olhar o mundo com uma “lente” crítica e de diferentes pontos de vista, apercebendo-se que os textos não são neutros, mas sim moldados pelo contexto que os enquadra, bem como pelas crenças do seu autor, enquanto ganha consciência da sua responsabilidade na sociedade e decide agir sobre ela em prol de um mundo melhor (pp.241-242).

Vasquez et al. (2019), baseadas no trabalho de 2004 de Knobel e Lankshear, alertam para os desafios do “mundo digital” e da proliferação de dinâmicas de desinformação, contexto em que os textos são multimodais, portanto, a palavra é acompanhada de ou substituída por imagens, vídeos, voz, movimento e som, e podem ter diversos tipos de autores, entre os quais, aquele que inicialmente escreveu, aquele que comentou ou aquele que editou (p.305), podendo mesmo ser produzidos por inteligência artificial. De facto, o atual cenário de larga difusão digital e de fácil acesso da informação (Barton, 2007, p.1), no qual o poder da comunicação está diluído e a polarização de discursos tem aumentado, coloca a literacia como um tema recorrente e torna-a num pré-requisito para o exercício consciente e responsável da cidadania (Sefton-Green, 2021)

1.2. LITERACIA CRÍTICA PARA A PAZ

Ferreira e Mota (2018) distinguem “cultura de paz” de “educação para a paz”, designando a primeira de “todas as coisas positivas” e a segunda como o conceito que se refere ao ensino da primeira (p.160). Segundo a UNESCO (2010), “cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática” (p.12) e a educação para a paz “tem por objetivo ensinar as competências e os valores associados a comportamentos pacíficos” (UNESCO, 2015, p.9), ou seja, construir uma cultura de paz. Silva (2013) explica que a primeira se refere a um processo que decorre ao longo da vida, que deve considerar as práticas específicas do contexto local, bem como as influências de âmbito mais alargado, e que a sua construção depende do trabalho conjunto de toda a sociedade (p.21). Relativamente à segunda, aponta ser um conceito histórico, um objetivo que é perseguido desde a antiguidade (p.23). Também a UNESCO (2010) classifica a cultura de paz como um processo de longo prazo que envolve diversos atores: o reconhecimento da sua

responsabilidade e a participação ativa por parte dos cidadãos, os esforços de cooperação multilateral dos governos, e os de coordenação das organizações internacionais (p.13). Trata-se de um processo que precisa de ser aprendido e de esforço para ser implementado, sendo um caminho constante: “tem um começo, mas nunca pode ter um fim” (p.13). Portanto, a educação não pode ser dissociada deste caminho, sendo a sua “âncora” (p.13).

Apesar de as raízes da Educação para a Paz remontarem à antiguidade (Ferreira & Mota, 2018, p.161; Silva, 2013, p.23), Jares (2004) identifica quatro marcos (que designa por “ondas”) da evolução histórica da educação para a paz, que contribuíram para a sua divulgação: a filosofia da não violência, com destaque para os contributos pacifistas de Gandhi; o movimento da Escola Nova, sobretudo a partir da I Grande Guerra; a criação das Nações Unidas e da UNESCO, após a II Grande Guerra; e o surgimento da Investigação para a Paz como disciplina autónoma, cerca dos anos 60 do século passado, em cujos fundamentos o autor apoia a sua proposta de educação para a paz.

Jares (2003) concebe a educação para a paz como um “processo educativo, contínuo e permanente”, assente em quatro pilares: 1) paz positiva, enquanto contrário da violência, seja ela direta (evidente e traduzida em violência física) ou estrutural (oculta nas estruturas sociais); 2) perspectiva criativa do conflito, ou seja, o conflito entendido como um processo natural de incompatibilidade entre objetivos e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e educativo; 3) conceção alargada de desenvolvimento (designado de desenvolvimento humano), que adiciona as variáveis sociais e culturais à ideia de crescimento económico; 4) direitos humanos e democracia, ambos interdependentes e assumindo o seu respeito como condição necessária à paz.

Esta visão da educação para a paz pretende desenvolver uma cultura de paz que ajude as pessoas a analisar criticamente as injustiças da sociedade e a posicionarem-se e agirem sobre elas (Jares, 2003; Jares, 2004), inspirando-se, assumidamente, na pedagogia crítica de Paulo Freire, que defendia que a paz se construía a partir da justiça social (Jares, 2003). Jares (2001) designa este modelo de educação para a paz de crítico-conflitual-não violento e fundamenta-se nos princípios da teoria crítica da educação, na investigação para a paz e na filosofia da não violência (p.511).

Clough (2021) identifica cinco etapas no processo de aprendizagem da literacia para a paz em prol da justiça estrutural: 1) compreender que estamos condicionados pelas

estruturas de poder que tentamos mudar, 2) aumentar a empatia para conosco e os outros (afinal, todos estamos sujeitos a essa e outras influências), 3) alimentar a imaginação e a esperança na criação de soluções, 4) colocar em prática a consciência perante situações de injustiça, 5) criar novos hábitos e práticas de combate à injustiça. Esta autora assume a literacia para a paz como um conjunto de competências e de hábitos orientados para a mudança estrutural e considera que o termo envolve a consciencialização e o conhecimento das diversas manifestações que a injustiça assume.

Jares (2004) nomeia quatro princípios da Educação para a Paz: 1) a educação para a paz é uma particularidade da educação para os valores; 2) a educação para a paz parte da ação e visa a ação; 3) a educação para a paz é um processo contínuo e permanente; 4) a educação para a paz é transversal ao currículo (pp.31-33).

Ferreira e Mota (2018) realizaram uma análise documental *online* que lhes permitiu concluir que, em Portugal, a Educação para a Paz surge muitas vezes considerada como subárea de outras, inclusive em documentos estatais, nos quais aparece integrada na Educação para a Cidadania ou na Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz. Mencionam ainda que não identificaram nas escolas (de ensino não superior) um esforço sistemático de a promover, embora encontrem referências a celebrações esporádicas relacionadas com o tema (pp.175-176).

Contudo, a educação para a paz pode confundir-se com outros termos, cujo valor a UNESCO (2015) reconhece: educação no domínio dos valores e das competências para a vida, educação para os direitos humanos, cidadania ou educação cívica, entre outros, podendo ser diferentes abordagens do mesmo tema, e considera que a escolha da terminologia deve ser a que melhor se adegue ao contexto (pp.9-10). Destaca, no entanto, que o seu resultado deve ser a capacitação dos indivíduos para mudarem os seus comportamentos, no sentido de contribuírem para a construção de uma cultura de paz na escola, na comunidade ou na sociedade (p.10). A UNESCO (2015) acrescenta ainda à sua definição que (p.10):

o objetivo principal desta área de prioridade é a criação de um ambiente educativo baseado no respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos, que promove o pensamento crítico e valores, competências e atitudes tais como a empatia, a participação, a não violência e a paz.

Verificou-se que o conceito de literacia crítica se distingue do de literacia, essencialmente, pela expectativa de uma intervenção social que vise a transformação da relação de poderes vigente – isto é, a literacia crítica visa formar agentes de mudança.

Por sua vez, a educação para a paz, segundo os autores analisados, pretende desenvolver um conjunto de competências, que visam também, entre outros, a adoção de uma postura crítica e a mudança de comportamentos, em prol de uma sociedade mais justa. Deste modo, a literacia obtida através da educação para a paz, conforme aqui foi definida, será, necessariamente, uma literacia crítica para a paz. As orientações para o ensino da literacia crítica podem, assim, reforçar o quadro de referências da educação para a paz aqui apresentado, conforme será discutido em capítulo próprio.

Procurando sintetizar, pode dizer-se que a literacia crítica para a paz se refere ao conjunto de competências, que incluem a capacidade de ler e interpretar o mundo bem como de produzir diferentes formas de se expressar sociopoliticamente sobre ele por via da compreensão e alteração das relações de poder vigentes (literacia crítica), com respeito pelos valores universais e de forma não-violenta (literacia crítica para a paz).

Com base no exposto na introdução deste trabalho, entende-se que o desenvolvimento desta literacia implica o recurso às ferramentas da literacia para os media e da literacia social, pelo que se prossegue com a explicitação destes conceitos, justificando a sua relevância atual e os desafios que lhes estão associados. Dado não se tratar de compartimentos estanques, as suas fronteiras sobrepõem-se, tal como os seus objetivos.

1.3. LITERACIA PARA A PAZ E LITERACIA SOCIAL

O declínio da influência familiar e escolar no desenvolvimento do pensamento do indivíduo, em detrimento de novas formas de aquisição dessas referências, traz novos desafios à educação (Bhatt, 2018). Também a religião, tradicionalmente ligada à transmissão de valores éticos e humanos, tem vindo a perder a sua influência, sem que esse papel tenha sido satisfeito de modo adequado (Lama, 2000). Torna-se, assim, fundamental uma educação para a ética, promotora de valores imutáveis, considerando que as instituições que tradicionalmente os veiculavam não são capazes de exercer a mesma influência e cumprir essa função durante o processo de socialização dos jovens. Esta função é, aliás, assumida no artigo 3º, alínea c), da Lei de Bases do Sistema

Educativo Nacional, na sua atual redação, que refere que o sistema educativo deve “assegurar a formação civil e moral dos jovens” (Carneiro, 2009) e vai ao encontro da expectativa dos próprios agentes educativos de que a escola deve formar boas pessoas, além de bons alunos, isto é, cidadãos desenvolvidos de forma harmoniosa a nível pessoal, social e cívico (Carvalho, 2013, p.194). Portanto, tem surgido um interesse crescente pela educação para os valores, educação para a democracia e educação para a cidadania (Carvalho, 2013, pp.51-52) e colocada pressão na escola para que seja responsável pelo desenvolvimento destas competências (p.194).

O termo “literacia social” não tem sido muito usado, mas pretende acolher, de forma complementar, as influências de várias correntes da educação para valores, com o foco no desenvolvimento integral (Carvalho, 2013) e refere-se a um:

conjunto de competências desenvolvidas em contextos de educação formal, não formal ou informal, que em meio escolar têm sido veiculadas através de iniciativas, no sistema de ensino português, associadas às áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania. (p.48)

Carvalho (2013) esclarece que o conceito de competência é aqui considerado de forma holística e conjuga “ação, capacidade e valor do indivíduo”, nas suas diversas dimensões (pp.48-49). Os valores são entendidos como princípios orientadores da ação (p.49). A inclusão do sentido prático nesta conceção visa uma orientação para o “bem-estar individual e social” (p.49), aproximando-se dos objetivos da literacia crítica, já discutidos. A educação precisa, então, de se preocupar não apenas em formar cidadãos aptos profissionalmente, mas também cidadãos emancipados, em vez de espetadores das decisões dos outros, que aguardam passivamente pelas soluções do sistema (Freitas e Sousa, 2021). Nas palavras de Gramsci, citado por Nascimento e Favoreto (2018, p.264): “A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”.

Carneiro (2009) complementa esta ideia defendendo que a solução para a crise atual deverá passar pela formação de dirigentes com atuação ancorada num sistema de valores resistente às tentações materiais, processo no qual o sistema educativo desempenha um papel fundamental.

Na literacia social, os valores (pessoais, interpessoais e cívicos) referem-se a princípios éticos, “qualidades humanas fundamentais que induzem ou se relacionam com

capacidades e habilidades ou aptidões” com a pretensão de serem valores universais que proporcionem um equilíbrio entre as aspirações pessoais e o contexto social, de modo convergente (Carvalho, 2013, p.50). Contudo, atendendo ao contexto multicultural em que vivemos, educar para valores universais é um grande desafio.

As pessoas têm diversas afiliações que podem conviver pacificamente, independentemente de, por vezes, precisarem de dar prioridade a umas em detrimento de outras. É no reconhecimento de que nos distinguimos de muitas maneiras e do cruzamento das nossas múltiplas identidades que devemos encontrar a harmonia nas relações (Sen, 2007) ou, nas palavras do Prémio Nobel da Paz, o arcebispo Desmond Tutu, “mostramos a nossa humanidade pela forma como nos vemos: não separados dos outros, mas, sim, conectados com os outros.” (Lama, Tutu & Abrams, 2022, p. 119). Esta realidade é, contudo, frequentemente ignorada e as pessoas são classificadas com base numa única identidade não abrangente, o que é fonte de conflitos (Sen, 2007).

Se é verdade que o sentimento de pertença a um determinado grupo pode contribuir para a coesão social, quando exacerbado, isola os indivíduos em compartimentos que os excluem das suas várias identidades e pode ser potenciador de atitudes prejudiciais aos que se encontram fora “do seu compartimento”. É assim que o discurso baseado na “outrificação” é usado para manipulação em prol da violência (Sen, 2007). Mas Jares (2004) esclarece que é possível ser-se nacionalista enquanto se é “internacionalista” e que é preciso desconstruir a ideia de “inimigo”, que resulta de manipulações de informação (p.134). Considera que o conflito universalidade-relativismo cultural não deve impedir os esforços de encontrar valores universais ou de os “universalizar”, como são exemplo os elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, contudo, será impossível conceber uma cultura universal (Jares, 2004, p.131).

Deste modo, as diferenças de valores ou comportamentos não devem ser ocultadas, mas sim comunicadas no sentido de uma coexistência harmoniosa (Tornero & Varis, 2010). Qualquer tentativa de classificação global deve ter em consideração as diferenças culturais e a coexistência pacífica entre diferentes quadros de valores e orientações de comportamento, (Tornero & Varis, 2010, P.122).

Jares (2004) defende que, perante a tendência de uniformização, a cultura de paz é a alternativa assente no respeito pela diferença, pela diversidade e pelas diferentes criações

culturais – sem que esta valorização do individual se traduza numa ideia de superioridade sobre o outro (p.134). As complexidades ecológicas globais destes contextos, tal como as especificidades locais, devem ambas ser consideradas no planeamento de uma cultura de paz (Jares, 2004, p.133).

Partindo do pressuposto que a educação é sempre transmissora de um código de valores, Jares (2003) resume a relação entre educação para a paz e educação para os valores considerando a primeira como um caso concreto da segunda, pois pressupõe educar a partir de e para determinados valores, entre eles, o respeito, a autonomia, a não violência e a solidariedade (p.9). O autor estabelece um conjunto de orientações de valores da cultura de paz: combater o domínio dos valores sexistas que valorizam o homem em detrimento da mulher; democratização do conhecimento e da economia e defesa dos valores públicos em detrimento dos privados; promover os valores do compromisso e da solidariedade; incompatibilidade com a doutrinação e os fundamentalismos de qualquer tipo; coerência entre os meios e os fins (Jares, 2004).

Alterar a forma como se percebe a realidade e tornar-se ator de mudança exige uma transformação profunda do indivíduo que só pode operar-se através de uma educação para os valores, "que conferem clarividência e profundidade aos saberes construídos por via cognitiva" (Carneiro, 2009, p.33). Por conseguinte, a literacia crítica para a paz deve assentar em valores éticos e humanos, como aqueles que se enquadram na literacia social.

1.4. LITERACIA PARA A PAZ E LITERACIA PARA OS MEDIA

As fontes de informação que mais usamos são os meios de comunicação, cujas globalização e evolução tecnológica permitiram que ela circule, hoje, praticamente sem fronteiras (Kundu, 2011, p.58). A literacia para a paz não se pode, portanto, dissociar das práticas comunicacionais da atualidade, em grande medida responsáveis pelas representações que construímos do mundo.

Se no passado a literacia essencial ao funcionamento da sociedade consistia num indivíduo saber ler ou escrever, como vimos anteriormente, atualmente precisamos de uma literacia para os media e a cidadania global, uma que prepare os indivíduos para a tomada de decisões com impacto transnacional, assente, por isso, em valores de tolerância, ética, respeito e capacidade de escuta, necessários ao diálogo intercultural, à

compreensão da complexidade do mundo contemporâneo e à coexistência pacífica (Tornero & Varis, 2010, pp.119-120,122), uma literacia que promova o reconhecimento de que a liberdade de expressão acarreta a responsabilidade de respeitar a diversidade (Tornero & Varis, 2010, p.124).

Esta necessidade é premente se considerarmos que os media, globais ou locais, transportam, eles próprios, uma carga histórica e simbólica e veiculam significados que, por um lado, não são neutros e, por outro, são apropriados de modo distinto pelos interlocutores, também eles condicionados pela sua história e crenças (Brites et al., 2019). Os primeiros partem dos factos, enquanto matéria-prima, e sobre eles constroem a realidade, enquadrada pela ideologia dos diferentes grupos sociais; os segundos, através da exposição continuada, alteram gradualmente a sua perceção da realidade, refletindo-a nas suas atitudes (Kundu, 2011, pp.60-61). Desta forma, a promoção dos direitos humanos deve ser um objetivo perseguido pelos atores mediáticos, e das plataformas de comunicação espera-se a promoção de diligências para garantir o seu respeito (UNESCO, 2023, p.33, 35).

Pela influência que têm na construção das perceções dos indivíduos, os media são uma arena disputada por diferentes ideologias políticas e movimentos sociais (Kundu, 2011, p.61). Ao recorrermos a eles, enquanto janelas para o mundo com representações próprias da realidade, devemos estar preparados para esse consumo, pois compreender os bastidores da sociedade é condição fundamental para desempenhar nela um bom papel (Freitas & Sousa, 2021). Não admira, portanto, que a UNESCO (citada por Kundu, 2011, p.63) tenha definido a educação para os media não apenas como um direito fundamental de todos os cidadãos, mas também como uma ferramenta para a construção e manutenção da democracia, e que Renee Hobbs (citada por Kundu, 2011, p.64) a tenha classificado como um ambiente onde os estudantes podem compreender a necessidade de se exporem a diferentes opiniões, através de diversas fontes, e praticar a resolução de conflitos e a construção de consensos.

No *Referencial de Educação para os media*, encontramos uma definição de literacia para os media que acrescenta às definições atrás analisadas, referências à segurança no uso dos media, à complexidade da realidade e à verificação de factos.

A «literacia mediática» refere-se às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e

segura. (...) A literacia mediática não deverá confinar-se a uma aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias, deverá também procurar dotar os cidadãos das competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas e reconhecer a diferença entre factos e opiniões. (Pereira et al., 2023, p.8)

A UNESCO (2023) recomenda que os programas de literacia para os media: 1) sejam responsivos à evolução da tecnologia e à emergência de novos media, de modo a permitir que os cidadãos possam usá-los plenamente, de forma participativa; 2) privilegiem o desenvolvimento das competências que permitem a interação crítica, com recurso a diversos media e fontes de informação; 3) proporcionem oportunidades de participação, especialmente a grupos vulneráveis, contribuindo para a inclusão social, a diversidade cultural e a cidadania global (p.32).

O cruzamento de objetivos entre a educação para os media e a educação para a paz é clarificado por Kundu:

the notion of media education as being an important pathway to active citizenship, its importance to be an effective change agent and a catalyst for promotion of ‘equality, social justice, democracy, freedom, human dignity and a more human society’ has intersection with the aims and goals of peace education. (2011, p.65)

Adicionalmente, refere que ambas procuram a promoção do espírito crítico e do reconhecimento do outro que subjaz aos princípios da educação dialógica de Paulo Freire (Kundu, 2011, p.65). Assumindo que a sujeição prolongada ao efeito dos media influencia as atitudes e os valores dos indivíduos e considerando a cultura de paz, conforme definido pela UNESCO (UNESCO, 2002), como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos, a sua relação é inegável.

Kundu (2011) sintetizou as competências a desenvolver pela educação para a paz, que identificou em diversos autores (pp.65-66): pensamento crítico, solidariedade para com os desfavorecidos, trabalho cooperativo, respeito pela diversidade cultural, foco na transformação social, gestão de conflitos de forma não-violenta, compreensão da problemática dos direitos humanos e da justiça. Argumenta que a leitura crítica dos media e a construção de mensagens, com recurso a discursos não violentos, deve fazer parte de qualquer programa de educação para a paz, sendo condição necessária para que os seus objetivos possam ser atingidos (pp. 66, 70). Assim, poderão os cidadãos ser competentes para a leitura crítica dos media e para uma produção de conteúdos responsável, evitando ser vítimas de discursos intolerantes extremistas e assumindo um papel ativista no seu

combate, por exemplo, através do desenvolvimento de contranarrativas ou narrativas alternativas (Latour et al., 2018, p.12). O discurso de ódio tem muitas vezes origem em ideias de amor (pelo país, pelas tradições, etc.) e na bandeira da justiça social (contra os poderosos, os malfeitores, etc.), que são apelativas à maioria, portanto, é preciso apurar o sentido crítico para desocultar as crenças destes autores e responder com alternativas não-violentas, também elas baseadas no amor e na justiça (Latour et al., 2018, p.18).

O autor propõe, então, um conjunto de características que devem guiar o ensino da literacia para os media, enquanto ferramenta da literacia da paz (Kundu, 2011, pp.67-70): promoção da autonomia de pensamento; desenvolvimento do sentido crítico; valorização da cultura local; recurso às vivências pessoais (informais) dos aprendentes; aplicação prática dos conhecimentos, ou seja, foco na ação; apoio em modelos de comunicação não-violenta; estímulo da curiosidade e do “estado de alerta” da mente; atualidade e relevância para a vida quotidiana; discussão do currículo partilhada entre professores e alunos; generalização gradual a partir de situações conhecidas; recurso à partilha de diferentes perspetivas, ao diálogo e discussão de ideias; orientação para a cidadania ativa e a democracia participativa; assunção do papel de guia ou orientador por parte do professor.

Tornero e Varis (2010), por sua vez, listam os princípios que devem orientar a agenda da literacia para os media em prol de uma esfera pública global pacífica (pp.124-126): 1) combater os baixos níveis de literacia digital e o *gap* por eles provocado nas competências de participação cívica; 2) promover o intercâmbio cultural através do diálogo e da partilha de experiências e recursos; 3) projetar um sistema educativo global, através da construção de pontes e da cooperação internacional; 4) programas educativos desenhados a partir da interação global entre as pessoas; 5) reforma das redes e fluxos de comunicação de modo a garantir uma esfera pública global, respeitadora da diversidade cultural; 6) equilíbrio entre os valores específicos da comunicação e os de uma ética global; 7) assumir a cultura de paz como valor primordial.

Segundo estes autores, um dos desafios deste século consiste em juntar os seus diversos *stakeholders* na compreensão de que os desafios da literacia para os media, no contexto da sociedade do conhecimento e comunicação, são também os da educação em geral, competindo-lhe um papel fundamental na construção de um mundo melhor, orientado por um novo humanismo que conduzirá à paz (Tornero & Varis, 2010, p.127). As suas palavras resumem o que foi exposto neste capítulo:

Nowadays, communication media are active constructors of the view that each human group has of itself and of others. They also represent a communication bridge between communities and groups, especially since the spread of ICT. Therefore, they can contribute to generating conflicts and differences or, on the contrary, to bringing about dialogue and understanding. If citizens improve their media competence, they can contribute to representing a serious demand for the mass media to provide information that is in accordance with peace and harmonious international relations. (Tornero & Varis, 2010, p.121)

1.5. O ENSINO DA LITERACIA

Defendeu-se na introdução deste trabalho que a educação tem um importante papel a desempenhar na formação da literacia, mas ela está sujeita às condições culturais, históricas, religiosas, linguísticas e socioeconómicas do contexto, sendo moldada pelos padrões de comunicação da sociedade da sua época. Portanto, pode ser encarada como um instrumento de libertação, mas também de domínio (Adunyarittigun, 2017, p.240), através da linguagem (Pereira, 2009, p.18), que, conforme discutido, condiciona as nossas perceções do mundo e influencia as nossas oportunidades e escolhas. Se a literacia aprendida nas escolas ignorar a sua dimensão crítica, tenderá a reforçar o seu papel conservador em detrimento do seu potencial transformador, mas parece haver um movimento no sentido de as aproveitar para promover a mudança (Pereira, 2009, p.20).

Portanto, torna-se necessário alavancar a agência de um dos principais atores da comunidade educativa – o professor. Luke, defensor da ativação do poder pela literacia praticada nas escolas (Sefton-Green, 2021), destacou o papel do professor no envolvimento crítico dos alunos (Luke, 2012, p.9) e Duarte e Moreira (2020, p. 84) referem-se aos professores “como profissionais detentores de um conhecimento próprio, específico e partilhado - continuamente (re)construído - que lhes permite assumir a sua agência, nos múltiplos contextos educativos, com o intuito de contribuir para a construção de um futuro que se anseia socialmente mais justo.” Street defende que a própria interação entre professores e alunos é uma prática social que condiciona os resultados da literacia que se desenvolve entre estes (Street, 2017, p.25; Street, 2003, p.78).

Pereira (2009, p.30) considera que um professor de literacia crítica deve ser: 1) um guia consciente da existência do lado oculto dos textos e reconhecedor do poder da linguagem; 2) um leitor cético e crítico; 3) um ator capaz de preparar e dinamizar de forma adequada momentos de questionamento que cumpram os objetivos acima identificados.

Sobre o último ponto, considerando o potencial conflito com crenças estabelecidas, enfatiza a necessidade de uma postura sensível em sala de aula, que evite riscos, tensões e problemas (Pereira, 2009, pp.30-31) e refere a exigência que a literacia crítica coloca ao professor (p.30), que não o deve demover da sua missão de ensinar a ler o mundo de forma crítica e de assumir conscientemente um posicionamento ideológico dado que, nalguns casos, estas competências apenas serão promovidas em ambiente escolar (p.32).

Vasquez et al. (2019) alertam para o risco de parcialidade do professor no desempenho deste papel. Destacam que não só os textos não são neutros, como a forma como os lemos não é neutra, pelo que é fundamental termos consciência da forma como o nosso passado influencia a nossa interpretação. Conforme refere Hobold (2018, p.432): “os processos formativos dos professores precisam desenvolver atividades que possibilitem que os futuros professores ou aqueles em exercício possam rever-se como pessoas constituídas de crenças que se transmitem e/ou reverberam no trabalho desenvolvido na sala de aula”. Esta ideia reforça a necessidade de que a sua formação deve contemplar a descodificação das mensagens veiculadas através dos meios de comunicação, dado que estão sujeitos aos mesmos efeitos das estruturas de poder que tentam desconstruir (Jares, 2004, p.130).

A aprendizagem da literacia dá-se ao longo da vida, em diversos contextos (escola, comunidade, trabalho, família), nos quais se pode processar de forma subtil e inconsciente, sobretudo nos contextos informais (Street, 2017, p. 28). Estas aprendizagens correspondem à parte visível do *iceberg* e ocorrem, por vezes, sem programas estruturados, mas exercem uma grande influência no indivíduo. A assunção da literacia como prática social, como já referido, tem implicações no seu ensino e impede-nos de pensar num currículo correto ou único para a literacia (Azevedo, 2009, p.10; Luke, 2012). Pelo contrário, obriga a pensá-la como um processo dinâmico e adaptável, com foco nos procedimentos em vez do resultado (Sefton-Green, 2021, p.390)

O professor deve, então, partir das vivências informais no seu ensino (Street, 2017, pp. 28-29), fazendo a integração do conhecimento obtido fora e dentro da escola, num processo de aprendizagem recíproca (Street, 2017, pp. 29-30). Deve assumir uma postura aberta, mediadora do diálogo, e valorizar as experiências, crenças e cultura dos alunos, tanto quanto as suas (Adunyarittigun, 2017, p.243). Professor e alunos tornam-se atores de um processo de inovação curricular em constante adaptação e (re)construção conjunta (Azevedo, 2009). Também Sefton-Green (2021) argumenta que as vivências pessoais

devem ser a matéria-prima de conversas e debates pois é da alteração da linguagem e do discurso que parte a mudança das relações de poder (2021, p.391).

Portanto, precisamos de modelos de ensino da literacia diferenciados daquele que Paulo Freire designou de “educação bancária”, através do qual o professor deposita o seu conhecimento, ideias e crenças nas mentes dos alunos; falamos de modelos que, em resumo, despertem a consciência social, a empatia e a participação ativa em prol de uma sociedade mais justa, por via do diálogo e crítica dos problemas políticos e sociais existentes, de forma pacífica (Adunyarittigun, 2017, pp.236-237).

Pereira (2009) sintetiza três modelos pedagógicos da literacia crítica, destacando, precisamente, a vertente crítica que lhes é comum e que não vive de forma independente, precisando ser facilitada pelo enquadramento nas restantes dimensões, de forma cíclica (pp.21-22). O modelo do *The New London Group* estrutura um ciclo de quatro fatores: a prática situada (imersão em aspetos relevantes da experiência e identidade dos aprendizes), o ensino explícito (recurso a metalinguagens para estimular a compreensão estruturada e gradual dos textos), o enquadramento crítico (relacionar os significados com o contexto em que se expressam) e a prática transformada (transferência prática desses significados para outros contextos) (The New London Group, 2000, pp.31-36).

Independentemente do modelo, Adunyarittigun (2017) assinala que o ensino da literacia crítica recorre, pelo menos, a quatro dos seguintes elementos (pp.244-249): 1) perspectiva de ensino centrada no conhecimento prévio do aluno (parte das suas experiências, necessidades, contexto, usando como matéria de debate os temas que são relevantes para a sua vida quotidiana e a sua relação com o mundo, recorrendo a diferentes fontes); 2) disrupção com o trivial (estimula o sentido crítico e a problematização, promove o questionamento das intenções dos autores, desconstrói os significados veiculados, num processo de coconstrução do conhecimento entre aluno e professor); 3) abordagem de múltiplos pontos de vista (cada tema é debatido através da análise de diferentes perspectivas, incluindo a do aluno, de modo a que este seja capaz de identificar as crenças subjacentes, aprenda a respeitar diferentes opiniões, compreenda a complexidade dos conflitos, opte por discussões não violentas, contribuindo, assim, para a promoção de uma cultura de paz); 4) foco em assuntos sociopolíticos (prepara o aluno para “ler o mundo”, relacionando os assuntos da sua vida quotidiana com questões da sua comunidade e do mundo mais alargado, permitindo-lhe, deste modo, identificar e posicionar-se perante as

relações de poder da sociedade); 5) orientação para a ação (o aluno ganha consciência do seu papel enquanto potencial agente de mudança e, com base na investigação e reflexão, enceta ações no sentido de contribuir para um mundo mais justo).

Por sua vez, Vasquez et al. (2019) identificaram na literatura dez princípios da literacia crítica que devem estar presentes no seu ensino (pp.306-307): 1) os conteúdos devem ser relevantes para os alunos, 2) os seus conhecimentos prévios e o seu contexto cultural devem servir de base de trabalho, 3) os textos veiculam pontos de vista particulares e influenciam o outro a adotar a perspectiva do seu autor, 4) o nosso passado condiciona a forma como vemos o mundo e como tendemos a posicionar-nos sobre os textos, 5) o mundo pode ser “lido” da perspectiva da literacia crítica como uma construção social, 6) a literacia crítica envolve a descodificação e o questionamento das estruturas de poder que as mensagens veiculam, 7) a literacia crítica consiste em observar o mundo com outra lente, portanto, este olhar é usado ao longo de todo o dia e de forma transversal, não competindo a uma disciplina em particular, 8) a produção textual realizada pelos estudantes não deve ser meramente teórica, mas sim aplicada a situações reais que lhes sejam relevantes, pois só assim estarão a exercitar verdadeiramente o que aprenderam e poderão sentir os seus potenciais efeitos transformadores na comunidade, 9) a literacia crítica desafia os seus praticantes a uma reconstrução permanente de textos, imagens e práticas para comunicar novas mensagens ou formas de estar que contribuam para um mundo mais justo, 10) as práticas de literacia crítica podem transformar o indivíduo e a forma como ele se posiciona e age no mundo – argumentam, por isso, que a literacia crítica deve ser encarada como “a way of being, living, learning and teaching, across the curriculum” (p.302) e que, como tal, o seu ensino deve começar desde a idade escolar (p.302). Comber acredita que as crianças já transportam para a escola ideias preconcebidas sobre justiça e poder, que devem ser, desde logo, incorporadas nas discussões (p.27-28). Jares (2001), no contexto da educação para a paz, também defende que ela deve começar desde cedo e a partir de referências próximas do aluno (p. 516).

Neste trabalho, pretendemos analisar práticas pedagógicas na construção de uma literacia crítica para a paz, por conseguinte, aos aspetos agora elencados, adicionaremos contributos das orientações da literacia para os media e a componente valorativa aportada pela literacia social, anteriormente discutidas nesse contexto.

PARTE II – OS CLUBES UBUNTU ENQUANTO ESPAÇOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. ENQUADRAMENTO DOS CLUBES ESCOLARES

Os clubes escolares são espaços de educação não-formal que ocorrem em contexto escolar, orientados por um determinado tema e cujos objetivos estão relacionados com ele. Variam no número de membros; forma de organização; local, periodicidade e duração dos encontros; critérios de acesso, entre outros (Pinto, 2015, pp.2-5), desenvolvendo atividades muito diversificadas (Pinto, 2015, p.17). Esta flexibilidade pode ser encontrada em diferentes clubes de uma mesma escola, devido à autonomia atribuída aos seus responsáveis (Cave, 2004, p.11), e tem contribuído para a sua longevidade (Cave, 2004, p.23). Os clubes escolares podem ainda servir diferentes agendas e a sua função pode variar ao longo do tempo (Cave, 2004, p.11).

A sua multifuncionalidade assume três vertentes, que se podem entrecruzar: 1) os clubes enquanto lugares de formação moral e social, com foco no desenvolvimento das capacidades de compromisso, companheirismo, solidariedade, disciplina, educação, perseverança e coragem, 2) os clubes enquanto lugares de reprodução da vida social e profissional, logo, de preparação para o futuro, 3) os clubes enquanto lugares de escolha e liberdade, de expressão da individualidade, interesses e vocações, de experimentação e de amizade, de enriquecimento pessoal (Cave, 2004, pp.9-10). Independentemente da vertente que mais valorizam, os professores consideraram os clubes como uma mais-valia na vida escolar e uma forma de evasão da dimensão curricular, onde as relações se estabelecem sem a preocupação com as notas (p.10).

Citando Cuenca, Pinto (2015, p.16) resume as características gerais destes clubes: organização extracurricular, acesso não obrigatório, espontaneidade de associação, necessidades comuns, objetivo comum, auto-organização das atividades. São, portanto, considerados como atividade extracurricular (Pinto, 2015, p.10).

As atividades extracurriculares são entendidas como aquelas que se realizam fora do período escolar obrigatório e abarcam áreas tão diversas como o desporto ou as artes, podendo ser de carácter grupal ou individual (Donnelly et al., 2019, p.6). Proporcionam

oportunidades de diversão e evasão, convívio e interação (Donnelly et al., 2019, pp.13, 22, 52, 62), contribuindo para um sentimento de pertença e uma percepção valorizadora da escola que predispõe menos ao abandono escolar (Sousa, 2013, p.19). Donnelly et al. (2019) referem que a interação social e o alargamento das redes sociais são alguns dos aspetos mais valorizados pelos jovens na participação em atividades extracurriculares (pp.3, 13, 21). Magaji et al. (2022) assinalam benefícios ao nível da saúde, autoconfiança, autoestima, espírito de iniciativa, perspicácia, lealdade (p.172) e da melhoria dos resultados académicos, mesmo quando esse não é o seu objetivo, dado que as competências desenvolvidas são facilitadoras de sucesso noutros contextos (p.175). Também Sousa (2013) encontra referências à transferência de competências e ao impacto positivo no desempenho curricular e na saúde (pp.20-21). Acrescenta ainda vantagens na aquisição de valores de compromisso, tolerância, espírito de equipa, solidariedade, cooperação e colaboração (p.21).

Em Portugal, as atividades extracurriculares terão surgido após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Pinto, 2015, p.29), que estabelece, no n.º 3 do artigo 4º, que estas atividades fazem parte da educação escolar e, segundo o n.º 1 do artigo 51º, são um complemento curricular orientado “para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Prossegue o mesmo com a indicação de que elas visam, entre outros, “o enriquecimento cultural e cívico (...) e a inserção dos educandos na comunidade” e “devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (Decreto-lei nº 46/86, 1986). Na proposta apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada no mesmo ano, os clubes escolares surgem como uma das bases da “Escola Cultural” que visa a educação integral dos indivíduos (Pinto, 2015, pp.29), juntando participantes com interesses comuns (Sousa, 2013, p.22). Segundo Manuel Ferreira Patrício (citado por Pinto, 2015, pp.10, 16-17), neste enquadramento, estes clubes são orientados pelos princípios da: 1) autonomia (a escola abre e encerra os clubes conforme entender), 2) liberdade (de participação), 3) primado da cultura (promovem atividades culturais), 4) gestão participada (alunos e coordenadores partilham as tarefas de gestão), 5) participação comunitária (podem ser integrados membros do exterior da escola) e 6) colegialidade (os clubes podem agrupar-se em estruturas mais alargadas). Destaque-se o potencial de ligação com a comunidade, ampliando as oportunidades de interação e aprendizagem além do contexto escolar.

A publicação da LBSE e o movimento da “Escola Cultural” terão sido os principais impulsionadores, a nível nacional, do surgimento de atividades extracurriculares nas escolas, em geral, e dos clubes, em particular, juntando alunos e professores numa relação de caráter voluntário, com interesses comuns e a intenção de uma aprendizagem colaborativa (Pinto, 2015, pp.29-31). Neste tipo de aprendizagem, compete ao professor um papel de mediação, promotor do respeito mútuo e da participação de todos (Sousa, 2013, pp.30-31), que se tornam atores do processo coletivo de coconstrução do conhecimento, a partir das suas experiências individuais (Rodrigues, 2013, pp.11-12).

2.2. CLUBES ESCOLARES E A LITERACIA PARA A PAZ

Conforme foi discutido em capítulo próprio, a educação para a paz não é uma preocupação recente e tem sido colocada em prática de diversas formas.

Na viragem para a década de 90, o investigador sueco Åke Bjerstedt dedicou-se a um estudo que ouviu cinquenta especialistas de diversos países do mundo, na tentativa de descortinar qual o “lugar didático” da educação para a paz nas escolas (Bjerstedt, 1993). Com base nesta investigação, destaca três tensões nos vários argumentos: 1) educação para a paz como disciplina isolada ou integrada nas várias disciplinas, 2) educação para a paz enquanto celebração pontual de efemérides ou enquanto processo contínuo, 3) educação para a paz explícita nos conteúdos ou implícita no contexto (p.6). Partindo daqui, Bjerstedt (1993) propõe quatro modelos de educação para a paz, que considera não mutuamente exclusivos: monocurricular (constitui uma disciplina em si), extracurricular (desenvolve-se num contexto externo às disciplinas curriculares), intercurricular (implica uma articulação entre as várias disciplinas), e transcurricular (uma forma de estar e interagir subjacentes na vida escolar quotidiana) (pp.3, 5).

Relativamente ao modelo extracurricular, defende que a educação para a paz se pode desenrolar quer através de eventos especiais, quer através de ações continuadas, das quais os clubes escolares são um exemplo. Considera a primeira opção como válida e importante, sobretudo enquanto estratégia para alertar para o tema, tendo a vantagem de, pelo seu caráter pontual, facilitar a participação de “convidados especiais” e o envolvimento de várias disciplinas. Contudo, esta abordagem parece-lhe insuficiente, razão pela qual defende a complementaridade proporcionada pelas atividades

extracurriculares regulares, argumentando com exemplos que se mostraram profícuos no desenvolvimento das competências e valores da paz (Bjerstedt, 1993, pp.7-8).

Importa ainda esclarecer que, não havendo uma oposição compulsiva entre as tensões e os modelos identificados por Bjerstedt (1993), diversas combinações dos mesmos são possíveis e até desejáveis (p.5). Por exemplo, as atividades extracurriculares podem ter, como base de trabalho, recursos sobre a paz, usando o modelo explícito, ou ter a paz como contexto de fundo, promovendo os valores e atitudes que a sustentam nas relações, diálogos e interações, conforme indica o modelo implícito.

Mais recentemente, Morogo (2022) também considera que a educação para a paz pode ser obtida de modo formal ou informal e defende que, independentemente do formato, as escolas devem desenvolver um conjunto de atividades que proporcionem informação, experiência e os valores necessários a uma vida pacífica, desde a idade escolar (p.72). O autor argumenta que a educação para a paz deve ser uma preocupação de todos os atores da comunidade educativa em relação com a comunidade envolvente (p.71) e que devem ser reconhecidas as escolas que se destaquem nesse papel, nomeadamente, através da criação de projetos para a paz que incluam clubes de paz, programas de mediação, formação aos pais, entre outros (p.74), incluindo a preparação de adultos para lidarem com situações de conflito, pensarem criticamente e trabalharem em grupo (p.71). Estes espaços de aprendizagem comunitária para crianças, jovens e adultos contribuem para o reforço dos laços necessários para a estabilidade e sustentabilidade sociais (p.70).

Embora argumente que a educação para a paz deva ser prosseguida de forma transversal ao currículo (Morogo, 2022, p.71), Morogo conclui que a participação em atividades extracurriculares constitui uma ferramenta importante na promoção da educação para a paz, do ponto de vista dos diretores de escola, e contribui para a coexistência pacífica e a valorização de diferentes culturas, do ponto de vista dos alunos (p.75), identificando uma relação estatisticamente significativa entre estas atividades e a educação para a paz (p.74).

Outros autores apontam os benefícios da participação em atividades extracurriculares, no geral, e em clubes escolares, em particular, que desenvolvem as competências da literacia crítica para a paz, identificadas na Parte I deste trabalho. Donnelly et al. (2019) referem estudos que apontam para uma maior participação cívica e envolvimento político, na fase adulta, por parte dos jovens que participaram em atividades extracurriculares (p.16). Pinto

(2015) ressalta o importante papel desempenhado pelos clubes no desenvolvimento social dos indivíduos, pelo enquadramento da sua estrutura de relações, regidas por normas próprias, potenciador do convívio harmonioso e da valorização mútua (p.18). Magaji e equipa, a partir dos testemunhos dos participantes de um clube de ciências, identificaram as principais áreas de desenvolvimento por eles destacadas: 1) colaboração e trabalho em equipa, referindo-se a situações de trabalho com os outros na resolução conjunta de problemas e discussão de diferentes soluções e pontos de vista, 2) comunicação e liderança, exemplificando com oportunidades de interação, exposição e escuta ativa, bem como de liderar os colegas de forma respeitosa, e 3) autoconfiança, enquanto reconhecimento de valor próprio e mudança de postura, incluindo maior concentração e resiliência (p.181-182). Os autores sugerem que o desenvolvimento destas competências assenta no sentimento de pertença a uma comunidade e na criação de uma rede de apoio (p.184). Baseadas em práticas colaborativas, contribuem para a melhoria das relações entre pares e para a redução dos conflitos em ambiente escolar (Rodrigues, 2013, p.13).

Finalmente, acresce mencionar que os clubes escolares se enquadram na educação não formal, enquanto espaços interativos de aprendizagem intencional e voluntária (Sousa, 2013, pp.24-25), coconstruída com base nas experiências dos seus membros (Pinto, 2015, pp.9-10; Sousa, 2013, pp.25). Como tal, facilitam o desenvolvimento do “saber ser” e do “saber estar”, promovendo a conduta ética, a aceitação das diferenças e o respeito pelo outro (Sousa, 2013, pp.26-27), valores sobre os quais assenta a literacia para a paz.

2.3. A ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU ENQUANTO ESPAÇO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de abordar, de forma específica, os clubes Ubuntu, torna-se necessário fazer o seu enquadramento na ALU, enquanto metodologia de educação não formal e espaço de inovação pedagógica, e compreender o percurso que é feito até à sua criação.

A Academia de Líderes Ubuntu começou a desenhar-se em 2011 e é um projeto de inovação pedagógica de base humanista, promotor de valores colaborativos inspirados na filosofia Ubuntu, tendo como referência a ideia de interdependência das relações em permanente construção, assente nos valores da verdade e da honestidade (Pires & Pinto, s.d., p.7-8). Apresenta-se como uma alternativa a uma cultura de valores baseados no individualismo e na competição: “procurámos romper com uma visão excessivamente

individualista e que deifica a autonomia e a independência do sujeito, como valores absolutos para os equilibrar com a consciência da interdependência e das relações que nos constituem como Pessoa” (Marques, 2019, p.5). Esta ideia é comum ao pensamento de Bhatt (2018, p. 11) e de Carneiro (2009), que defendem que o que tem resistido às mudanças na história é a natureza das relações humanas e o seu carácter interdependente.

Ubuntu significa “tornar-se pessoa” e pode resumir-se na ideia de que nos tornamos pessoas através da relação com os outros, enquanto parte de uma família comum, figurativamente, somos “ramos da mesma árvore” (Gonçalves, 2019a, p.19; Volmink, 2019, p.48, 60, 57). Assim, a “coexistência harmoniosa” edifica-se no reconhecimento da singularidade de cada um e da interdependência entre todos (Volmink, 2019, p.48-49).

Segundo a ALU (2023, p.5), o objetivo geral da Academia consiste em:

desenvolver as competências socio emocionais dos participantes (...), que lhes permitam exercer a sua cidadania enquanto líderes servidores, que se orientam por uma ética do cuidado (...) e pela capacidade de construir pontes, reforçando o capital social das comunidades onde se inserem e do mundo de que fazem parte.

Estas competências são trabalhadas na ALU por via das cinco dimensões base da metodologia Ubuntu, designadas de pilares: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço (Volmink, 2019, p.64-66).

A ALU, quando implementada nas escolas, tem como objetivos específicos (ALU, 2023, pp.5-7): 1) Contribuir para o cumprimento dos objetivos traçados no PASEO; 2) Contribuir para a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; 3) Contribuir para o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; 4) Contribuir para o Programa de Mentoria entre pares; 5) Contribuir para o Plano de Prevenção e Combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*; 6) Promover uma intervenção verdadeiramente sustentável, (...) que capacite educadores e transfira o know-how e materiais pedagógicos para as escolas; 7) Aplicar uma metodologia (...) que ofereça uma metaidentidade onde todas as pertenças políticas ou religiosas, origens étnicas, origens sociais se encontram e podem dialogar sem perder a sua identidade.

Volmink reforça o último ponto, acreditando que Ubuntu tem o potencial de contribuir para:

uma nova ética global. Dadas as suas profundas dimensões relacionais, o Ubuntu atravessa todo o tipo de fronteiras (...). Consequentemente, (...) tem o potencial de influenciar todas as esferas da política pública, da cidadania, do desenvolvimento de pessoas e da governança. Podemos olhar para o Ubuntu como uma filosofia moral ou, na linguagem pós-moderna, como uma meta-narrativa. (Volmink, 2019, p.47)

A metodologia Ubuntu desenvolve-se no quadro da educação não-formal. Exige dos educadores uma adaptação às características deste modelo, entre as quais se destacam: uma relação informal e menos hierárquica entre educador e formando, ausência de prova dos conhecimentos adquiridos, linguagem promotora da criatividade, processo coletivo e colaborativo de aprendizagem e uma componente emocional significativa (ALU, 2019).

Os participantes da ALU são conduzidos numa semana intensiva de atividades lúdico-pedagógicas (semana Ubuntu) pelos educadores da sua escola ou agrupamento de escolas (AE) que iniciaram a formação Ubuntu. Numa semana Ubuntu, “valoriza-se a aprendizagem entre pares, os tempos de reflexão individual, os momentos de partilha, o respeito, bem como a cooperação e o trabalho em equipa” (ALU, 2019, p. 21). Os educadores podem ser professores, psicólogos, assistentes sociais, assistentes operacionais, entre outros (ALU, 2023, pp.9-12, 21, 23). Após completado o processo de transferência de conhecimento para os educadores, estes ficam autónomos para replicarem as semanas Ubuntu na escola, num efeito de propagação crescente, e quer os participantes quer os educadores são incentivados a colaborar através da criação e planeamento das ações de “clubes Ubuntu”, por forma a manter a dinâmica Ubuntu na escola e em toda a comunidade escolar (ALU, 2023, p.12).

A ALU pode ser classificada como um projeto educativo inovador, considerando que a inovação se refere a uma novidade que o pode ser de forma relativa, isto é, pode resultar da combinação de elementos já existentes, e que ela propõe uma mudança intencional, voluntária e deliberada, inspirada em valores que, por vezes, pretendem ser uma alternativa proposta por movimentos cívicos e sociais (Pintassilgo & Andrade, 2019). De facto, a ALU propõe uma mudança intencional do paradigma de valores vigente, sendo de adesão voluntária e inspirando-se em diversas estratégias pedagógicas inovadoras, entre elas, os modelos de experiências imersivas, a Teoria do U de Otto Sharmer ou o ciclo de aprendizagem experiencial de David Kolb (ALU, 2022).

Pedro Jesus traduz a definição de inovação pedagógica da OCDE como “uma mudança dinâmica que acrescenta valor aos processos que têm lugar na escola, tanto no campo

pedagógico como organizativo, que se traduz na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, na satisfação dos atores educativos ou em ambos” (Cabral & Alves, 2018). Enquadrada nesta definição da OCDE, a ALU constitui-se como uma mais-valia nos processos pedagógicos, referindo-se, frequentemente, que contribui para o aumento da satisfação e bem-estar dos envolvidos no projeto (educadores e participantes) bem como o estreitamento das relações entre os mesmos (Alarcão, 2023).

A ALU enquadra-se, então, nas inovações curriculares pelo seu foco nas competências transversais e também pelas práticas pedagógicas, estratégias de aprendizagem e recursos educativos, pois serve-se de técnicas de exploração do debate, promotoras da reflexão individual e grupal e da construção de conhecimento de forma colaborativa, com recurso a diversos conteúdos multimédia, bem como através da resolução de problemas oriundos da rotina dos participantes. Segundo Alexandre (2023), “esta metodologia associada à aprendizagem de competências socioemocionais dentro da realidade educativa, ao recurso a metodologias ativas de aprendizagem e à interligação entre a ENF [(Educação Não Formal)] e a EF [(Educação Formal)], fazem do PEU [(Programa Escolas Ubuntu)] um programa possuidor de características inovadoras a nível pedagógico” (p.72).

2.4. OS CLUBES UBUNTU E A LITERACIA PARA A PAZ

Os clubes Ubuntu devem ter início após a realização da semana Ubuntu em dia, horário e periodicidade definida entre os educadores e os alunos, embora se recomende que a periodicidade seja semanal, que as sessões tenham a duração aproximada de uma hora e que o clube tenha um espaço próprio que possa ser personalizado pelos seus membros (ALU, s.d., pp.3,6). Nalguns casos, as escolas admitem a participação no clube a alunos que ainda não realizaram a semana Ubuntu, alargando o alcance do projeto na comunidade educativa (Silva et al., 2024, p.109). Embora nem sempre assim aconteça, a participação nos clubes Ubuntu deve assumir carácter voluntário, o que apela ao compromisso e à responsabilidade dos seus membros (Gonçalves & Santos, 2023, p.90).

Os objetivos que motivam a criação de um clube Ubuntu são o aprofundamento das competências exploradas na semana Ubuntu, o desenvolvimento de novas competências e, acima de tudo, a aproximação à e a mobilização da comunidade colocando em prática a liderança servidora e disseminando o espírito Ubuntu. (ALU, s.d., pp.2-3). Deste modo,

as atividades do clube devem ser orientadas ao aprofundamento dos 5 pilares, à exploração das áreas temáticas propostas ou ao trabalho de projeto, podendo resultar da combinação destas possibilidades. As áreas temáticas sugeridas são: “perdão e reconciliação, coragem cívica, identidade e valores, resolução de conflitos, comunicação não violenta, entre outros”. (ALU, s.d., pp.4-5)

O surgimento de eventuais conflitos é natural no desejado debate de ideias característico deste tipo de aprendizagem (Rodrigues, 2013, p.16) e é no processo de os ultrapassar de forma construtiva que reside a oportunidade de se reconhecerem nas diferenças e habilidades específicas de cada um, mas também na partilha de objetivos que implica tolerância e solidariedade, contribuindo para a melhoria das relações e a redução das desigualdades (Rodrigues, 2013, p.13-14). O papel do dinamizador neste tipo de aprendizagem é, entre outros, o de mediar as relações, assegurar a participação de todos, supervisionar o trabalho e alavancar os potenciais resultados (Rodrigues, 2013, p.13-14).

Os primeiros encontros de um clube Ubuntu devem ser dedicados à identificação das atividades que o grupo pretende prosseguir, as quais devem ser registadas num plano a enviar ao Instituto Padre António Vieira (IPAV) (ALU, s.d., p.3). O IPAV divide as atividades em 4 categorias, não exaustivas: dias Ubuntu (organização de eventos para celebração de efemérides), “mãos na massa” (prestação de serviço ou voluntariado), “multiplicando” (replicação da formação Ubuntu e participação em encontros da comunidade Ubuntu) e “em campanha” (ações de sensibilização sobre determinado tema) (ALU, s.d., p.5). Segundo Carvalho (2022), as solicitações externas ao clube podem assumir um peso importante nas atividades deste, podendo mesmo ocupar tempo que estava previsto para as atividades do plano (pp.60-62).

Fica patente, na primeira sessão, que o clube deve funcionar num modelo cooperativo, em que todos assumem responsabilidade partilhada. Segundo Rodrigues (2013), este tipo de aprendizagem constitui uma alternativa aos modelos individualistas e competitivos (p.13) e a coesão grupal é um dos seus efeitos esperados, por via da declaração explícita de um objetivo comum, que só poderá ser atingido com o contributo de cada um e do grupo, como um todo (p.15). O autor apresenta as suas principais características: interdependência positiva (todos beneficiam do trabalho dos outros), responsabilidade individual e coletiva (o grupo como um todo e cada um, individualmente, deve cumprir o que lhe compete para o sucesso de todos), estimulação mútua (a interação colaborativa

e o apoio mútuo estimulam as aprendizagens), interação social (a cooperação faz-se através das relações interpessoais, que desenvolve diversas competências sociais, entre as quais a capacidade de resolver conflitos) e avaliação de grupo (feedback individualizado e análise da eficiência e eficácia dos processos e resultados) (p.15-17).

O papel dos clubes Ubuntu na literacia para a paz assenta nos três eixos fundamentais da Academia – liderança servidora, ética do cuidado e construção de pontes – e fica explícito nas palavras de Marques (2019, p.6):

a Europa e o Mundo necessitam de novos modelos de liderança e de cidadania, baseados nesta ética do cuidado e na capacidade de construir pontes em vez de muros. A paz que todos buscamos só virá daí: sem construção de pontes, estaremos a caminho do abismo.

Gonçalves (2019b) destaca as ideias subjacentes a este tipo de liderança (p.106-108): ela pode ser exercida em qualquer contexto onde seja colocada em causa a dignidade humana e por via de movimentos individuais ou coletivos; é motivada por uma indignação ética que tem por base a compaixão pelos que são desumanizados; a sua missão é a restauração da dignidade humana a nível estrutural; trata-se de um exercício de construção de pontes, consciente da interdependência, e orientado por uma conduta de cuidado.

Com a inspiração da filosofia Ubuntu, esta liderança deve ser promotora da justiça social e implica um compromisso com aqueles que são tradicionalmente excluídos, não podendo gerar impacto positivo no mundo, de outra forma (Volmink, 2019, p.58-59). Rui Marques partilha desta ideia, afirmando que o Ubuntu é “uma poderosíssima ferramenta de transformação social e de construção de um mundo mais justo” (Pires & Pinto, s.d., p.7).

Em suma, os clubes são a oportunidade destes jovens começarem hoje a exercer a sua capacidade de liderança, intervindo no contexto que lhes é próximo e onde podem ser mais influentes, construindo pontes através da ética do cuidado (Carvalho, 2022, p.27).

Partindo dos indícios apresentados, de que os clubes Ubuntu promovem competências que estão na base da literacia para a paz, partilhando também, princípios estruturadores de modelos pedagógicos de literacia crítica, o presente trabalho pretende verificar a factualidade desta suposição analisando três clubes com o foco nesta temática.

PARTE III – OBJETIVOS E METODOLOGIA

3.1. OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho de investigação consiste em analisar de que modo os clubes Ubuntu contribuem para o aumento da literacia para a paz entre os seus membros.

Este objetivo divide-se em cinco objetivos específicos, nomeadamente: 1) Caracterizar as práticas dos clubes Ubuntu de diferentes escolas; 2) Verificar se os dinamizadores dos clubes Ubuntu seguem as orientações para o ensino da literacia crítica; 3) Compreender se os membros dos clubes Ubuntu se encaram como agentes de mudança intencional; 4) Comparar o discurso dos membros dos clubes Ubuntu com o quadro de valores da literacia social; 5) Aferir se as práticas dos clubes Ubuntu seguem os princípios orientadores da literacia dos media, enquanto ferramenta para a literacia para a paz.

3.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação enquadra-se no paradigma sócio-construtivista dada a intenção social que lhe está subjacente e a imersão do investigador na ação. A adoção deste paradigma pressupõe reconhecer o conhecimento como uma construção ideológica e um instrumento de poder e assume o interesse social emancipatório do investigador (Coutinho, 2014).

Considerando que a pergunta de partida deste trabalho remete para uma investigação do tipo exploratório, o foco em questões contemporâneas e a ausência de controlo sobre os acontecimentos, os métodos de investigação recomendados seriam o levantamento e o estudo de caso (Yin, 2001). Para a tomada da decisão sobre o método, foi necessário considerar, também, aspetos específicos sobre este estudo, nomeadamente, o enfoque na literacia e o contexto dos clubes, enquanto atividades extracurriculares, potenciadoras do desenvolvimento de competências de literacia para a paz.

Muitos dos estudos de literacia recentes seguem abordagens etnográficas, que têm permitido desmistificar a ideia da literacia como um ato individual e socialmente isolado (Barton, 2012).

Já os resultados dos estudos de impacto de atividades extracurriculares, segundo Magaji et al. (2022), não são consensuais e variam consoante a sua estrutura e foco, pelo que defendem que os mesmos devem incluir uma aferição holística das perceções dos seus participantes e beneficiários (p.173). Também Donnelly et al. (2019) afirmam que o recurso a uma metodologia quantitativa pode não captar aspetos importantes do significado destas atividades para os seus participantes (p.20), e consideram que grupos focais com os jovens que têm experiências partilhadas permitem descortinar as perceções e sentimentos assentes nas relações do grupo (p.10).

Adicionalmente, as pessoas podem ser analisadas a partir da sua perspetiva nas interações que desenvolvem dentro da estrutura institucional em que se inserem. Assim, torna-se possível observar o papel dos *sponsors* (Barton, 2012, p. 3), pessoas ou instituições que preconizam visões específicas e detêm um papel influente na dinâmica do contexto, podendo agir como facilitadores de determinadas práticas de literacia.

Analisando estas considerações, a natureza social das práticas de literacia sugere o recurso a metodologias de investigação e métodos de recolha de dados que permitam, quer uma análise detalhada dos eventos, quer a compreensão dos padrões, podendo incluir: observação, entrevistas, análise de textos ou imagens, etc. (Barton, 2012). Assim, foi utilizada uma abordagem mista, de pendor qualitativo, que recorreu ao estudo de caso, com recurso a técnicas tradicionalmente associadas à etnografia (Pinto, 2015, p.38), como a observação, complementada pela interação do investigador com os sujeitos do estudo. Uma abordagem etnográfica permite-nos ainda olhar para o que não conhecemos com sentido de descoberta, procurando compreender e valorizar outras práticas, em vez de apontar as suas diferenças como défices (Street, 2017, p. 27). Além dos membros do clube Ubuntu, foram estudados os responsáveis pela sua dinamização, de modo a clarificar o tipo de influência que exercem e o seu papel enquanto *sponsors*.

Apesar das limitações que apresenta quanto à generalização dos resultados, o estudo de caso foi o método de investigação escolhido por permitir uma análise mais profunda destes clubes, sobre os quais não existe muita investigação, na tentativa de compreender as suas diferentes realidades através do contacto direto com os intervenientes (Yin, 2001; Coutinho, 2014).

Foram analisados três clubes Ubuntu, de entre os sugeridos pelo IPAV, tendo sido seleccionados, por conveniência, dois no distrito de Lisboa, e um terceiro no distrito de Leiria, para analisar um clube de uma região diferente da capital do país.

A robustez e credibilidade deste tipo de estudos pode ser reforçada com o recurso a abordagens complementares que permitam corroborar, com diversas fontes de dados, as evidências recolhidas (Barton, 2012; Coutinho, 2014, p. 262-263). Visando esta triangulação, foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, com recurso a observações, entrevistas e grupos focais (Quadro 1), complementando-se com o cruzamento dos resultados com outros estudos sobre clubes Ubuntu.

Tabela 1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados

Técnica de recolha de dados	Instrumento de recolha de dados	Técnica de análise de dados
Observação	Gravação em vídeo	Análise de Conteúdo Exploratória
	Grelha de Observação	Observação Descritiva
Entrevista	Guião semiestruturado	Análise de Conteúdo
Grupo Focal	Guião semiestruturado	Análise de Conteúdo

Observação

A observação é uma fonte primária de obtenção de dados e pode ser usada como método de investigação quando é intencional e orientada por um objetivo específico, sendo submetida a planeamento, registo e interpretação, de forma sistemática, com verificação de validade e fiabilidade (Islam et al., 2022, pp.365-367). Segundo Coutinho (2014), consiste “no registo de unidades de interação numa situação social bem definidas” (p.146). Uma das suas principais vantagens consiste na oportunidade de observar os comportamentos naturais dos participantes, quando aqueles acontecem, interagindo ou não com estes, e registá-los através dos vários sentidos, de forma consciente, com vista a notar o papel desempenhado não apenas pelo que vê, mas também pelo que sente, cheira, ouve ou saboreia (Islam et al., 2022, pp.365-367). Assim, é possível captar o que os participantes, de facto, fazem e não o que dizem que fazem (Islam et al., 2022, p.367;

Coutinho, 2014, p. 146), como acontece, por exemplo, nas entrevistas, complementando este outro método de recolha de dados. Tratando-se de um estudo em que os participantes foram analisados pelas suas práticas de literacia, foi importante observá-las previamente, na prática, para se poder obter validação posterior das interpretações feitas, através de um grupo focal.

Neste caso, efetuou-se uma observação direta não-participante e estruturada, em ambiente não controlado, isto é, o investigador não controla as condições do espaço onde a atividade irá decorrer e procura ser uma presença discreta e não intrusiva; ao mesmo tempo que a sua observação é orientada por uma grelha que indica previamente quais os principais aspetos nos quais deve focar a sua atenção (Islam et al., 2022, pp.368-370; Coutinho, 2014, p. 146, 148). Apesar da observação participante ser muito comum em estudos com pendor etnográfico (Islam et al., 2022, p.370), dado o já reconhecido envolvimento da investigadora com o projeto em análise, achou-se mais profícuo assegurar algum distanciamento para minimizar eventuais enviesamentos e favorecer a objetividade e a atenção ao detalhe, características necessárias a uma boa execução deste método, considerando que é muito dependente das interpretações do observador (Islam et al., 2022, pp.365-366, 372-373). Adicionalmente, tratando-se da observação de apenas uma sessão de cada clube, não haveria tempo suficiente para criar uma dinâmica relacional natural e de confiança, havendo o risco de um maior condicionamento do comportamento por parte dos participantes ao interagirem com um estranho – outra das desvantagens associadas a este método. Ainda assim, pode ocorrer o efeito *Hawthorne*, isto é, o condicionamento do comportamento devido ao conhecimento da observação (Coutinho, 2014, pp. 148-149).

Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas são um dos quatro tipos possíveis de entrevistas: estruturadas, semiestruturadas, não-estruturadas e entrevistas de grupo (nas quais se integram os grupos focais). O tipo escolhido deve ser o que se revelar mais adequado em função dos objetivos que orientam a investigação e do tipo de informação que se pretende obter. Frequentemente se recorre a mais do que um, de modo que se complementem e validem mutuamente (May & Perry, 2022, p.144), como acontece neste trabalho.

Este tipo de entrevista permite obter informação mais esclarecedora do que uma entrevista estruturada, por via da interação mais aberta com o entrevistado (Coutinho, 2014, p. 151). Há um guião que orienta a conversa, com perguntas abertas e/ou fechadas (Coutinho, 2014, p. 151), contudo, existe flexibilidade para aprofundar novos tópicos e acolher outras questões que se tornem relevantes, mediante as respostas que se vão obtendo. May e Perry (2022) esclarecem que, embora possa haver perguntas de caracterização estruturadas, de um modo geral, o entrevistado tem mais liberdade na elaboração do discurso e pode transparecer significados que não tenham sido antecipados pelo entrevistador, que este pode optar por explorar, se estiver atento e recetivo a novos sentidos (p. 146). Coutinho (2014) menciona que esta situação pode, inclusive, conduzir a uma reconceptualização dos tópicos em análise (p. 151).

Grupo Focal

Um grupo focal consiste numa entrevista de grupo (Coutinho, 2014, p.153) em que os participantes são convidados a dar a sua opinião sobre as questões colocadas pelo entrevistador, podendo também reagir a respostas dadas por outros entrevistados (May & Perry, 2022, p.147). O entrevistador conduz a discussão podendo ser mais ou menos flexível na permissão de comentários ou desvios da questão inicial, quando considerar que estes contribuem para o melhor esclarecimento do tema abordado. São uma boa ferramenta para descortinar a dinâmica relacional de um grupo (May & Perry, 2022, p.147). Os resultados obtidos são de natureza exploratória, pelo que não podem ser generalizados (Islam et al. 2022, pp. 386-387). O foco deste tipo de entrevistas é identificar os significados, perceções e interpretações dos entrevistados sobre um determinado tema, podendo ser usado para ajudar na interpretação e explicação de dados recolhidos por outras vias (Islam et al. 2022, pp. 380-381), conforme é o caso. Assume o carácter de discussão informal e implica que todos os participantes tenham algo em comum, relacionado com o tema em debate e que motiva a sua inclusão no grupo (Islam et al., 2022, pp. 378-379). Pretende-se que todos os membros tenham uma participação ativa pois é da interação entre eles que o investigador extrairá a informação que vai analisar (Islam et al., 2022, p.378). Coutinho (2014) defende que deverá haver alguma homogeneidade no grupo (p. 154) e Islam et al. (2022) esclarecem que, deste modo, se contribui para evitar conflitos e discussões sobre assuntos paralelos (p. 379). Ao mesmo tempo, conforme recomendam May e Perry (2022), pretende-se assegurar que não são omitidas as vozes dos menos integrados, que os participantes têm conhecimentos para

responder às questões, que são capazes de entender o que é esperado de si e que estão motivados para colaborar (p. 152).

Islam et al. (2022) sugerem que o guião da entrevista tenha: questões de “quebra-gelo” (apresentação do entrevistador e dos participantes, bem como do tema geral), questões introdutórias ou de aquecimento (para os participantes ficarem mais “à vontade”), questões de transição (direcionam a discussão para o tema principal), questões de aprofundamento (recolha dos pontos de vista dos participantes sobre o tema principal) e questões de encerramento (oportunidade de esclarecimento de comentários anteriores, agradecimento e pedido de feedback sobre a sessão) (p. 382).

Os autores identificam as características de um bom moderador: deve criar uma boa ligação com o grupo, mantendo contacto visual com todos os seus membros e recorrendo a uma linguagem simples e acessível; deve assumir o papel de manter todo o grupo participativo e a avançar na discussão, para o que necessita de uma boa escuta ativa de modo a identificar as alavancas que podem estimular a conversa e aprofundar o tema em debate; deve ser capaz de conseguir o equilíbrio entre a flexibilidade e a objetividade, mantendo-se neutro e respeitoso em relação aos vários pontos de vista manifestados, explorando-os de forma proveitosa – o que implica conhecimento sobre os tópicos; deve ainda apresentar dinamismo, entusiasmo, algum sentido de humor e calma em face de eventuais imprevistos (Islam et al., 2022, pp. 379-380, 384).

Com o consentimento voluntário dos participantes, estas discussões são submetidas a gravação para posterior análise detalhada das interações, bem como das perceções, crenças, opiniões, atitudes e comportamentos dos participantes face ao tema em estudo (Islam et al. 2022, pp. 377-378).

Ambas as técnicas de entrevista (semiestruturada ou grupo focal) produzem a sua própria verdade sobre o fenómeno em estudo, que resulta das diferentes perceções dos entrevistados e do entrevistador sobre os tópicos abordados e das interações entre estes, incluindo as dinâmicas de poder estabelecidas. Cada entrevista é uma construção social e o seu sucesso é determinado em função dos objetivos que a orientam, sendo prudente considerar métodos complementares de recolha de dados (May & Perry, 2022, p.150). A condução de uma entrevista implica, portanto, um balanço entre a proximidade necessária ao estabelecimento de uma relação profícua e de confiança, facilitadora do desenrolar da

conversa, e o afastamento necessário para garantir a objetividade e o foco nos objetivos (May & Perry, 2022, pp.153-154).

Com base na revisão da literatura efetuada neste trabalho, destacam-se as sistematizações de Jares (2003), Tornero e Varis (2010), Kundu (2011), Adunyarittigun (2017) e Vasquez et al. (2019), sobre os princípios que devem orientar o ensino da literacia crítica e da literacia para a paz. O contributo que os clubes Ubuntu podem dar nesta área é aqui analisado através da verificação da presença destes elementos, portanto, procedeu-se a uma reflexão com o objetivo de os sintetizar, que resultou na formação de quatro grandes categorias, que refletem as principais áreas de desenvolvimento salientadas por estes autores e servem de ponto de partida à recolha e análise dos dados: “a ação dos agentes de mudança”, “construção dialógica”, “a paz como valor implícito” e “pensamento crítico consciente sobre os media”.

Na categoria “ação dos agentes de mudança”, enquadram-se os aspetos referentes a uma aprendizagem através da prática situada e da transferência dos conhecimentos assim adquiridos para outros contextos da vida real, do exercício ativo da cidadania, partindo da escala local para a global, e da transformação que este processo provoca na visão e forma de agir do indivíduo sobre o mundo.

“Construção dialógica” refere-se ao uso do debate construtivo de diferentes pontos de vista, que partem dos conhecimentos prévios, experiências pessoais e contexto local de cada sujeito, como método e matéria para a coconstrução do conhecimento sobre temas da atualidade que lhes sejam relevantes, em que o “professor” assume um papel de moderador interativo, partilhando, sem impor, a sua opinião.

O respeito pelos direitos humanos, a procura e promoção de soluções éticas e não-violentas, a defesa e vivência de valores associados a uma cultura de paz, são incorporados na categoria “a paz como valor implícito”.

Finalmente, em “pensamento crítico consciente sobre os media”, incluem-se as práticas destinadas a despertar a consciência do indivíduo para a presença implícita de estereótipos e estruturas de poder na sociedade e o exercitar na sua desconstrução; prepará-lo para identificar e questionar o viés nas posições dos autores de conteúdos dos media, reconhecendo essas e outras influências na construção do seu pensamento, relacionar a

sua realidade particular com o mundo alargado e treiná-lo na produção de conteúdos que visem contribuir para um mundo mais justo.

No Anexo 1, encontra-se a correspondência entre as propostas dos autores acima referidos, descritas na parte I deste trabalho, e as categorias agora apresentadas.

As observações foram orientadas por uma grelha (Anexo 2) que partiu desta categorização, preenchida no decorrer de cada sessão, com revisão posterior a partir das gravações em vídeo.

As entrevistas semiestruturadas aos dinamizadores dos clubes, e os grupos focais, com os jovens, foram apoiados em guiões desenvolvidos a partir da mesma categorização e dos dados recolhidos nas observações, entretanto, realizadas (Anexos 3 e 4).

Para garantir o respeito dos princípios básicos de ética, foram enviados: 1) às direções das instituições de ensino, um pedido de autorização para realização deste estudo, dando-lhes conhecimento, dos modelos do termo de consentimento informado, e do folheto informativo, a enviar aos potenciais participantes; 2) aos potenciais participantes, um termo de consentimento informado, acompanhado de um folheto informativo, para assinatura do próprio e do encarregado de educação, no caso dos menores. Este termo informa sobre o anonimato dos dados e foi disponibilizado após uma sessão de esclarecimentos sobre o projeto de investigação.

É também importante clarificar o envolvimento profissional do investigador com o método Ubuntu, sendo formador do mesmo, e que, embora procure o distanciamento necessário para proceder a uma análise o mais objetiva possível, nomeadamente, não investigando ações em que esteja diretamente envolvido, reconhece a sua identificação com os valores e princípios que devem orientar os clubes Ubuntu e está consciente do risco de subjetividade na sua perspetiva do caso em estudo. Na tentativa de minimizar este efeito, além do seu esforço pessoal, as orientadoras desta dissertação assumem o papel de mediadoras da análise dos resultados.

3.3. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Depois de realizada a pesquisa exploratória que deu origem à fundamentação teórica deste trabalho, foi enviado um email ao IPAV, entidade criadora e promotora da ALU, a

apresentar o projeto de investigação e a solicitar sugestões de clubes Ubuntu para realizar o trabalho de campo, de modo a evitar sobreposição com outros eventuais projetos em curso. A instituição manifestou, pela mesma via, o seu total apoio e disponibilidade.

Da lista de clubes Ubuntu facultada pelo IPAV, foram selecionados três. Em seguida, procedeu-se ao envio, por email, dos pedidos de autorização aos diretores dos agrupamentos, juntamente com o modelo do termo de consentimento informado e o folheto informativo. Todos remeteram os contactos posteriores para os dinamizadores dos clubes Ubuntu, com os quais se procedeu ao agendamento das sessões de esclarecimentos e dos momentos de recolha de dados. A sessão de esclarecimentos consistiu numa apresentação do projeto aos potenciais interessados, bem como do formulário de consentimento informado e das condições de anonimato dos participantes, com a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas, cumprindo-se, assim, os princípios éticos recomendados para este tipo de investigação (Coutinho, 2014, p. 148). Os participantes (alunos e coordenadores dos clubes) que decidiram colaborar na investigação e apresentaram o termo de consentimento informado devidamente assinado, foram sujeitos à gravação dos diferentes momentos de recolha de dados.

Foi realizada a gravação em áudio e em vídeo de uma sessão de dois dos clubes Ubuntu, com vista à análise das interações entre os seus membros, bem como os métodos de trabalho e organização utilizados. A observação do terceiro clube esteve agendada, mas devido a uma intervenção cirúrgica a que a investigadora foi submetida teve de ser cancelada e já não foi possível remarcar após a sua convalescença. Estas observações serviram de enquadramento às questões utilizadas nos grupos focais de alunos, bem como às entrevistas aos educadores. Simultaneamente, permitiram comparar o que foi observado com as declarações dos participantes, fazendo parte do processo de triangulação de dados. Em cada sessão, foi preenchida uma grelha de observação, completada posteriormente, com base nas gravações realizadas. Os dados recolhidos foram usados na construção dos guiões de modo a esclarecer ou aprofundar alguns dos aspetos observados.

Após as observações, foi implementado um grupo focal, por cada clube Ubuntu, com alunos participantes no mesmo, com vista a complementar os dados anteriormente obtidos e contactar com outros aspetos que não tivessem sido observados. Participaram voluntariamente todos os alunos que manifestaram interesse e motivação para tal e

apresentaram a autorização de participação devidamente assinada pelo próprio ou pelo encarregado de educação, no caso dos alunos menores. Dos grupos focais foi realizada gravação em áudio e em vídeo.

Por fim, os educadores que dinamizam os clubes Ubuntu foram convidados a participar numa entrevista semiestruturada individual, tendo assinado e entregue o termo de consentimento informado. As entrevistas foram sujeitas a gravação em vídeo e realizaram-se presencialmente, com a exceção de uma, que foi realizada *online*.

Quer os grupos focais, quer as entrevistas individuais foram transcritos a partir da sua gravação, procedendo-se à codificação dos participantes para garantir o seu anonimato.

A técnica de análise escolhida para estes dados foi a análise de conteúdo por via da sua categorização em unidades de significado. Trata-se de um processo de resumo progressivo de dados qualitativos a partir do agrupamento de elementos com características comuns, com base em critérios previamente definidos (neste caso, semânticos), em categorias de significado, de modo a obter uma visão abrangente que contribua para a interpretação dos resultados (Bardin, 2016, p. 147; Hall, 2020, p. 277, 280; May & Perry, 2022, p. 160). Assim, procedeu-se a uma primeira seleção dos excertos considerados mais relevantes, criando-se um ficheiro único com a seleção relativa a todos os educadores e outro com a seleção relativa a todos os alunos, organizando-se os dados em função das questões a que davam resposta, como primeiras unidades de significado (codificação descritiva). Em seguida, os excertos foram agrupados nas quatro grandes categorias que tinham sido identificadas na literatura e, posteriormente, procedeu-se à criação de um mapa mental com os dados dos jovens e adultos, mantendo-se a identificação do tipo de autor (Anexo 5), com uma seleção mais estrita dos excertos. Um mapa mental consiste num diagrama que pode representar relações entre ideias, agrupar dados em categorias ou apresentar a forma de um resumo e que ajuda o investigador a analisar os dados de modo mais profundo (Hall, 2020, pp. 240-242). Neste processo, identificaram-se novas unidades de significado (codificação interpretativa) que conduziram à necessidade de criar subcategorias autoexplicativas que viriam a ser vertidas na análise dos dados, na qual se procedeu à terceira e última triagem dos excertos. O recurso à combinação de categorias previamente definidas com categorias que emergiram diretamente dos dados permitiu, por um lado, obter uma relação clara com a teoria explorada nesta investigação e, por outro, captar aspetos essenciais que

complementaram a expectativa inicial (Hall, 2020, p. 277). Regressou-se regularmente aos dados originais de modo a 1) minimizar o risco de perda de informação, por via da redução progressiva dos dados (Hall, 2020, pp. 245, 280, 285); 2) clarificar o contexto em que se enquadravam, assegurando a sua correta categorização e interpretação (Islam et al., 2022, p. 431); 3) contribuir para a progressiva estabilização do processo de classificação; bem como ainda para 4) recuperar detalhes que se tornaram relevantes durante a análise dos dados. O processo de classificação de dados foi sendo partilhado com as orientadoras nos seus diferentes passos, de modo a obter a sua validação e reduzir a subjetividade desta etapa, uma das limitações apontadas a esta técnica de tratamento de dados.

Consideram-se, portanto, cumpridos os critérios de Bardin (2016) para uma boa categorização de dados numa análise de conteúdo: homogeneidade e exclusão mútua das categorias, por via da definição clara dos critérios de inclusão em cada categoria na tabela de descrições e da consulta regular dos dados originais para confirmar o seu sentido; pertinência, por via da sua derivação inicial da teoria e subsequente subclassificação a partir dos dados obtidos; objetividade e fidelidade, por via da submissão das várias etapas da classificação ao escrutínio das orientadoras; e produtividade, pela relevância dos resultados obtidos em cada categoria (pp. 148-149).

O processo de categorização dos dados foi efetuado manualmente, em todas as fases. O mapa mental foi construído no *software online* disponível em [mindmeister.com](https://www.mindmeister.com).

3.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Os clubes Ubuntu objeto de análise neste trabalho pertencem às escolas-sede de agrupamentos de escolas localizados nos distritos de Leiria e de Lisboa. O trabalho de campo decorreu entre abril e junho de 2024, portanto, no final do ano letivo 2023/2024.

No clube Ubuntu “CS”, o programa Ubuntu é desenvolvido junto de alunos do 8º e 9º ano, de diversas nacionalidades (CS1). Os grupos que participam em semanas Ubuntu correspondem a turmas, reunindo-se depois o respetivo clube Ubuntu quinzenalmente, em horário curricular. Deste modo, há um educador com formação Ubuntu a dinamizar as sessões, sendo acompanhado pelo diretor de turma.

Os clubes pretendem ser espaços movidos pela iniciativa de cada turma, pelo que cada uma segue um caminho diferente, consoante os interesses dos alunos: “o nosso objetivo com o clube Ubuntu é dar-lhes liberdade e autonomia, portanto, assim que acabam as Semanas Ubuntu, começamos a fazer os clubes Ubuntu e perguntamos, não é, dentro daquilo que é a liderança servidora e o serviço à comunidade, o que é que eles gostariam de fazer. Há turmas que é logo muito rápido, há outras turmas que têm que ser um bocadinho trabalhadas” (CS1). O *Manual Clubes Ubuntu*, disponibilizado pelo IPAV, é, então, usado como apoio ao desenvolvimento pessoal e incentivo à ação: “quando eles não têm ideias, (...) vamos aos vossos materiais do clube Ubuntu e começamos a fazer assim umas sessõezinhas para ver se despoletamos ali alguma coisa” (CS1).

O clube Ubuntu “CB” é o único do agrupamento, tem uma sala própria e funciona sem horário definido, com o apoio de qualquer educador Ubuntu que esteja disponível. Nesta perspetiva, acolhe participantes avulsos em atividades informais, contudo, para projetos mais formais, é o Whatsapp que funciona como ponto de partida para a formação de equipas de trabalho (CB1). O clube Ubuntu “funciona maioritariamente com jovens do, do décimo ao décimo segundo ano, tanto ensino regular como, como profissional” (CB1). Os seus participantes são “sobretudo alunos portugueses” (CB1) e raparigas (CB1).

Apesar do elevado número de semanas Ubuntu já realizadas na escola, “o número de alunos que participa no clube Ubuntu não é assim tão alargado” (CB1): “estamos ainda a tentar perceber de que forma é que nós podemos acolher os jovens sempre nesta vertente voluntária e não imposta, onde estes jovens também têm que conciliar uma vida pessoal, uma vida fora da escola, uma vida académica e mais não sei quantos clubes superinteressantes que existem na escola” (CB1).

O clube Ubuntu “CL” também é único no agrupamento e junta alunos: “do sétimo, do oitavo e do nono, sobretudo são alunos que claro frequentaram as semanas Ubuntu, mas não só, temos alunos que também ainda não frequentaram as semanas Ubuntu (...) mas que participam sempre connosco nas atividades Ubuntu e com a mesma dedicação (...) apesar de não terem uma ideia tão clara do que é o projeto em si” (CL1). Este clube tem passado por diferentes fases, adaptando-se às condições do contexto. Atualmente, não reúne com periodicidade fixa, mas começou com reuniões semanais: “era muito difícil coordenar as coisas todas com a escola e os horários (...) portanto basicamente (...) fazemos por projeto” (CL1). Também o local de encontro dos membros do clube se

alterou: “originariamente isto seria um edifício próprio para o clube Ubuntu, (...) entretanto estou eu aqui, portanto já não há sala para o clube Ubuntu” (CL1). E mesmo as atividades, que agora estão mais focadas na comunidade escolar, já foram mais abrangentes: “antes do Covid tínhamos atividades mais variadas chegámos a ir a lares por exemplo” (CL1). A metodologia de trabalho, contudo, ainda segue as recomendações do *Manual Clubes Ubuntu*, disponibilizado pelo IPAV – “fazemos uma reunião com eles com base (...) naquela atividade final que é o world café em que eles vão dizendo as várias necessidades (...) mas depois aquilo fica-lhes um bocado esquecido então nós ao longo do ano vamos lembrando” (CL2) –, com o programa das atividades a adaptar-se aos pedidos que vão recebendo: “é um clube que tenta (...) intervir na escola (...) à medida que surgem as necessidades” (CL2).

3.5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No clube Ubuntu “CS”, 11 alunos de uma turma de 8º ano participaram no grupo focal, com idades entre os 13 e os 16 anos (Anexo 6). Este clube Ubuntu, sendo específico desta turma, que havia feito semana Ubuntu recentemente, funcionava apenas há cerca de 4 meses aquando da recolha de dados. Na sessão de observação, toda a turma participou no desenrolar da atividade, contudo, devido ao facto de nem todos os alunos terem autorização para participar no estudo, apenas aqueles que já a tinham (9 alunos) escreveram no “mural” que estava a ser criado (zona-alvo da gravação), contribuindo os restantes com ideias que os colegas autorizados escreviam. Nas entrevistas individuais, participaram a pessoa responsável por dinamizar o clube Ubuntu e, por indicação desta, o diretor da turma, que acompanha as sessões do clube.

No clube Ubuntu “CL”, o grupo focal contou com a participação de 3 alunos, numa fase inicial, tendo-se juntado um quarto elemento ao fim de aproximadamente 1 hora do início da entrevista, que participou ativamente no restante tempo (cerca de 30 minutos). São alunos com idades entre os 13 e os 17 anos, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico (Anexo 7). Estes participantes são membros do clube Ubuntu há aproximadamente um ano, sendo que um deles apenas realizou a semana Ubuntu em data próxima da entrevista. Nas entrevistas individuais, participaram duas dinamizadoras do clube Ubuntu, sendo uma técnica e a outra professora. Não foi possível assistir a uma sessão de trabalho deste clube Ubuntu, pelo que não se realizou essa observação neste agrupamento.

No clube Ubuntu “CB”, a entrevista individual foi realizada à principal pessoa responsável pela dinamização do clube Ubuntu. Na sessão de observação, além desta, estiveram presentes 5 alunos, todos do ensino secundário. No grupo focal, participaram 4 estudantes do 12º ano, com idades entre os 17 e os 18 anos, que já tinham vivenciado semanas Ubuntu (Anexo 8). Três dos participantes são membros do clube Ubuntu há cerca de dois anos e o quarto elemento é membro há aproximadamente três anos.

No conjunto dos três AE (Tabela 2), participaram cinco adultos, em entrevistas individuais semiestruturadas, e dezanove alunos, nos três grupos focais, com idades entre os 13 e os 18 anos. Nas duas sessões de observação estiveram presentes, ao todo, três dinamizadores e quinze jovens (devidamente autorizados), das mesmas idades. Os dados recolhidos foram analisados de forma agregada.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por técnica de recolha de dados

Técnica de recolha de dados	Número de Eventos	Número de Participantes
Observação	2	3 adultos
		15 jovens
Entrevista	5	5 adultos
Grupo Focal	3	19 jovens

PARTE IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A teoria pode assumir diferentes papéis num trabalho de investigação (Hall, 2020, p. 315) estando, neste projeto, subjacente à questão de partida e sendo, na fase de interpretação dos resultados, os alicerces e justificação das conclusões. Conforme descrito na metodologia, foram extraídas quatro grandes categorias do enquadramento teórico, que orientaram a recolha de dados e serviram de base para a sua análise e interpretação: “a ação dos agentes de mudança”, “a paz como valor implícito”, “a construção dialógica” e “o pensamento crítico consciente sobre os media”. Assim, primeiramente, os dados são agrupados nestas categorias de modo a demonstrarem as evidências relacionadas com os pressupostos da literacia para a paz e, em seguida, discute-se a sua relação com a teoria com vista a obter uma resposta fundamentada aos objetivos específicos e geral que conduziram a esta investigação.

Com base nos critérios definidos por Teddie e Tashakkori (citados por Hall, 2020, pp. 316-317), considera-se que houve rigor nas interpretações dos resultados obtidos, dado que as evidências das diferentes fontes primárias apontam no mesmo sentido e se relacionam com a teoria. Esta triangulação dos dados permite aferir sobre a sua fiabilidade e validade (Barton, 2012; Coutinho, 2014, p. 262-263; Hall, 2020, pp. 243-244).

4.1. ANÁLISE DOS DADOS

Antes de entrar na análise das categorias, é relevante relembrar que cada clube Ubuntu é independente na definição do local e periodicidade dos encontros, do caráter voluntário ou compulsivo da participação, e ainda do seu plano de atividades. Importa, portanto, identificar algumas das atividades que são levadas a cabo nestes clubes, para compreender as referências que lhes serão direta ou indiretamente feitas. Mais adiante, são expostas as perceções globais sobre o clube.

4.1.1. AS ATIVIDADES DOS CLUBES UBUNTU

No clube Ubuntu “CL”, o mais antigo dos três, o rol é vasto e ilustrativo da diversidade de ações e áreas de intervenção:

“costumamos fazer as atividades que às vezes nos propõe o o IPAV como (...) a Semana da Empatia, há uma atividade que é o Requerimento de Asilo (...), filmes e depois seguidos de debates, vamos às escolas do primeiro ciclo, participamos (...) duas vezes por ano no voluntariado do Banco Alimentar, os alunos dão sempre muito apoio às atividades da escola (...), outra que também é muito (...) regular que é pintar o quadro de giz, o painel de o mural também (...) é maneira de dar a conhecer algumas efemérides algumas atividades (...), também fazemos muitas atividades com as Mulheres Sem Fronteiras (...), estamos também na Rede das Escolas para a Educação Intercultural (...), assinalar o Dia Mandela (...), ir aos encontros (...) nacionais” (CL2)

Este parece ser o tipo de atividades mais frequente, segundo os alunos: “nós costumamos mais fazer atividades que, nas escolas com... com crianças” (CL4).

O clube Ubuntu “CB” também revela dinamismo:

“Tivemos desde acolhimento de professores, semana do, do pessoal não docente, acolhimento de, de jovens, (...) tivemos sessões para pais, (...) tivemos sessões também direcionadas para músicos, (...) tivemos o mês das acessibilidades (...). Celebramos também o Dia Internacional do Professor, (...) desenvolvemos sessões do programa “Dove - Eu Confiante” (...). Temos também jovens que vão implementar atividades no âmbito do desenvolvimento de competências socioemocionais junto de outros ciclos (...). Participamos (...) no intercâmbio de clubes Ubuntu, (...) temos também alguns alunos integrados (...) na rede de escolas para a educação intercultural, (...) fizemos também atividades direcionadas para os cursos EFA” (CB1).

Os alunos destacaram a semana da empatia, o dia da gratidão, o acolhimento aos novos alunos, um concerto musical e a celebração do dia da não-violência e da paz (CB2, CB3, CB4, CB5).

Na sessão deste clube que foi alvo de observação, o grupo redigiu um email dirigido a um parceiro que iria pintar um mural de acolhimento na escola, estando a gestão desta iniciativa a cargo do clube Ubuntu. A maior parte do tempo foi dedicada a discutir a mensagem (texto e elementos gráficos) que devia constar no mural para que alunos de diversas nacionalidades se sentissem bem-vindos na escola. O restante tempo ocupou-se com decisões sobre a estrutura do próprio email e a forma como cada ponto devia ser abordado para garantir clareza na sua interpretação. Ocasionalmente, surgiram tópicos que não se enquadravam neste contexto. No decorrer deste processo de escrita partilhada foi possível observar o modo colaborativo e construtivo de trabalho deste grupo.

Finalmente, no clube Ubuntu “CS” a situação é um pouco diferente. Dado que cada turma opta por temas que vão ao encontro dos seus interesses específicos e sendo um clube muito recente à data da recolha de dados, as iniciativas foram em menor número. Ainda assim, houve oportunidade de realizar atividades dirigidas aos membros do clube e à comunidade escolar, de explorar sugestões do IPAV, além de definir e implementar o projeto exclusivo da turma:

“fizeram jogos (...) com determinados objetivos ou de liderança ou de interajuda (...), fizeram atividades para a escola, fizeram um cartaz também (...) com palavras que caracterizavam o Ubuntu” (CS2),

“fazíamos algo que era proposto por nós, neste caso pela Academia de Líderes Ubuntu, não é, e depois o resto era direcionado ao projeto deles” (CS1).

Os alunos mencionaram atividades sobre a empatia (CS3), o trabalho em equipa (CS4, CS8), a confiança no outro (CS5), o projeto da turma (CS11), mas parece pouco a alguns: “Nós quase não tivemos atividade nenhuma” (CS8).

Na sessão observada, o grupo construiu um mural sobre o tema da liberdade, em papel de cenário. Este mural deveria ser colocado em local acessível à comunidade escolar, após a sua conclusão. A dinamizadora foi lançando questões sobre o tema e as respostas eram registadas no papel, com os contributos de todos os que quiseram dar a sua opinião. A dada altura, foi-lhes solicitado que complementassem o texto com símbolos alusivos ao tema e os alunos recorreram ao telemóvel para fazer pesquisas que os auxiliassem nessa tarefa. Não se tendo concluído o mural durante a sessão, os jovens assumiram o compromisso de o acabar, de forma autónoma, noutra momento.

Estabelecido o quadro de partida, serão apresentados os resultados que se enquadram nas categorias originadas na literatura: “A ação dos agentes de mudança”, “A paz como valor implícito”, “A construção dialógica” e “O pensamento crítico consciente sobre os media”.

4.1.2. A AÇÃO DOS AGENTES DE MUDANÇA

Genericamente, esta categoria agrupa tópicos relacionados com a transformação do indivíduo e da sua forma de agir, a aplicação prática dos conhecimentos a situações reais, a ação em benefício da comunidade e o exercício de uma cidadania ativa.

Da análise destes dados decorreram duas subcategorias: “transformação pessoal” e “cidadania ativa”.

Transformação pessoal

A experiência Ubuntu conduz os seus participantes num processo de transformação pessoal que começa na Semana Ubuntu, quer do ponto vista dos alunos – “a semana Ubuntu é... é o início e é o primeiro contacto que temos...” (CB3) e “depois da semana Ubuntu nós vimos as coisas de outra maneira” (CS11) –, quer dos educadores – “ficam com uma noção diferente” (CS2) e “depois da semana estão super motivados” (CL2).

A maior transformação parece ocorrer ao nível da empatia, mencionada por jovens e adultos: “o milagre das Semanas Ubuntu, não é, é eu perceber que o outro afinal não é assim tão diferente de mim e que se calhar até teve uma experiência de vida muito mais difícil que a minha” (CS1), “eu sinto que com a semana Ubuntu nós ficámos todos, (...) a querer também colocar-nos no lugar do outro e perceber as atitudes do outro” (CB5). Os membros do clube referem ainda alterações ao nível do autoconhecimento e da autoconfiança: “nós sentimo-nos como se ficássemos a conhecer-nos melhor, a ter mais confiança em nós” (CS8).

Na etapa seguinte, através das sessões do clube Ubuntu, essa transformação vai sendo aprofundada e pode produzir resultados mais duradouros:

“se eu não fizesse as coisas que faço no clube Ubuntu, tipo, eu acho que tipo eu seria, digamos, tipo, diferente” (CL4),

“saímos daqui com valores bastante positivos que nos foram transmitidos todos pelo clube Ubuntu e que advêm da nossa participação em todas as atividades e em todas estas discussões” (CB3),

“não deixa de fazer parte de nós” (CB4).

Os alunos foram capazes de identificar benefícios ao nível das competências já referidas em relação à semana Ubuntu (CL3, CL5, CB2), acrescentando-lhes o serviço, através da ação e da intenção transformadora: “fiz por mudar algumas coisas, tive iniciativa” (CB5).

Os educadores, por um lado, tendem a concordar com este efeito positivo – “nós percebemos claramente o crescimento deles” (CB1), “ficam mais confiantes (...) sentem-se mais capazes” (CL1), “levam esta nova maneira de de se olharem, de pensarem, de

verem as coisas à volta deles” (CL2) – e destacam a importância da regularidade: “eu sei que não é o facto de fazermos uma atividade ou duas ou três que muda, é o facto de fazermos sempre” (CL2). Por outro lado, sublinham que nem todos são impactados de igual modo – “se eu acho que muda por completo alguns, não, alguns acho que não” (CL1), “há turmas que precisam um bocadinho de outros incentivos” (CS1) – e identificam limitações – “acho que são limitadas no tempo, acho que ah só não são limitadas em termos internos” (CL1). No entanto, há uma expectativa otimista que os move: “acreditamos que conseguimos ah pelo menos deixar lá uma sementezinha se não nem sequer nem sequer nos esforçávamos para que isso acontecesse” (CS1).

É a partir desta transformação dos jovens que se desenvolve a predisposição para o serviço e para o exercício de uma cidadania ativa.

Cidadania ativa

O clube Ubuntu é o espaço onde “metemos em prática aquilo que aprendemos e desenvolvemos na semana Ubuntu” (CB5). As palavras deste aluno permitem antever o que as dos educadores deixam claro, que o clube se constitui como oportunidade de se assumirem como agentes de mudança na comunidade e de aprenderem fazendo, num processo contínuo de tentativa-erro: “sentem que, que têm um papel ativo” (CB1), “não fazem o trabalho no papel, eles implementam” (CS2), “tiveram que explicar e depois tiveram que aplicar” (CS1), “na prática tiveram barreiras (...) que eles agora vão trabalhar nos pontos que sentiram dificuldades” (CS2). O mesmo foi observado no clube Ubuntu “CB”, com os alunos a assumirem a dianteira do contacto com os parceiros, ainda que apoiados pela presença e sugestões do dinamizador, o que proporcionava um ambiente seguro e estimulava a sua autoconfiança.

Se, por um lado, este incentivo à exposição pode surpreender os jovens – “não se imaginavam sequer a, a serem eles a, não é, a ir a um sítio diferente e serem eles a falar” (CL1) – por outro, produz resultados nas suas competências de comunicação: “o que mais me mudou a mim, fazendo parte do clube Ubuntu, foi a capacidade de perceber como chegar a várias pessoas, uma vez que fazemos atividades direcionadas para diferentes, diferentes tipos de pessoas, (...) o que é que precisamos de fazer para chegar a cada uma dessas pessoas de maneira diferente” (CB3).

É claro para os membros do clube que este esforço não é inocente – “não vamos lá à toa só para brincar com eles” (CL4), “o objetivo é ter impacto, é mudar algo” (CB4), “se as ações não contribuírem para uma mudança positiva, (...) é feito um bocado em vão” (CB5) –, talvez porque os educadores o declaram de forma aberta – “a ideia é exatamente essa, é deixar alguma marca, deixar algo de novo, deixar alguma diferença” (CL1) –, havendo reconhecimento deste ativismo: “se não fosse o Ubuntu, nós não, não quer dizer que nós não fazíamos nada, se calhar não fazíamos era tanto” (CB5).

Durante a sessão observada do clube Ubuntu “CB”, que “envolveu a preparação de um mural dirigido à comunidade escolar”, o grupo esteve ao serviço da comunidade e pensou em formas de envolvê-la na atividade: “E se convidássemos mesmo esses alunos para pintar a parte que diz ‘bem-vindo’ na língua deles?” (aluno). A preocupação com a mensagem a passar esteve sempre presente na discussão: “que capte essa imagem... a ideia da inclusão”, “o valor da inclusão com a palavra ‘bem-vindo’”. Na do clube Ubuntu “CS”, o foco da sessão esteve na construção de um mural dirigido à comunidade subordinado ao tema da liberdade, a partir da questão “O que é ser livre”, tendo a investigadora percebido que se tratava de uma atividade extraordinária e que o grupo, geralmente, dedicava as sessões ao trabalho que estão a desenvolver com uma escola do 1º ciclo com o objetivo de promover hábitos de serviço junto desses alunos.

Quanto aos resultados, as suas expectativas podem variar, desde as mais pessimistas – “eu gostaria [que tivesse impacto], mas nem tudo é como a gente quer” (CS3) –, às mais otimistas – “sinto que realizamos atividades que fazem a diferença e que estão a mudar as coisas com que nos preocupamos” (CB5) –, passando pelas moderadas – “não é que vá mudar imensa coisa, mas pelo menos fazemos a nossa parte e contribuímos” (CB3).

Aos adultos cabe o papel de trazer uma visão realista – “não precisamos mudar o mundo acabando com as guerras, podemos mudar o mundo de outras maneiras mais simples ao nosso alcance” (CL2), “Aquilo que nós procuramos fazer, às vezes, nem é tanto a mudança, é chamar a atenção para (...) não vamos mudar coisas, mas vamos sim deixar ali alguma semente ou, ou vamos sim ali tentar mexer com alguma coisa” (CB1) –, enquanto a motivação de todos é alimentada pelos sinais positivos que vão identificando, quer os jovens, “sinto melhor, bastantes vezes, a relação com os, entre os alunos e o pessoal não docente e mesmo os professores, e assim” (CB5) “e até mesmo com o diretor” (CB3), quer os educadores, “sentimos que, de facto, algumas atividades que nós temos

têm tido, têm tido impacto” (CB1), ainda que sejam situados no tempo: “eu não sei se quando elas crescerem se elas sempre vão continuar com a mesma ideia, (...) mas no momento parece que sim, parece que faz alguma coisa e parece que muda” (CL4).

Estes sinais tendem a expressar-se de modo muito informal, devido à ausência de medidas de impacto ou mesmo de momentos de reflexão sobre o potencial impacto das ações realizadas, conforme declarado pelos adultos, “não temos propriamente pensado se (...) o nosso papel foi fantástico ou não foi fantástico para a comunidade ou para a sociedade ou o que é que podemos fazer melhor” (CL1), e corroborado pelos alunos:

“não sabes se eles ficaram melhores, se ficaram piores” (CL3),

“nós não falamos muito uns com os outros sobre esses assuntos” (CS13).

Os membros do clube Ubuntu “CB”, contudo, têm uma experiência diferente: “há sempre também um, uma espécie de reunião aqui no clube em que nós fazemos um sumário do que aconteceu, se achamos que foi relevante, se não foi, o que é que pode ter mudado” (CB4), “no final de cada atividade, costumamos sempre falar de como é que ocorreu e se achamos que correu bem, se fez diferença, e assim” (CB5).

O *feedback* espontâneo que os adultos recebem através de comentários verbais, “vai para casa falar” (CS2), ou escritos, “os e-mails trocados” (CS1), pode dar pistas sobre esse impacto, mas a preocupação presente parece residir na avaliação da satisfação da comunidade com as atividades, sendo geralmente feita por questionamento direto, “perguntamos sempre aos participantes o que é que acharam” (CL2), “acho que nunca houve mesmo algo formal como um inquérito, mas nós falamos sempre com, com o pessoal também não docente e com alunos para ver o que é que eles acharam” (CB4), embora também possa ser interpretada de forma indireta, conforme expresso por esta dinamizadora – “vêm nos pedir” (CL2) e por este aluno – “as pessoas não estragarem, não é, e se as pessoas pararem mesmo para ler” (CS12).

Nas sessões observadas, registou-se apenas um comentário sobre este tema, contudo, não foi possível perceber se era relativo à avaliação de satisfação ou de impacto: “esta atividade está a ser desenvolvida por eles e não temos ainda o feedback” (CS1).

4.1.3. A PAZ COMO VALOR IMPLÍCITO

Foram agrupadas nesta categoria as referências que, de algum modo, se encontram relacionadas com a visão de paz dos indivíduos, percorrendo os valores prosseguidos e valorizados por estes, sejam eles declarados ou implícitos. Assim, inclui-se também uma análise da forma como se estabelecem relações dentro e fora dos clubes Ubuntu.

Desta análise decorreram duas subcategorias: “valores e visão de paz” e “relações”.

Valores e visão de paz

Na análise da categoria anterior, ficou patente a existência de uma intenção transformadora nas atividades que são levadas a cabo pelos clubes Ubuntu, mas é importante esclarecer o sentido da transformação desejada.

Segundo os adultos, o objetivo passa por “melhorar os, os relacionamentos escolares” (CB1) e “levar a uma sociedade melhor, mais justa, mais equilibrada, menos discriminatória, menos fria, menos distante” (CL1), uma visão que é partilhada pelos alunos, que afirmam promover a solidariedade (CL4, CL5), a empatia (CS13, CL5), a união (CS10, CL3, CL4) e a paz (CL3, CL5):

“consiste mais em trabalhar na união entre as pessoas e na paz” (CL3).

Nas sessões observadas, uma das atividades destinava-se a promover o sentimento de inclusão por parte de alunos de nacionalidades estrangeiras (clube Ubuntu “CB”) e a outra a destacar a importância da liberdade (clube Ubuntu “CS”), portanto, ações compatíveis com as afirmações anteriores.

Quando questionados sobre o problema social que mais os preocupa, surgiram respostas como “a questão da pobreza” (CB3), “as pessoas não (...) têm espírito crítico” (CB2), “falta de comunicação” (CL3), “deixar de se pensar (...) só em nós próprios”(CB4) e a discriminação (CL4, CL5, CL6), e manifestaram preocupação com o seu impacto no futuro: “eu imagino com crianças de 5 anos a aprenderem que ser gay é errado, que ser lésbica é errado, que ser preto é errado, que mudar de país é errado, (...) porque, como eu disse, hão de ser o nosso futuro e o nosso futuro assim vai ser uma porcaria” (CL5).

Simultaneamente, alinha-se com os valores que mais destacam no trabalho que é desenvolvido no clube: o sentido crítico (CB4), a união (CL3) e a empatia (CB2, CB3,

CL6, CB4, CB5). Já os dinamizadores, reforçam a empatia (CL1, CL2) e acrescentam a interajuda (CS2), o cuidado pelo outro (CS1) e a aceitação e autoconfiança (CB1).

Estes valores parecem estar incorporados na sua forma de pensar, pois acabam por ser refletidos nas recomendações que educadores e estudantes dariam aos políticos. Os primeiros propõem menos individualismo (CL1), mais empatia (CL2) e tolerância (CB1) e alterações ao sistema educativo (CL2, CB1):

“mais clubes onde os alunos possam participar de uma maneira mais ativa e não estarem tão só, só aprendizagens académicas” (CL2).

Os segundos sugerem, por um lado, que haja mais paciência (CL4), respeito (CB5), humanismo (CB3) e escuta ativa (CB4, CB5), e por outro, menos individualismo (CL5) e competitividade (CL6).

Finalmente, se considerarmos os requisitos que ambos definem para termos um mundo mais pacífico, com os jovens a assinalarem a necessidade de mais empatia (CB5, CL5), respeito (CL4, CB4, CB5), tolerância (CB4), diálogo (CL5), iniciativa (CB3) e mesmo de autoconhecimento (“nos conhecermos a nós próprios faz com que nós também tenhamos melhores relações” – CB5), e os adultos a defenderem a ideia de mais tolerância (CB1), escuta ativa (CS1), empatia e amizade (CL2) e menos individualismo (CL1), não surpreende que identifiquem com clareza os contributos dos clubes Ubuntu para uma educação integral para a paz, seja através das intenções dos dinamizadores – “tentamos que as atividades desenvolvam esse (...) mundo mais pacífico, esse encontro de, de culturas diferentes, não ver o outro como um outro” (CL2) – , seja pelo reconhecimento dos participantes:

“todas as atividades que fazemos contribuem para esse efeito e todo o tipo, todo o processo das atividades, tudo o que acontece dentro do clube Ubuntu, antes de haver as atividades propriamente ditas, todo este processo contribui para, para isso” (CB3).

Na sessão do clube Ubuntu “CS”, a discussão sobre o tema da liberdade trouxe comentários como “a minha liberdade termina quando começa a dos outros”, “tendo em conta a liberdade do próximo”, “a liberdade tem regras”, “as nossas ações têm sempre consequências”, “respeitar o próximo”, preocupações enquadradas na cultura de paz.

Relações

Os princípios e valores atrás identificados parecem ser aplicados nas suas relações quotidianas, ainda que com alguns constrangimentos.

Dentro do clube, segundo os educadores, as relações entre os alunos pautam-se por haver abertura e aceitação (CL1), cumplicidade e amizade (CL2) e trabalho em equipa (CS2), acrescentando, no caso de grupos mistos, o derrube das habituais divisões escolares:

“vemos alunos a relacionarem-se com qualquer tipo de aluno, independentemente se é da mesma turma, do mesmo ano ou do mesmo curso” (CB1).

Os alunos classificam-nas como razoáveis (CS3, CS13) – “acho que são razoáveis a, acho que a maioria das pessoas ouve as opiniões de cada um” (CS13) –, ou boas (CL4, CB2) – “acho que nos damos todos bem” (CB2). E mesmo não havendo conflitos relevantes (CL4, CB5, CB2, CL5, CB4), as divergências são ultrapassadas:

“tem aquelas pessoas que não se gostam, lá está, têm de conviver com pessoas que não gostam umas das outras, mas, tipo, no geral, acabamos sempre por nos dar bem, porque, lá está, estamos num clube em que nos temos que ajudar uns aos outros, não há, tipo, rivalidades” (CL5)

Os adultos encaram com naturalidade as diferentes afinidades e também colocam o foco no objetivo comum: “às vezes há namoricos, depois zangam-se” (CL2), “às vezes se calhar preferiam ir com x ou com y porque, porque se sentem mais confortáveis com essas pessoas e nós dizemos que, que, que a, a questão não é essa portanto não somos nós ah não somos nós que que estamos em causa, são os outros” (CL1).

No clube Ubuntu “CB”, registou-se que a “participação dos membros do clube presentes na sessão decorreu sempre de forma ordeira e respeitosa, revelando cuidado nas palavras quando se mostravam discordantes” e que as “diferenças de opinião foram sempre abordadas de forma construtiva”; no clube Ubuntu “CS”, os “alunos pediam a palavra colocando o braço no ar e aguardavam que lhes fosse dada a vez de falarem. Na altura de maior agitação, os alunos subiram o volume para se fazerem ouvir, sem se destratarem”, verificou-se “uma troca de ideias saudável”, “as participações foram acolhidas, independentemente da idade, género ou raça de cada um” e os “alunos davam a vez a outros para que mais colegas pudessem participar”.

Os jovens dão testemunho de relações que evoluíram de forma positiva, a partir deste trabalho colaborativo: “pessoas que não gostam umas das outras, às vezes acabam até por começar a gostar” (CL4), “antes do clube Ubuntu não falava praticamente quase nada com algumas pessoas que estão aqui, depois do clube Ubuntu comecei a falar muito e a conviver e até gosto mais dessas pessoas do que eu pensava” (CS5), “fez com que eu me aproximasse muito mais dos meus colegas de turma e depois futuramente das pessoas das outras turmas, tendo em conta as participações no clube Ubuntu” (CB5).

Estes benefícios extravasam os muros da escola em torno deste elo comum: “de todas as atividades, mesmo a nível nacional, em que nós participamos e que vão bastante alunos da nossa escola, acabamos sempre por criar ali um ambiente de família entre todos” (CB3), “noutras atividades do Ubuntu, seja noutro Ubuntu Fest, seja no ENEU, sinto que aquilo que nós criámos nas atividades anteriores se mantém e mesmo que não seja com essas pessoas, conhecemos pessoas novas e naqueles dias estamos todos juntos e é como se já fossemos amigos há anos” (CB5). Contudo, podem extinguir-se quando esse elo não está presente, conforme explica um aluno: “dentro do clube Ubuntu é uma coisa, mas, tipo, andar aí pela escola, tipo, não, não falamos com essas pessoas porque não gostamos das pessoas” (CL5), e um educador confirma: “sabemos que (...) nos intervalos coisas acontecem e que fora da escola coisas acontecem” (CS1).

A importância do contexto não é ignorada pelos dinamizadores, “às vezes também a própria, própria vida que eles têm ou família ou barra seja o que for, não é, também não é a melhor” (CL1), mas há sinais de esperança:

“se eu vivo num bairro onde há muitos conflitos entre famílias, entre raças, entre etnias, às vezes eu até posso ser tua amiga, mas depois eu chego a casa, não é, e o meu mundo é outro porque a minha família tem tudo contra a tua, então, à mínima coisa que tu vais dizer eu se calhar vou pegar nisso, (...) mas nós vemos (...)mudanças a acontecer” (CS1)

“há aqui uma, uma ética do cuidado com o outro que tem vindo a crescer” (CB1).

4.1.4. A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA

Nesta categoria encontram-se as referências que dizem respeito ao papel do dinamizador, ao processo de tomada de decisão, ao modo como se constrói o conhecimento e se resolvem os conflitos, ao diálogo e ao debate de ideias, bem como à atualidade e relevância dos temas para os indivíduos.

Foram identificadas três subcategorias: “o dinamizador”, “atualidade e relevância pessoal” e “debate de perspectivas e resolução de conflitos”.

O dinamizador

Do ponto de vista dos educadores, o seu papel no clube Ubuntu é 1) facilitador, quando associado a questões práticas e logísticas – “fazer com que toda a gente esteja presente, (...) faço a divulgação na página do Instagram (...) fazemos ligação à direção (...) se não houver alguém que, lá está, crie as condições para as atividades acontecerem, não acontecem” (CL2) –, 2) orientador, no processo de desenvolvimento pessoal e social – “é torná-los seres pensantes, seres respeitosos, críticos, empáticos e que percebam da importância de estar ao serviço da comunidade” (CS1) –, e ainda 3) estimulador, competindo-lhes o incentivo e a criação do espaço de segurança “nos bastidores” que potencia a autoconfiança e a iniciativa dos alunos “em palco”:

“é um papel de estar aqui atrás de, de permitir que, neste caso, que os jovens possam usar este tapete, ter este tapete como palco, que é o clube para (...) terem espaço, um espaço seguro para que possam desenvolver as suas ideias” (CB1).

Pode-se observar o exercício destas diferentes funções nas interações realizadas com eles: enquanto intermediários do contacto com a direção e com os alunos; enquanto lançadores de temas para reflexão, “o que é que tu interpretas?” (CB1), “o que é isto de ser livre?” (CS1) e orientadores do trabalho do grupo, “Vamos por partes” (CB1), “Olha, foco aqui” (CB1); e ainda dando-lhes a iniciativa e mostrando-lhes confiança no seu desempenho, seja de forma implícita, deixando vago o lugar que tinha o computador para que a escrita do email fosse realizada por um dos alunos (CB1), ou explícita, “vou-vos dar liberdade total, para porem neste pedaço de papel o que é para vocês ser livre e a importância que a liberdade tem nas vossas vidas” (CS1).

Os participantes também os identificam nesses papéis: “orienta-nos, ajuda-nos no que precisamos também, e também nos faz ser mais objetivos” (CB5), “passar-nos coisas a nós, para nós passarmos aos outros, que é também o que nós estamos a fazer, a passar para os outros, para os outros também passarem para os outros” (CL4), “dão-nos muito apoio (...) e incentivam-nos a seguir os nossos, os nossos sonhos e a acreditar mais em nós” (CS13), e valorizam-nos pelas suas características, nomeadamente, a capacidade de escuta (CL5, CS13, CL3, CS9), o interesse por eles (CS9, CB3) e o sentido de humor (CL4, CS8), assinalando pontos de melhoria de forma empática: “ignoraram a nossa

opinião (...) a gente talvez tenha falado muito baixo” (CS3), “nervosa, (...) mas eu percebo (...), no fundo, a responsabilidade é, está toda em cima dela” (CL4).

Ainda que os dinamizadores dos clubes Ubuntu possam ser professores, muitos dos jovens não os conhecem nesse contexto e não os associam a esse papel. De tal modo, que quando questionados se preferiam ter um professor a dinamizar o clube, essa não seria a primeira escolha de vários participantes: “são um pouquinho impacientes” (CL3), “olhamos para os professores como autoridade” (CS10), “não nos entendem, tem que ser tudo à maneira deles” (CB2), “não podíamos falar assim tanto e mais à vontade” (CS13), “não ia ter tanto tempo disponível” (CB5), mas alguns mostraram abertura para essa opção, dependendo do professor (CS6, CL4, CS3) – “ser um professor que a gente tem, acho que seria uma experiência boa” (CS6).

Os problemas apontados contrastam com a relação que descrevem ter atualmente com os dinamizadores: “na escola nós tratamos os professores como professores, no clube Ubuntu, nós tratamos todos uns aos outros pelo nome” (CS13). Esta percepção de igualdade e de equilíbrio de poderes é referida por vários colegas (CB3, CL4, CL5, CB4): “não é mais importante do que nós, nem é menos importante, é tão importante como nós, mesmo para dinamizar as atividades” (CB4) e traduz-se na coconstrução do conhecimento – “apesar de nos passarem conhecimento a nós, nós também passamos conhecimento nosso a elas” (CL4) –, e num processo de tomada de decisão colaborativo (CS5, CL5, CS8, CL4, CS12, CS3, CB3):

“dá-nos algumas opções ou, às vezes, nós damos algumas opções e votamos na que escolhemos, na que nós achamos que vai ser mais fixe” (CS8)

“pergunta sempre a nossa opinião sobre tudo, (...) se mais uma vez temos mais alguma sugestão e processa-se sempre basicamente da mesma maneira” (CB3).

Os adultos partilham desta visão (CB2, CL2, CS2, CL1): “é um intercâmbio entre os adultos e as, e os próprios jovens, não é, portanto todos nós decidimos” (CL1) e dão exemplos concretos: “dissemos ‘Olha porque é que não vamos ler este livro aos pequeninos?’ e eles sugeriram outro” (CL2), “o acolhimento de professores foi uma atividade logo ao início do ano letivo, (...) que nós dissemos que queríamos fazer e que precisávamos de ajuda, da ajuda deles. Mas depois, (...) o planeamento, nasceu muito de ideias dos jovens que nós depois fomos conciliando. (...) Depois temos outras ideias que, que nascem deles.” (CB1).

Nas sessões observadas, encontrou-se, no clube Ubuntu “CS”, uma proposta de atividade fechada e não discutida, embora apresentada como algo a fazer enquanto esperam pelo desenrolar da atividade principal do clube e como uma sugestão da Academia: “Enquanto esta atividade está a ser desenvolvida por eles (...), vamos fazendo outras coisas no clube Ubuntu (...) a Academia de Líderes Ubuntu fez do mês de abril o mês da liberdade e uma das atividades que eu vos trago é o que é isto de ser livre”; e no clube Ubuntu “CB”, a apresentação de sugestões vindas de terceiros para discussão e decisão do grupo, incluindo as vindas da direção: “o diretor perguntou se”.

Sobre a coconstrução do conhecimento, observou-se, no clube Ubuntu “CS”, que a dinamizadora colocou diversas questões que permitiam aos alunos partilharem o seu conhecimento prévio sobre o tema e construir o mural a partir dessas respostas; foi mudando os tópicos das questões de modo que todos pudessem encontrar um tópico que lhes fosse familiar para facilitar a participação; reforçava o que era dito pelos alunos e, nalguns casos, complementava essa informação; trazia elementos novos para a conversa em forma de questões do tipo “Sabiam que...?”, dando a oportunidade de os alunos complementarem com os seus conhecimentos; utilizou sempre o modo de interação interrogativo e não o expositivo, e procurou fazer ponte com conteúdos trabalhados noutros contextos: “Tendo em conta aquilo que foi dito aqui, que já foi conversado, e aquilo que vocês têm vindo a falar nestes últimos dias e semanas...”. No clube Ubuntu “CB”, foi registado um excerto das conversas em que o significado da palavra ‘esperançar’ foi construído gradualmente, a partir das diversas perspetivas:

“parar... parar para pensar... re... parar” (aluno A),

“eu interpretei foi re-parar, ou seja, parar outra vez... para esperançar...” (aluno B),

“isso é numa lógica também da ética do cuidado... de parares, reparares, estar atento (...) e esperançar também num sentido de ação, de colocar as mãos na massa, porque é um verbo” (dinamizadora),

“é uma das ideias que transmite a ética do cuidado e a filosofia Ubuntu” (aluno C).

Quando questionados sobre o perfil do dinamizador ideal, os jovens apontam para a necessidade de ser uma pessoa gentil (CL3), carinhosa (CS9), acolhedora (CS4), empática (CS13, CS11), ouvinte (CS8, CL5), paciente (CB3, CL4), simpática (CL4), divertida (CL3), comunicativa (CS11, CL4), respeitadora das opiniões dos outros (CS11, CL5), inclusiva (CS9), organizada (CB3), incentivadora (CL5) e ainda:

“preocupar-se não só com, com os alunos enquanto membros do clube Ubuntu, mas sim com, com os alunos enquanto pessoas” (CB3).

Os adultos destacam a flexibilidade e capacidade de adaptação (CS2, CB1, CL1), um espírito jovem (CB1), o entusiasmo e dinamismo (CS1, CL1), a resiliência (CL2), a proatividade (CB1), a organização (CS1, CL1), a disponibilidade (CL2), a tolerância e ausência de julgamentos (CB1, CS1), o incentivo à colaboração (CB1), a identificação com o projeto (CL1, CL2), a capacidade de mediação (CB1), de escuta (CS1, CL2) e de comunicação (CB1), o gosto em trabalhar com os alunos (CL2) e “um coração disposto também para a mudança” (CS1), em resumo:

“Acaba por ser um construtor de pontes” (CB1).

Atualidade e relevância pessoal

Partindo da construção dialógica atrás identificada, não surpreende que os estudantes atribuam relevância aos temas explorados no clube Ubuntu – “são sempre temas que estão na ordem do dia” (CB3) – e os considerem importantes no presente (CB3, CS13, CS11) – “são importantes (...) no nosso dia a dia” (CS13) – e para a sua vida futura – “vão ser necessárias para o futuro” (CS9).

São vários os benefícios que encontram “em termos de desenvolvimento pessoal” (CB2) e “no desenvolvimento interpessoal também” (CB4), dos quais apresentam exemplos:

“há pessoas que passam, tipo, não gostam delas mesmas ou passam por momentos difíceis e não dizem a ninguém e o Ubuntu meio que te faz libertar isso tudo” (CS10)

“ajudam-nos a conviver com pessoas que não convivíamos tão bem antigamente” (CS5)

“acabamos por estabelecer relações com pessoas que, se calhar, se não fosse o clube Ubuntu, nunca estabelecíamos relações com elas” (CB3).

Nota-se ainda uma preocupação em transferir as aprendizagens ali obtidas para outros contextos: “eu fico a pensar, tipo, como é que, o que é que isso vai acrescentar na minha vida e como é que eu posso tornar isso, tipo, uma parte de, da minha vida” (CS11), “explicam-nos o verdadeiro significado que aquilo tinha e de algum jeito nós metemos isso em prática no nosso dia a dia” (CS13).

Esta relevância parece ser a bússola dos educadores – “se não fizer sentido para os alunos não faz sentido fazer” (CL2) –, seja atual – “sentem que, que não são apenas estudantes

dentro da escola, sentem que são úteis” (CB1) – ou futura – “se estamos a trabalhar questões tão importantes acho que são coisas que ficam (...) para a sua personalidade para a sua sensibilidade” (CL1) –, e as suas escolhas são reforçadas pela leitura que fazem das reações dos jovens: “nós conseguimos ver o empenho deles e conseguimos ver a satisfação deles” (CS1). Nas sessões observadas, de facto, o grupo “CB” “mostrou-se sempre atento e interessado” e o grupo “CS” “participou ativamente e mostrou entusiasmo”, conforme os registos efetuados.

Adicionalmente, o clube pode ajudar a orientar alguns jovens no seu percurso:

“tens miúdos que às vezes a família não tem uma estrutura normal, não quer dizer que sejam mal-educados, (...) mas eles precisam (...) ter um rumo, acho que o clube Ubuntu lhes dá perspetivas e dá-lhes ideias que eles não são os únicos com problemas” (CS2).

Debate de perspetivas e resolução de conflitos

A preocupação em ouvir e acolher diferentes perspetivas é manifestada quer pelos alunos (CB4, CL4, CB5) – “nós temos a preocupação de procurar diferentes opiniões, daí as reuniões que nós fazemos e as mensagens todas que nós trocamos, é para que haja um maior número de opiniões” (CB5) –, quer pelos dinamizadores (CS2, CL1, CS1): “toda a gente tem direito a falar, toda a gente tem a sua opinião e não damos à partida uma resposta como errada” (CS1). Nas sessões observadas, o comportamento foi semelhante: no clube Ubuntu “CB”, “Uma das alunas ia escrevendo o email e os outros iam dando sugestões. Reciprocamente, a aluna solicitava a participação dos colegas colocando questões” enquanto a dinamizadora “procurou estimular a partilha de opiniões dos participantes, não impondo a sua” e “procurou acolher os contributos de todos, ainda que os remetesse para outro momento”; no clube Ubuntu “CS”, “Os colegas davam sugestões para “melhorar” ou questionar as opiniões dos outros: “a frase pode ser antes...?”, “ela estava a dizer... só que eu estava a pensar...”, “Porque é que não fazes antes...?” e da parte da dinamizadora “Todas as opiniões foram acolhidas, ainda que algumas tenham sido um pouco ajustadas para se enquadrarem com as restantes”.

Em seguida, há um esforço de concertação, reconhecido por uns e outros: “quando apresentam uma sugestão, uma ideia, nós procuramos sempre agregar as várias ideias” (CB1), “tentamos juntar as, as ideias de todos” (CL5). Assim foi registado nas notas de observação, que se transcrevem: no clube Ubuntu “CS”, “a dinamizadora procurava que as eventuais incompatibilidades fossem ultrapassadas através da conjugação ou

complementaridade de ideias” e no clube Ubuntu “CB”, “A dada altura, os alunos subiram o volume da conversa, enquanto tentavam clarificar o seu ponto de vista perante o grupo e a dinamizadora interveio apaziguando o debate e concluindo pela conjugação das ideias: “Vocês estão todos a dizer o mesmo...”.”

Contudo, esta não é a única via. O processo de discussão também pode resultar em mudanças de opinião e na validação ou contestação de argumentos, conforme expresso pelos alunos:

“percebemos que se calhar aquela pessoa que estava sozinha só com aquela, com aquela ideia, se calhar fazia mais sentido e concordamos, ou então se for o contrário, também acontece o mesmo” (CL4)

“é importante vermos a opinião do outro, a perspectiva do outro, para percebermos se a nossa está talvez 100% correta ou não, o que é que podemos melhorar” (CB4)

...e reforçado pelos adultos: “ouvindo várias opiniões, não é, há sempre a possibilidade de, de mudarmos a nossa ou de, ou de a completarmos melhor (...) ou até mudar de ponto de vista” (CL1).

Criar um ambiente seguro promotor desta partilha apresenta os seus desafios, como os jovens identificam – “há pessoas que, como já sabem que se calhar a mensagem não vai ser recebida da melhor maneira, evitam de dizer a perspectiva delas” (CS5), “se toda a gente dissesse, eu acho que toda a gente ia ser ouvida, mas havia coisas que não iam ser muito aceites... que não fazem muito sentido” (CS11) –, e os educadores tentam ultrapassar – “nada de risinhos, nada de revirar os olhos, nada de comentários, não é, porque nós queremos que toda a gente tenha esse à vontade e essa liberdade de se expressar” (CS1) –, apesar de nem sempre ser fácil: “há turmas que é mesmo muito difícil conseguir mobilizá-los (...) para uma discussão saudável sobre um tema (...) são precisamente essas turmas que depois andamos a fazer sessões atrás de sessões atrás de sessões que os levem a ter um bocadinho um pensamento mais crítico” (CS1). Ainda assim, há resultados animadores: “eles a trabalharem entre eles, havia sempre uma boca ou alguém, quando eles se começaram a conhecer melhor, (...) o trabalho de turma começou a correr com mais fluidez e menos disparates entre eles, menos críticas” (CS2).

Outras vezes os desafios assumem um carácter mais prático, que pode estar relacionado com a escassez de tempo para aprofundar o debate (CL1) ou com as opções tomadas:

“sentimos, que se calhar precisávamos ainda mais de mais conversa sabes, menos desenhos, menos cartazes” (CS1).

Os dinamizadores tentam promover o alargamento do debate a diferentes culturas, podendo essa intenção ser implícita – “sem um propósito específico, mas fomos falando” (CS1) –, ou explícita – “fizemos, por período, atividades de convívios entre culturas” (CL2) –, com ações ou projetos muito direcionados para o tema da interculturalidade: “formar alguns dos nossos jovens para serem os mentores deste acolhimento, deste, destes novos alunos que vêm de fora” (CB1) ou “temos convidado sempre pessoas de culturas diferentes para falarem com eles” (CL2). O resultado desses esforços surge espelhado nas percepções dos alunos sobre este tema:

“não há motivos para desentendimentos raciais” (CS8)

“todas as nacionalidades são bem-vindas no clube Ubuntu” (CB3)

“devemos também conhecer as culturas dos outros, dos outros países, não é... para tentar também compreender as outras pessoas” (CS13)

“quando fazemos atividades sobre outras, outras culturas e essas coisas ah... eu penso como é que eu posso agir (...) perto dessa pessoa sem desrespeitar” (CS11).

A mesma postura é mencionada por eles como via para a resolução de conflitos, ou seja, uma abertura à troca de ideias e ao diálogo (CL5, CB4, CS3, CS12, CS13) e o convite a conhecer o outro: “tentamos resolver a falar e a conviver mais com essa pessoa para entender mais sobre a vida da pessoa em si” (CS13).

Quando a situação é mais complexa, o educador pode recorrer a intervenções duradouras:

“temos as duas situações, temos uma situação em que de repente surge um conflito não é ‘ok vamos parar vamos falar, dá a tua opinião, dá a tua opinião, o que é que a turma acha’, discutimos um bocadinho, as coisas são resolvidas ali (...), temos outra situação (...) que é há um, há um problema existente na turma que vamos ter que trabalhar nesse, nisso, não é, então, vamos ter que criar dinâmicas para isso, falar sobre isso” (CS1).

Nalguns casos, o conflito é identificado e contornado de forma assumida: “o clube Ubuntu é aberto a toda a gente, eles participam de forma voluntária, podem colaborar, se não querem colaborar diretamente com aquela pessoa, vão com outra equipa de trabalho e isto são coisas faladas abertamente” (CB1).

4.1.5. O PENSAMENTO CRÍTICO CONSCIENTE SOBRE OS MEDIA

As referências que se relacionam com o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os media, a forma como os indivíduos se sentem ouvidos, a produção de mensagens e a percepção e uso dos media foram agrupadas nesta categoria.

A partir dos dados, surgiram três subcategorias que orientam esta análise: “a voz dos jovens”, “usos e percepções dos media” e “pensamento crítico”.

A voz dos jovens

De um modo geral, estes jovens consideram que a sua voz não é devidamente valorizada pelos adultos (CL5, CB5, CB3, CS9, CB2, CS13), “os adultos desprezam muito os sentimentos e as opiniões das crianças e dos adolescentes” (CS13), “acho que nós somos bastante desvalorizados pela idade que temos” (CB2), e que isso pode trazer consequências na forma como se relacionam com eles: “não nos sentimos muito confortáveis em falar com eles porque quando éramos pequeninos, não nos davam muita atenção” (CS11), “certas pessoas têm receio em contar os seus problemas, (...) com medo do julgamento dos pais, e pelo caso da, de dizerem que é drama” (CS3). Alguns, contudo, conseguem encontrar exceções (CL4, CB3) e sinais de esperança: “depende um pouco das pessoas e é algo que aos pouquinhos acho que vai mudando e acho que aos poucos os jovens já vão tendo mais atenção” (CB3).

Acreditam que a sua voz é importante e que pode contribuir para alertar a sociedade:

“muitas vezes são jovens que se apercebem da realidade que está a acontecer e que muitas vezes abrem os olhos às pessoas mais velhas que nós” (CB3)

No clube Ubuntu, como visto anteriormente, encontram um espaço para se fazerem ouvir, “há sempre uma preocupação de ter a nossa participação e a nossa voz” (CB3), mas também a oportunidade de chegar além das paredes da sala onde reúnem: “em todas as atividades nós estamos a passar uma mensagem” (CB4). Numa das sessões, observou-se a dinamizadora a lembrar os alunos que o resultado do seu trabalho seria tornado público: “Não se esqueçam que isto é para depois pôr lá em baixo ou na sala de convívio” (CS1).

Mais ainda, estes jovens estão conscientes que o clube lhes expande a possibilidade de exercerem o seu poder de influenciar os outros, através da comunicação:

“o objetivo das atividades que nós fazemos é passar uma mensagem para eles, para eles verem as coisas de uma forma diferente” (CL3)

“O objetivo mesmo é mudar pelo menos um pouco a perspectiva das pessoas” (CB4)

“eles são pequenininhos, e nessa altura é mais fácil de eles absorverem mensagens que podem servir para o futuro deles” (CS11)

... e procuram obter um efeito em cadeia: “eu estou a fazer aquilo, mas aquilo digamos que é para eles, mas para eles passarem para os próximos, os próximos passarem para os próximos” (CL4).

Os educadores reforçam esta intenção, explicando que o debate é promovido também com a comunidade (CL1, CL2): “nunca é só contar a história, não é, portanto, há sempre depois ah... um pensar sobre” (CL2).

Este poder exige responsabilidade, pelo que a mensagem é alvo de discussão dentro do grupo, conforme atestam adultos, “é sempre discutido como é que é feita a atividade, o que é que vamos passar, a mensagem” (CS2), e jovens, “temos esse cuidado, tentar perceber qual é que é o objetivo da atividade e que mensagem é que nós queremos passar” (CB5). Também se pode registar essa preocupação nas sessões observadas e na sessão do clube Ubuntu “CB”, a discussão para que a mensagem fosse passada de forma eficiente, foi levada até aos aspetos gráficos: “tem de ser uma árvore que retrate que somos todos braços da mesma árvore”, “eu acho que o que vai passar não é a árvore, é esta frase”; “quem não é do clube nunca vai perceber o que estás a dizer”, “se ela é importante e para mostrar a inclusão, acho que é bom estar grande e estar na horizontal”, “eu estava a sugerir em vez de escrevermos lá ‘esperançar’ ou ‘esperança’ ou assim, usávamos a simbologia, tipo, usávamos a cor verde”.

Geralmente, a mensagem visa conduzir a melhores relações na comunidade (CB1), por via da inclusão (CB4) e do desenvolvimento dos pilares Ubuntu (CB3, CS1). Contudo, há alunos com ambições maiores:

“percebemos que a sociedade não é muito justa (...) nós fazemos estas atividades para tentar mostrar às outras pessoas o que nós percebemos para, porque quanto mais pessoas souberem a da, da, dos problemas que certas pessoas têm, mais pessoas vão querer ajudar e provavelmente vai melhorar o mundo” (CS11)

Na sessão do clube Ubuntu “CS”, registou-se que o grupo procurava afirmar socialmente a sua posição sobre o tema em debate – “ser livre é...”: “ter a liberdade de escolher o

nosso género”, “poderes vestir o que quiseres”, “não ter medo de ser julgado”, “poder expressar os meus sentimentos”, etc.

Usos e perceções dos media

Para espalharem a mensagem, servem-se de diversos meios de expressão e recursos de comunicação, tais como: cartazes (CS2, CL2, CS12), panfletos (CS1), vídeos (CB1, CS2), *flashmobs* (CS1), murais (CL2, CB4), apresentações de livros (CL2, CL6) e concertos (CB1, CB4).

Para decidirem o que e como vão fazer, pode surgir a necessidade de usarem os media como fonte de informação e inspiração. Apesar de alguns alunos terem dificuldade em recordar-se desses momentos (CS11, CB3, CB4), pelo menos uma aluna (CB5) e vários educadores assinalam essa prática, seja através de suportes físicos (CL1) ou digitais (CB1, CS1, CS2): “usam o Chat GPT, usam pesquisas genéricas consoante o, os temas recorrem muito também... quando é para atividades, a uns manuais” (CB1).

Pode observar-se o uso do telemóvel para pesquisas relacionadas com o trabalho que estava a ser desenvolvido, quer por parte dos alunos, para consultarem imagens dos símbolos da liberdade que iam ser desenhados no final da atividade (clube Ubuntu “CS”), quer do dinamizador, para pesquisar exemplos ilustrativos na discussão do mural e a forma de escrever uma palavra que levantava dúvidas (clube Ubuntu “CB”).

A fiabilidade dos conteúdos é, contudo, uma preocupação dos alunos (CL4, CS13, CB4, CS10, CL5, CS8), “há muita informação que está certa e ao mesmo tempo, há muita informação que está errada” (CS10), e dos dinamizadores: “há coisas que nem sequer são verdadeiras (...) há sites altamente fidedignos enfim há um bocadinho de tudo” (CL1).

E se os jovens tendem a assinalar uma ausência de intenção maliciosa (CL5, CB3, CS10), “a primeira pessoa vai dizer à segunda pessoa, a segunda pessoa quando vai dizer à terceira pessoa essa informação que a primeira pessoa pode ter passado, já está um bocado errada” (CS10), os adultos receiam ser manipulados:

“eu quero saber, pensar por mim, mas não sei até que ponto estou a ser influenciada a pensar de certa forma sobre os mais diversos temas” (CS1).

Pensamento crítico

O desenvolvimento do sentido crítico mediático revela-se essencial para um bom discernimento sobre a qualidade e rigor da informação e para evitar a propagação não intencional de falácias: “muita gente não tem o tal espírito crítico (...) e acaba por depois espalhar ainda mais essa informação falsa... e depois é o efeito bola de neve” (CB3).

Há alunos que revelam o cuidado de cruzar diferentes fontes (CS13, CB3, CB5), tentar conhecer a origem ou o autor (CB4, CS3) ou aconselhar-se junto de pessoas de referência (CS11) e, assim, fazer uma seleção: “nós temos o cuidado de, de filtrar a informação que recolhemos. Também temos que ter um bocado de espírito crítico” (CB5). Mas parecem constituir uma minoria, do ponto de vista dos educadores (CB1, CS2, CS1):

“há de facto uns que têm um pensamento crítico diferente porque vêm se calhar com um trabalho de casa diferente (...) aqui no terceiro ciclo ah nós vemos crianças que são criadas por elas próprias (...) eles não têm estímulos (...) de terem uma mente mais aberta, mais crítica, mais de pesquisa, não é, de um pensamento mais construtivo” (CS1).

Nas sessões observadas, anotou-se o cuidado dos dinamizadores de colocarem e devolverem aos respetivos grupos questões que lhes estimulassem o sentido crítico: “o que é que tu interpretas?” (CB1); “esta liberdade é a 100% ou vocês acham que é uma liberdade condicionada? Porquê?” (CS1). No clube Ubuntu “CB”, a aluna que estava ao comando do computador teve comportamento semelhante após um período de indecisão sobre como iriam clarificar uma parte do email para o recetor, apagando o que estava escrito sobre esse tópico para convidar o grupo a “pensar do zero”: “Estou a apagar para reformularmos o nosso pensamento”.

Este comportamento indicia uma consciência sobre os efeitos da linguagem na veiculação das mensagens, tal como ocorreu na discussão dos elementos que deveriam compor o mural ou quando afirmam escolher criteriosamente as histórias e mensagens que querem partilhar com a comunidade. Contudo, apesar de o debate de ideias fazer parte das práticas usuais e de haver uma intenção clara de influenciar os outros com as mensagens propagadas, a consciencialização para a necessidade de desconstruir as representações do mundo a que estamos sujeitos e o exercício dos cuidados de prevenção que devem orientar a nossa leitura parecem não ocorrer em nenhum destes clubes de modo intencional, “Nunca me lembro de lhes dizer cuidados nenhuns” (CL1), “não é algo que nós tenhamos esse, esse cuidado” (CB1), “não é algo que seja referido com frequência” (CS1), surgindo

referido apenas noutros contextos, como as aulas de Cidadania (CL2) ou de TIC: “comecei a prestar mais atenção a isso por, tipo, por pessoa, por avisos, tipo, na escola, principalmente, nas aulas de TIC” (CL4).

Ainda assim, alguns alunos identificam o contributo do clube na sua leitura dos media (CB5, CB4):

“abordamos muito as relações interpessoais e eu acho que isso é importante também na, na parte dos media, porque deixamos de ver apenas um ecrã ou uma imagem, tentamos perceber o que é que está para além disso” (CB4).

4.1.6. AS PERCEÇÕES GLOBAIS SOBRE O CLUBE UBUNTU

Nesta secção, apresentam-se as perceções gerais dos envolvidos sobre o clube Ubuntu.

Se tivessem de o descrever a um amigo, estes jovens teriam de ser criativos porque “não é suposto darmos a definição do que é Ubuntu quando alguém não está dentro do Ubuntu” (CB5), portanto, diriam que é um espaço de relações (CL3, CB4, CS5), diversão (CL5, CL3), respeito (CL5), confiança (CS13, CL3), partilha (CS10), apoio (CS11), mudança (CB5) e também de ação (CL6): “eu disse que a gente fazia a diferença na vida de muitas pessoas” (CL6).

Esta vertente surge destacada pelos dinamizadores: “ajudar a tornar a escola melhor” (CL2), “trabalhamos para atingir alguns objetivos sempre em prol da comunidade” (CS1), “criar projetos e iniciativas que, de alguma forma, vão contribuir para o bem-estar da escola” (CB1), embora o descrevam ainda como um espaço de criatividade (CB1, CL1), diversão (CS1), convívio (CS1), partilha (CS1), reflexão (CL1, CS1), cooperação (CS2), interajuda (CS2) e autoconhecimento (CL2).

Alguns jovens deixam o entusiasmo desta pertença bem evidente nas suas palavras:

“não te vais arrepender nunca de teres entrado no clube Ubuntu” (CL5)

“podes confiar porque nada do que, tudo o que tu dizes ali, nunca sai” (CL3)

“é muito atrativo, nós não conseguimos tirar o olho” (CS11).

E embora se tenha visto que os educadores têm reticências quanto aos efeitos a longo prazo em alguns dos alunos, os que estão de saída parecem estar convencidos:

“vou sentir saudades... disto, disto destes convívios, porque o que eu aprendi acho, não acho, tenho a certeza, vou levar para a vida” (CB2).

4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CARACTERIZAR AS PRÁTICAS DOS CLUBES UBUNTU DE DIFERENTES ESCOLAS

Verificou-se que as práticas dos clubes Ubuntu se podem enquadrar nas que são usuais nas atividades extracurriculares, em geral, e nos clubes escolares, em particular, apresentando muitas das suas características que haviam sido identificadas na fundamentação teórica, conforme seguidamente se expõe.

Os clubes Ubuntu analisados diferem quanto ao número dos seus membros, à frequência das sessões, aos locais de encontro e até aos critérios de acesso, sendo de participação compulsiva num dos casos, em que ocorre em horário curricular. Nos clubes em que a participação decorre de forma voluntária, eles tornam-se manifestações da liberdade individual e sinal de compromisso.

À exceção do carácter não voluntário e curricular de um dos clubes, eles assemelham-se em muitos aspetos. A sua agenda é definida de forma autónoma, ainda que todos acolham sugestões de atividades por parte dos órgãos diretivos e procurem responder positivamente às propostas lançadas pelo IPAV. Criam oportunidades de expressão dos talentos não cognitivos dos participantes e são definidos como lugares de formação moral, social e cívica, sendo as competências neles adquiridas consideradas relevantes não apenas no quotidiano, mas também valorizadas com projeção no futuro. Os participantes identificam aprendizagens significativas e até transformadoras, nomeadamente, ao nível dos designados pilares do método Ubuntu. Não foi avaliada a transferência de competências para outros contextos, por exemplo, o desempenho curricular ou a saúde, referidos como benefício por alguns autores.

Os dinamizadores dos clubes analisados consideram que estes complementam a educação informal adquirida em contexto familiar e procuram desconstruir estereótipos e preconceitos alimentados nesse seio ou no contexto dos bairros em que os estudantes habitam. O diálogo é participativo e a voz dos estudantes é ouvida num processo de

tomada de decisão tendencialmente democrático, e de coconstrução do conhecimento, ainda que sujeito a restrições de tempo. O debate de ideias está assente no respeito mútuo e é incentivado e gerido de forma conciliadora pelo dinamizador, que assume aqui o papel de mediador.

Estes clubes são encarados pelos seus membros como espaços de diversão, respeito, confiança, partilha, apoio, convívio e interação, e ainda de mudança e de ação, conferindo um sentido de utilidade aos seus participantes.

É precisamente nesta componente que parece residir o propósito destes clubes, que assumem, de forma declarada, que as suas ações têm uma intenção transformadora ao nível da comunidade local, patente também nos objetivos identificados pelos participantes e nas mensagens que procuram veicular.

4.2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2: VERIFICAR SE OS DINAMIZADORES DOS CLUBES UBUNTU SEGUEM AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LITERACIA CRÍTICA

O poder ao alcance dos professores permite-lhes assumirem o papel de agentes de mudança (Sefton-Green, 2021; Duarte & Moreira, 2020; Pereira, 2009; Jares, 2004; Adunyarittigun, 2017) e a mera interação entre alunos e professores influencia a literacia de ambos (Street, 2017; Street, 2003). Portanto, o estabelecimento de práticas interativas com os alunos pode conduzir ao uso deste potencial em prol de uma maior justiça social, mas implica consciência desse papel e preparação para o executar. Os dinamizadores dos clubes Ubuntu revelam-se despertos para essa função: “é um privilégio tão, tão, tão grande termos estas ferramentas e termos estes alunos e termos este tempo para estes alunos e esta (...) grande oportunidade (...) de os fazer entender que (...) nós podemos ser pessoas que escutam, que se apercebem, que reparam, que estão atentos” (CS1), mas também admitem limitações na sua capacidade de detetar e resistir a influências que não desejam, o que reforça a importância de capacitar os educadores para o desempenho destas funções (Pereira, 2009; Hobold, 2018; Vasquez, 2019).

O reconhecimento da sua parcialidade é um ponto de partida que torna fundamental que as decisões sejam partilhadas e o conhecimento seja coconstruído com os alunos, valorizando as posições de todos, como se verificou ocorrer nos clubes Ubuntu estudados.

Práticas semelhantes surgem assinaladas nos trabalhos de Pereira – “Todas as atividades são pensadas e idealizadas em conjunto” (2024, p. 45) –, Alexandre – “de forma a motivar os jovens, as ideias de ações a implementarem são da autoria dos mesmos” (2023, p.63) –, Silva e equipa – “educador e educando aprendem em conjunto” (2024, p.110) –, e Oliveira e Longo: “o Clube Ubuntu AEJD, (...) inicia a sua atividade com o apoio de uma metodologia de diagnóstico participativo” (2024, p.204).

Recuperando as condições favoráveis ao ensino da literacia crítica discutidas na literatura (Adunyarittigun, 2017; Kundu, 2011; Vasquez et al., 2019), ele deve basear-se nas experiências e no conhecimento prévio dos alunos e assentar em temas que lhes sejam relevantes e se relacionem com a comunidade; considerando que o posicionamento ideológico é baseado nas crenças e experiências individuais e que também o professor está sujeito à influência do seu meio, deve consistir num processo democrático no qual as opiniões dos alunos são tão valorizadas quanto a sua; deve encorajar a autonomia de pensamento, acolher diversos pontos de vista e promover o seu debate de forma respeitosa e não-violenta, sendo este diálogo a base da construção do conhecimento; deve partir da reflexão, estimular a empatia, ativar a consciência social e ser orientado a uma ação transformadora. Neste processo, o professor deve assumir um papel orientador.

Nos clubes Ubuntu analisados parecem seguir-se estes princípios:

- Os dinamizadores assumem um papel essencialmente tripartido: de facilitador, orientador e catalisador. Este último é fundamental no agenciamento da ação dos alunos, no sentido em que reforça o seu compromisso com a construção da justiça e a paz e dos valores a ela associados. São reconhecidos pela sua capacidade de escuta, sentido de humor e interesse pelos alunos. Assinala-se um equilíbrio de poderes na relação estabelecida entre as partes, refletido num processo de tomada de decisão coletivo e partilhado e na contribuição mútua para a construção do conhecimento, desenvolvido a partir das ideias prévias de todos, através do recurso ao modo interrogativo e à criação de pontes com outros contextos.
- Os jovens consideram os temas de trabalho relevantes para o seu quotidiano, bem como para o seu futuro e tentam aplicar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia e noutros contextos. Os educadores referem ainda o papel do clube na orientação de alunos com escasso suporte familiar.

- O processo de debate passa, primeiramente, por criar um espaço seguro, no qual todos sintam que podem expressar-se sem julgamentos, verbais ou não-verbais, aspeto referido também noutros estudos. Promove-se, então, a partilha de um número alargado de perspetivas, seguindo-se a tentativa de as congregar tanto quanto possível, ou seja, o debate de ideias faz-se, tendencialmente, a partir da diversidade em direção à conciliação ou ao respeito pela posição da maioria, quando tal não é possível. A troca de argumentos pode resultar no reforço ou mudança de opinião individual ou do grupo, enriquecendo as posições de todos.
- Procura-se promover intencionalmente o diálogo intercultural, ainda que esse esforço se faça, algumas vezes, de forma implícita e, outras vezes, de forma declarada, com recurso a ações que visam especificamente esse tema.
- A resolução de conflitos, aparentemente pouco frequentes, é feita, na maioria dos casos, por via da exposição dos pontos de vista individuais e do diálogo entre os envolvidos ou mesmo do grupo. Quando a situação aconselha outras medidas, podem optar, consoante os casos, por intervenções de grupo prolongadas ou por assumir a divergência e contornar o conflito.

Noutros clubes Ubuntu, também parece haver espaço para a escuta ativa e o debate de ideias, segundo Carvalho (2022, p.243) e Alexandre (2023): “são encorajados a serem líderes que estimulam a participação e ouvem a opinião dos outros” (p.68). Este espaço torna-se necessário para garantir a relevância dos temas para os alunos, o que parece assumir-se como uma preocupação dos educadores (Carvalho, 2022, p.53) e até como chave para o êxito do projeto (Fonseca, 2023, p.147).

Mas há ainda uma dimensão direcionada para os usos da linguagem (Vasquez et al., 2019), partindo da desconstrução dos seus significados ocultos, em particular das estruturas de poder subjacentes, para a sua reconstrução em benefício da justiça social, que parece pouco desenvolvida. Nota-se uma intenção clara de produzir mensagens com posicionamento ideológico, nomeadamente, que influenciem a opinião dos outros em prol do bem comum, não se evidenciando, contudo, uma reflexão sistemática e consciente sobre as estruturas de poder implícitas nas leituras quotidianas – exercício sobre a qual assenta a componente reflexiva da literacia crítica (Pereira, 2009). Há um trabalho de exploração de alguns recursos (sobretudo, histórias) que conduz à revelação de mensagens implícitas, no entanto, estabelecem-se relações com o contexto dos alunos de

forma restrita, carecendo o enquadramento deste conhecimento no mundo alargado (Pols & Berding, 2018; Dewey, 1985) para a construção de uma macrovisão.

Com base no exposto, conclui-se que as práticas dos dinamizadores dos clubes Ubuntu analisados se enquadram, em diversos aspetos, nas orientações da literatura para o ensino da literacia crítica, mas assinala-se a oportunidade de melhorar a preparação de educadores e alunos para reconhecerem que a linguagem não é neutra e consiste numa arma social (Pereira, 2009; Luke, 2012, Adunyarittigun, 2017; Vasquez et al., 2019), que exige um permanente estado de alerta, e a desconstrução dos enviesamentos que veicula.

4.2.3. OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPREENDER SE OS MEMBROS DOS CLUBES UBUNTU SE ENCARAM COMO AGENTES DE MUDANÇA INTENCIONAL

Na exposição da literatura, verificou-se que o exercício de uma cidadania ativa pressupõe práticas de literacia crítica orientadas para a intervenção comunitária com o objetivo de provocar transformação social (Pereira, 2009; Vasquez et al., 2019; Sefton-Green, 2021). A capacitação dos agentes desta mudança implica o desenvolvimento e mobilização de competências específicas que favoreçam uma responsabilização para com a sociedade, a reflexão crítica sobre os seus problemas e a ação consciente com vista à sua resolução.

Os participantes deste estudo encaram os clubes Ubuntu como espaços de prática, onde exercitam e aprofundam as competências que marcaram o início do seu processo de transformação pessoal, na semana Ubuntu, envoltos num forte sentido de pertença. Oliveira e Longo (2024), à semelhança de Carvalho (2022, p.28), identificam este sentimento de pertença como alavanca para a intervenção comunitária, classificando o reforço da identidade Ubuntu como uma das dimensões das atividades a desenvolver nos clubes (pp.208-209). Unidos pela experiência comum da semana Ubuntu, que lhes concedeu uma linguagem e um sistema simbólico próprios (Santos, 2024, p.37-38), é a partir da sua evolução interior e da nova identidade que se desenvolve a predisposição para o exercício de uma cidadania ativa, que carece de repetição e continuidade no tempo para gerar efeitos persistentes, o que é proporcionado pelas várias sessões destes clubes.

Outros trabalhos confirmam este percurso. Baptista (2023, pp.40,142) e Alexandre (2023, p.59) afirmam que o processo de transformação pessoal tem origem na semana Ubuntu, assumindo o clube o papel de dar continuidade ao trabalho aí desenvolvido e evitar o

desvanecimento do seu efeito nos novos “líderes Ubuntu”. Carvalho (2022, p.244), assinala que o caminho da liderança servidora apenas começa com a semana Ubuntu, sendo nos clubes Ubuntu que ela pode ser potenciada. As atividades aí desenvolvidas proporcionam oportunidades de aprender por experimentação e colocam o foco dos participantes na ação (Oliveira & Longo, 2024, p.205).

Os dados analisados permitiram verificar que este foco na ação, lhes permite agir na sociedade através de um processo no qual usam competências não académicas e desenvolvem, entre outras, o espírito de iniciativa e capacidades de comunicação, suportados pelos seus colegas e dinamizadores que criam uma rede de segurança e estimulam a sua autoconfiança. Esta oportunidade de intervir na comunidade atribui-lhes um papel ativo que resulta num sentido de utilidade para além do seu papel de estudantes.

Vários trabalhos atestam que os membros dos clubes Ubuntu assumem, de facto, um papel mais ativo na comunidade (Pereira, 2024, p. 48), participando mais em projetos dentro (Ribeiro, 2023, p.41) e fora da escola (Silva et al., 2024, p.111), e envolvendo os outros nas ações (Gonçalves & Santos, 2023, p.90).

Carvalho (2022), que estudou estes clubes enquanto mecanismos de intervenção comunitária, refere que os jovens partem de um diagnóstico participativo sobre as necessidades da comunidade, orientando o seu serviço para a ação significativa e contribuindo para a resolução de problemas sociais e políticos (pp.9-10). Tornam-se “agentes de mudança” (p.9) que recorrem à liderança servidora, que começaram a desenvolver na semana Ubuntu, para agirem em prol de uma “sociedade mais justa e solidária” (p.21), com a consciência de que “é muito mais o que os une do que o que os separa” (p.23). Também Silva et al. argumentam que “o clube acaba por constituir-se como uma estrutura que possibilita e potencia uma participação efetiva, das crianças e jovens, considerando-os como atores sociais e cidadãos ativos” (2024, p.110) e Alexandre (2023) afirma que “a verdadeira essência do clube Ubuntu é, através das ações dos Educadores Ubuntu e dos Jovens Ubuntu, promover uma transformação positiva na comunidade unindo pessoas em prol do bem-estar comum” (p.52),

Esta intenção transformadora surge como uma premissa declarada pelos entrevistados e atesta a sua agência social, por estes reconhecida e assumida, conforme patente em vários depoimentos: “eu disse que a gente fazia a diferença na vida de muitas pessoas” (CL6).

Neste contexto, conforme referido, aos dinamizadores cabe a tarefa de moderar as ambições e expectativas dos jovens, contribuindo para a definição de objetivos realistas. Contudo, uma vez que a avaliação das ações incide apenas sobre a satisfação da comunidade e não sobre o impacto nesta, o seu alcance é desconhecido.

Fonseca (2023) refere que “os resultados não são imediatos, nem são esperados que o sejam, pois apesar de existirem mudanças visíveis no curto-prazo, o processo de mudança na comunidade educativa é lento” (p.145). Em Alexandre (2023), tal como nos dados analisados, o impacto das atividades desenvolvidas é considerado positivo apenas com base em perceções informais (p.57), mas reconhece-se que contribui para a motivação e orgulho dos jovens em fazerem parte do clube (p.69).

Conclui-se, então, que os membros dos clubes Ubuntu se encaram como agentes de mudança conscientes, declarando ter o propósito de tornar o mundo mais empático, mais solidário, mais unido e mais pacífico, através do efeito em cadeia das suas ações. Esta prática mobiliza as competências críticas que exploraram no clube, podendo-se afirmar que a dimensão interventiva da literacia crítica está presente nestes clubes.

Assinala-se, porém, o eventual risco de descrença a médio-longo prazo, considerando que a motivação dos jovens é alimentada pelo impacto dessas ações e que não há medidas de verificação do mesmo. A implementação de instrumentos que possibilitem a sua medição permitiria a avaliação dos resultados alcançados e orientaria o eventual ajuste das intervenções seguintes. Na falta de conhecimentos para a sua elaboração, por exemplo, podem coordenar-se as ações com outros agentes e/ou instituições que atuem na mesma área e tenham essa experiência. Ao ficarem na incerteza e na ausência de sinais de impacto visíveis, pode gerar-se um sentimento de impotência e desperdício de recursos que, ao invés de desenvolver futuros cidadãos ativos, promova o ceticismo, o desinteresse e a apatia – conforme deixam antever as respostas de alguns alunos: “Espero que sim [que tenha impacto], mas acho que não vai ter” (CS5); “sentimos que não vale muito a pena se não tiverem impacto” (CB5).

4.2.4. OBJETIVO ESPECÍFICO 4: COMPARAR O DISCURSO DOS MEMBROS DOS CLUBES UBUNTU COM O QUADRO DE VALORES DA LITERACIA SOCIAL

Na exploração da literatura, vimos que a prossecução da paz, perante os atuais desafios num contexto de larga difusão mediática, implica a educação no seu papel de formar cidadãos críticos e ativos, com base em valores humanistas (UNESCO, 2002; Tornero & Varis, 2010), alinhados com os princípios éticos da literacia social (Carvalho, 2013).

Ao longo do seu percurso na ALU, os jovens desenvolvem um conjunto de valores que se concretiza na expressão “ser Ubuntu”. “Ser Ubuntu” é ser empático, prestável, solidário, atento, cuidadoso (Carvalho, 2022, p.59). Esta identidade, ou metaidentidade por pretender acolher as diversas identidades dos indivíduos (ALU, 2022, p.26), começa a construir-se na semana Ubuntu, onde são introduzidos os cinco pilares do método e a simbologia Ubuntu. A partir daí, os alunos comunicam numa nova linguagem que lhes é comum, por exemplo, com a mão aberta enquanto representação dos pilares (linguagem não verbal) ou a expressão ‘eu sou porque tu és’ (linguagem verbal), e que não é compreendida pelos demais, conforme referido numa das sessões observadas: “quem não esteve nas semanas Ubuntu nunca vai lá chegar” (aluno do clube Ubuntu “CB”).

Segundo a ALU (2022, pp.25-34), o seu sistema simbólico é composto pelos seguintes elementos: 1) a identidade Ubuntu – “ser Ubuntu”; 2) o número 466/64; 3) a mão aberta; 4) o círculo; 5) o logotipo da academia; 6) os construtores de pontes; 7) os modelos de referência e 8) diversas frases inspiradoras. Registou-se, nas observações, o recurso a expressões como ‘somos todos braços da mesma árvore’ ou discussões sobre os significados da palavra ‘esperançar’, que parecem fazer parte de um léxico próprio.

O conceito da empatia e a sua experimentação com os colegas, assinalados como um dos marcos desta experiência imersiva, parecem alterar a forma como “veem” o mundo e se expressam sobre ele, segundo os testemunhos dos alunos e dos educadores.

Quando questionados, adultos e jovens, destacaram, no trabalho desenvolvido, os valores da empatia e da união, sendo estes os valores orientadores da ação dos clubes, cujos objetivos são identificados como sendo os de contribuir para melhores relações e uma melhor sociedade, por via da promoção da empatia, da união, da solidariedade e da paz.

As palavras de dinamizadores e alunos declararam a intenção de gerar impacto positivo na comunidade, através das ações do clube, e de influenciar a sua posição sobre os temas

que consideram importantes nas mensagens que veiculam, procurando contribuir para melhores relações a partir dos cinco pilares Ubuntu, em especial, da empatia e do serviço.

Alexandre (2023) assinala que “o Clube consegue unir a escola em torno de projetos e atividades comuns, promovendo a convivência e o trabalho em equipa (...), gerando um ambiente mais inclusivo e colaborativo” (p.55), que se estende à comunidade envolvente (p.65). Acrescenta que as ações “de solidariedade e intervenções relacionadas aos Direitos Humanos, demonstram o compromisso dos jovens em cuidar dos outros” (p.67).

Convidados a descrever as relações dentro dos clubes, os participantes consideraram-nas saudáveis e não conflituosas, além de potenciadoras de mais e melhores ligações com estes e outros membros da comunidade escolar, independentemente da sua turma ou idade, chegando a criar proximidade entre alunos que anteriormente não gostavam uns dos outros. Quando existem divergências, elas são ultrapassadas internamente em prol do objetivo comum que ali os une, mas podem não se estender para lá das paredes do clube. A este propósito, os dinamizadores destacaram o importante papel desempenhado pelo contexto familiar dos alunos, no qual podem ser incitados a ir contra os valores que defendem e colocam em prática no clube, o que pode criar situações desafiantes na comunidade, sobretudo em contextos sociais mais tensos.

O trabalho de Alexandre afirma que o clube Ubuntu “promove a construção de relações significativas entre os membros” e que alguns jovens que antes “não se sentiam capazes de criar relações de proximidade na comunidade escolar” conseguiram construir novas pontes, inclusive com os adultos (2023, p.51). O clube é descrito como um espaço seguro, onde todos se podem expressar e ajudar mutuamente, sem medo de críticas (2023, p.69). Ribeiro argumenta que “os resultados obtidos apontam para uma melhoria significativa nas competências relacionais dos alunos, que se verificam de forma mais acentuada no grupo que frequentou a ALU e que dinamiza os clubes Ubuntu” (2023, p.40), enquanto Silva et al. (2024, p.111) destacam a sua persistência no tempo: “alunos que participaram no projeto durante três anos e que ingressaram, no presente ano letivo, no ensino superior realçam a criação de “laços mais fortes que se mantiveram até hoje (...)”.

Sobre as suas preocupações sociais, os jovens indicaram, maioritariamente, o individualismo e a discriminação, e nas recomendações aos políticos, sugeriram, por um lado, mais paciência, respeito, humanismo e escuta ativa, e, por outro, menos

competitividade e individualismo, sendo a última também escolhida pelos adultos, acompanhada de mais empatia e tolerância. Finalmente, ao escolherem os requisitos para um mundo mais pacífico, os jovens sublinharam a necessidade de mais empatia, respeito, tolerância, iniciativa e autoconhecimento (enquanto via para melhores relações) e os dinamizadores focaram as questões da empatia, tolerância, menos individualismo e mais escuta ativa. Ambos afirmaram o contributo dos clubes Ubuntu na educação para a paz: “tudo o que clube Ubuntu faz, tipo, as atividades, as conversas, ajudar os outros, unir os outros, tipo, tudo, o clube em si, as coisas do clube, o objetivo do clube” (CL4).

Recorde-se que a literatura assinala a necessidade de as escolas formarem os jovens num quadro de valores tendencialmente universais e imutáveis, que conduzam à convergência equilibrada entre os interesses individuais e os sociais – literacia social (Carvalho, 2013), assumindo o papel outrora partilhado com outras instituições que atualmente se revelam incapazes de o desempenhar adequadamente (Lama, 2000; Bhatt, 2018). Refere-se a uma educação para a ética, pautada por princípios democráticos, que implica o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas (Carvalho, 2013) e contribui para a emancipação social (Carneiro, 2009; Nascimento & Favoreto, 2018), e uma educação para o contexto mediático digital e global, que reconheça a coexistência das várias identidades dos indivíduos e promova a convivência pacífica de diferentes culturas e crenças, a partir do respeito pela diferença e a diversidade (Jares, 2004; Sen, 2007; Tornero & Varis, 2010; Lama, Tutu & Abrams, 2022), ao mesmo tempo que assenta numa construção simbólica familiar ao indivíduo que lhe dá sentido e orientação.

Portanto, considera-se que as expressões, atos ou palavras dos entrevistados, registados no âmbito desta investigação, se alinham com o quadro de referência da literacia social, quer através dos valores neles implícitos ou declarados, quer através do sistema simbólico e da metaidentidade Ubuntu que se suporta na ideia de “humanidade comum”.

4.2.5. OBJETIVO ESPECÍFICO 5: AFERIR SE AS PRÁTICAS DOS CLUBES UBUNTU SEGUEM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA LITERACIA DOS MEDIA, ENQUANTO FERRAMENTA PARA A LITERACIA PARA A PAZ

A partir do exposto na literatura, a literacia para os media tornou-se um requisito no atual contexto de comunicação digital, sem fronteiras, onde todos somos leitores e produtores de “significados”, mediados pelas vivências e reflexo das ideologias dos seus autores

(Valtin et al., 2016; Garbe et al., 2016; Kundu, 2011), incluindo a carga transportada pelos próprios media (Brites et al., 2019). A consciência desta inevitabilidade deve enquadrar a nossa visão do mundo através dos mesmos, reconhecendo-os como o palco no qual a atenção dos espetadores é disputada e onde diversos atores procuram exercer a sua influência em proveito dos interesses que defendem (Pereira et al., 2023; Vasquez et al., 2019; Luke, 2012; Pereira, 2009; Dionísio, 2007). Para melhorar essa compreensão, devemos também praticar a nossa capacidade de produzir textos neste contexto, constatando a influência das nossas próprias crenças (Vasquez et al., 2019). O desenvolvimento destas competências tornou-se, além de um direito fundamental, numa condição necessária à democracia e à paz (Kundu, 2011).

Sentindo que a sua opinião não é adequadamente valorizada pelos adultos, é nos clubes Ubuntu que estes jovens encontram o palco para se afirmarem socialmente e exercerem o poder de despertar os outros para os temas que os preocupam, tentando alterar a sua posição sobre os mesmos. Declaradamente conscientes desta potencialidade e do compromisso responsável que transporta, discutem detalhadamente o conteúdo e a forma da mensagem que querem passar, para não desperdiçarem a oportunidade de provocar o efeito desejado, em cadeia: promover melhores relações na comunidade, com a ambição de evidenciar as injustiças que identificam na sociedade.

Servem-se de diversos suportes de comunicação para espalharem publicamente a mensagem que produziram, recorrendo a pesquisas sempre que considerado relevante. Contudo, mostram-se relutantes quanto à fiabilidade da informação que encontram, que só pode ser descortinada com uma postura crítica e medidas de validação, práticas que não são comuns a todos os participantes entrevistados e que podem conduzir à propagação de dinâmicas de desinformação. Quando existem, o cruzamento de diferentes fontes, a investigação sobre a origem da informação ou do seu autor e a consulta de pessoas de referência são algumas das precauções destes alunos, aprendidas fora do clube Ubuntu, mas em contexto escolar, com destaque para as aulas de cidadania ou de TIC.

A literatura destaca a importância de desenvolver pensamento crítico para aprender a distinguir factos de opiniões e analisar astutamente a realidade (Pereira et al., 2023, p.8), de modo a desconstruir as representações do mundo que nos rodeiam e nos posicionarmos sobre elas de forma eficaz e não-violenta (Latour et al., 2018, p.18).

Embora nestes clubes Ubuntu se incentive o espírito crítico dos alunos, que parece ser poucas vezes explorado em casa, através do questionamento geral sobre os tópicos em discussão e incentivando o debate de diferentes opiniões, não existe a preocupação de intencionalmente integrar a reflexão sobre os media, assinalando-se, assim, um espaço a explorar.

Este é um aspeto importante se considerarmos a agência destes alunos na comunidade e a sua preparação para se tornarem futuros cidadãos ativos, quando a leitura do mundo deve partir de contextos específicos para o entendimento das estruturas gerais da sociedade (Vasquez et al., 2019) e considerando que para se ser um bom ator no palco mediático, é preciso conhecer-lhe os bastidores (Freitas & Sousa, 2021).

São várias as medidas implementadas por estes clubes que se alinham com as recomendações da literacia para os media, para que os indivíduos estejam aptos a intervir eficazmente na sociedade, na prossecução da justiça social, nomeadamente, a exposição a diferentes opiniões, a prática da resolução de conflitos e da construção de consensos, o respeito pelos direitos humanos, a promoção do reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes culturas, a criação de oportunidade de intervenção mediática e a produção de textos mediáticos relevantes para os indivíduos. É nestas matérias que parece haver um espaço por preencher no que respeita à interação crítica com os media, através da sua leitura criteriosa, do recurso a diversos media e fontes de informação e do desenvolvimento do sentido crítico na interpretação dos enviesamentos e no questionamento das ideologias aí representados, aspetos que deveriam anteceder e acompanhar a produção de textos e sobre os quais não se encontraram evidências de exploração regular nos clubes Ubuntu, podendo surgir a título ocasional e de modo não intencional.

Ainda que uma jovem (CB4) tenha afirmado que a experiência no clube e o trabalho aí desenvolvido a ajudam a ver para além do ecrã, trata-se de uma referência muito vaga.

Assim, os participantes dos clubes Ubuntu parecem estar bastante despertos para o seu papel enquanto atores mediáticos e o potencial que têm para influenciar os outros, inclusive recorrendo a diversos suportes de informação, porém, revelam-se pouco vigilantes quanto às influências de que são alvo enquanto espetadores e as diligências preventivas por si realizadas terão sido aprendidas noutros espaços.

Conclui-se que os jovens dos clubes Ubuntu analisados são, enquanto grupo, produtores hábeis, conscientes e responsáveis de mensagens mediáticas que visam a transformação social, discutindo o seu conteúdo e forma e fazendo uso de diversos suportes para a sua divulgação, o que resulta de diversas práticas que se alinham com as orientações da literacia para os media, enquanto ferramenta para a literacia da paz. No entanto, para se tornarem leitores perspicazes dos media, aptos na descodificação de significados ocultos, autónomos na validação do rigor e credibilidade das fontes e ativos na quebra da cadeia de propagação de falácias – mecanismos necessários à sua defesa perante influências potencialmente contrárias ao estabelecimento e manutenção da paz –, seria necessário que estes clubes Ubuntu adotassem práticas adicionais direcionadas especificamente para o desenvolvimento de competências de leitura crítica dos media.

4.2.6. OBJETIVO GERAL: DE QUE MODO OS “CLUBES UBUNTU” PODEM CONTRIBUIR PARA O AUMENTO DA LITERACIA CRÍTICA PARA A PAZ?

Para responder a esta questão, é conveniente estabelecer a ligação, ponto a ponto, embora de modo sucinto, entre os resultados desta investigação e os principais tópicos do quadro teórico, bem como recuperar algumas das respostas aos objetivos específicos.

Com base na literatura, os clubes escolares podem dedicar-se às mais diversas áreas (Donnelly et al., 2019) e são, geralmente, enquadrados nas atividades extracurriculares (Pinto, 2015). Além de terem uma função de lazer, desempenham um importante papel no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos seus membros (Sousa, 2013; Pinto, 2015) e alimentam o seu sentimento de pertença (Sousa, 2013). Os clubes Ubuntu analisados ocorrem em ambiente escolar e considera-se que contribuem para a formação integral dos seus membros pelos motivos previamente discutidos, além de promoverem uma identidade própria – “ser Ubuntu”. Assim, podem enquadrar-se estruturalmente nesta tipologia de clubes e, por analogia, potencialmente aportar benefícios indiretos ao nível da redução do abandono escolar (Sousa, 2013) ou da melhoria de resultados académicos (Magaiji et al., 2022) – objetivos apontados pela DGE na adoção do Programa Escolas Ubuntu (Alexandre, 2023, pp.22-23; Baptista, 2023, pp.39-41).

Os espaços de educação para a paz, por sua vez, podem desenvolver-se nas escolas a partir de diferentes modelos (Bjerstedt, 1993), incluindo o curricular e o extracurricular, nos quais se enquadram estes clubes Ubuntu: dois recorrem ao modelo extracurricular,

enquanto o terceiro usa o modo monocurricular, como se se tratasse de uma disciplina em si. Independentemente do modelo escolhido, ela pode processar-se através de eventos pontuais ou de ações continuadas no tempo (Bjerstedt, 1993). Os clubes analisados servem-se de ambos de forma complementar, seja através de projetos de médio/longo prazo, nos quais os estudantes estão envolvidos ao longo de várias sessões e os valores que orientam a educação para a paz surgem, principalmente, de modo implícito, seja através de celebrações especiais, das quais foram exemplos a semana da empatia ou o mês da liberdade, nas quais o conteúdo pode surgir de forma mais explícita.

Ao nível da literacia social, vimos que estes clubes podem ser entendidos enquanto espaços de educação para a paz na medida em que contribuem para o desenvolvimento das competências identificadas na literatura. Estimulam o pensamento crítico e autónomo através do debate dos diferentes pontos de vista dos seus membros, criam oportunidades de trabalho em equipa com recurso a métodos colaborativos, promovem a resolução de conflitos de forma não violenta, atuam junto da comunidade, desde as crianças aos adultos, com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais empática, solidária, tolerante e unida. São espaços de desenvolvimento social a partir das relações estabelecidas entre os seus membros e entre estes e a comunidade onde atuam, que são pautadas pelo respeito e valorização mútuos. São também espaços de desenvolvimento pessoal ao nível do autoconhecimento, da autoconfiança e da empatia, que se refletem no trabalho de serviço realizado na comunidade, em ações que visam transformar o seu meio e lhes permitem colocar em prática os ensinamentos, aprendendo com situações reais.

Estes clubes Ubuntu adotaram algumas práticas que se enquadram nas recomendações da educação para os media, enquanto ferramenta da literacia para a paz, nomeadamente, revelando-se palcos de atuação mediática para estes jovens que produzem conteúdos conscientes que visam influenciar a opinião dos outros. Desde a apresentações de livros a *flashmobs*, passando por vídeos, cartazes, panfletos, murais e concertos, os membros dos clubes servem-se de todos os meios que consideram adequados para alcançar o seu público. Discutem a forma e o conteúdo das mensagens que pretendem veicular de modo a garantir a sua eficácia, ainda que não tenham a possibilidade de a verificar devido à ausência de instrumentos de medição do seu impacto, sendo a expectativa deste que alimenta a sua motivação. Fazem um uso desconfiado dos media, mostrando preocupação quanto à veracidade da informação que encontram, mas revelam pouca aptidão na sua validação e capacidade de travar cadeias de desinformação. Apesar de serem produtores

experientes, estes jovens têm pouca preparação enquanto leitores de conteúdos mediáticos, situação partilhada pelos dinamizadores dos clubes, que expressam dificuldade em reconhecer e desconstruir as influências a que estão sujeitos. Assim, identificam-se neste tópico duas oportunidades por explorar no contexto dos clubes Ubuntu analisados: 1) o desenvolvimento e implementação de instrumentos de avaliação de impacto que possam contribuir para ajustar as ações no terreno, aumentando a sua eficácia, e renovar a motivação dos participantes, e 2) a formação de educadores e alunos direcionada para a verificação de factos e o reconhecimento de enviesamentos, seja nos media, seja a partir das suas próprias crenças e valores.

Finalmente, vimos que, no ensino da literacia crítica, a relação entre dinamizadores e alunos deve pautar-se, entre outros, pelos princípios de equilíbrio de poderes, participação democrática e coconstrução do conhecimento a partir das experiências individuais dos envolvidos (Kundu, 2011; Adunyarittigun, 2017; Street, 2017; Vasquez et al., 2019; Sefton-Green, 2021), dos quais se encontraram evidências nestes clubes Ubuntu. Ao nível da sua dimensão interventiva, na literacia crítica o foco deve ser a ação direcionada para a transformação social na comunidade (Pereira, 2009; Adunyarittigun, 2017; Vasquez et al., 2019) e verificou-se que estes clubes proporcionam oportunidades de transformação pessoal que preparam os participantes para uma intervenção local empática e consciente, com intenção transformadora. Mas a literacia crítica tem também uma dimensão reflexiva, que visa preparar os sujeitos para o questionamento e crítica das ideologias, modelos culturais e significados implícitos nas representações a partir das quais “lemos” o mundo (Pereira, 2009; Luke, 2012; Vasquez et al., 2019), partindo daí para a sua reconstrução, e, conforme anteriormente assinalado, este trabalho não é realizado no contexto dos clubes Ubuntu analisados. Assinala-se, então, outra oportunidade de desenvolvimento, nomeadamente, ao nível da dimensão reflexiva da literacia crítica.

Pelas razões expostas, conclui-se que os três clubes Ubuntu contribuem, de um modo geral, para a educação para a paz e o estabelecimento e manutenção de uma cultura de paz junto dos seus membros. Não obstante, de acordo com a conceptualização da literacia crítica para a paz elaborada neste trabalho, seria necessário complementar os esforços atuais com medidas que visem dar resposta específica aos três aspetos acima elencados, o que permitiria que educadores e alunos pudessem estar mais bem preparados para responder aos desafios descritos na introdução deste estudo e garantir a sustentabilidade empenhada e consciente da sua agência.

CONCLUSÕES

Partindo essencialmente de dois dos objetivos definidos pela Academia de Líderes Ubuntu, nomeadamente, os de “promover o diálogo entre e dentro das comunidades para a promoção da paz e construção da justiça” e de “capacitar jovens enquanto agentes de transformação ao serviço das comunidades” (ALU, 2019, p.17), esta investigação debruçou-se sobre o cruzamento de ambos e propôs-se a verificar se os clubes Ubuntu, local privilegiado para “projetar, na comunidade escolar, as aprendizagens de serviço” (ALU, s.d., p.2), podem ser considerados espaços de desenvolvimento do que se definiu como a literacia crítica para a paz, competência considerada fundamental para fazer face aos desafios atuais.

No início deste trabalho foram apresentados os conceitos de literacia, literacia crítica e educação para a paz num processo gradual que resultou na conceptualização da literacia crítica para a paz.

Atendendo ao atual contexto multicultural e de globalização mediática, argumentou-se que esta literacia só podia ser alcançada de forma eficiente com o recurso às orientações da literacia social e da literacia dos media. No caso da primeira, destacam-se as competências de trabalho colaborativo, resolução de conflitos de forma não violenta, pensamento autónomo com abertura ao debate, e relações assentes no respeito e valorização mútuos, promotoras da ética e de uma cultura democrática; no caso da segunda, destacam-se a análise e questionamento dos textos mediáticos em busca dos seus múltiplos significados, bem como a sua reconstrução e produção com o objetivo de propagar novos significados e quebrar o ciclo de reforço das crenças vigentes.

Demonstrou-se que diversos autores defendem que a construção da educação para a paz e o ensino da literacia crítica devem começar precocemente, a partir das ideias pré-concebidas que as crianças transportam para esse meio, e que os clubes escolares, nos seus diversos formatos, se podem assumir como espaços promotores dessa educação, quer seja com recurso explícito aos temas da paz, quer seja de forma implícita.

Finalmente, foi apresentada a Academia de Líderes Ubuntu enquanto exemplo de inovação pedagógica e os clubes (escolares) Ubuntu enquanto espaços de reforço e mobilização dos valores humanistas defendidos pela Academia, que se enquadram nos valores da educação para a paz.

Proseguiu-se com a clarificação dos objetivos orientadores da investigação, com vista a responder à questão de partida, e apresentaram-se a metodologia e os procedimentos da investigação. O paradigma sócio-construtivista esteve na base deste trabalho e usou-se uma abordagem mista, com pendor qualitativo, que recorreu a um estudo de caso. Foram analisados três clubes Ubuntu de diferentes agrupamentos de escolas e os dados foram recolhidos através de grupos focais com alunos dos três clubes, entrevistas individuais com os seus dinamizadores e observação de uma sessão de trabalho de dois dos clubes.

Os dados foram analisados a partir das categorias que emergiram da fundamentação teórica: “a ação dos agentes de mudança”, “a paz como valor implícito”, “a construção dialógica” e “o pensamento crítico consciente sobre os media”, complementando-se com uma descrição das atividades dos clubes e das perceções que os seus membros têm deles.

Com base nesta análise procedeu-se à discussão dos resultados, relacionando-os com a literatura explorada, e deu-se resposta aos objetivos específicos deste trabalho.

A partir da caracterização das práticas dos três clubes Ubuntu analisados, demonstrou-se que os dinamizadores destes clubes adotam, com algumas limitações, métodos que se enquadram nas orientações para o ensino da literacia crítica: colocam em prática um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, que parte das experiências individuais para a construção conjunta do conhecimento, fundamentado num debate alargado de perspetivas, e que visa estimular a agência dos alunos; contudo, identificam limites nas suas capacidades para realizar uma leitura crítica dos media.

Constatou-se que, apesar de o processo não acontecer com todos à mesma velocidade, a partir do processo de desenvolvimento pessoal iniciado na semana Ubuntu, os membros destes clubes se assumem gradualmente como agentes de mudança, dentro e fora da escola, encontrando nessa função o propósito das atividades que desenvolvem e sentido de utilidade na sociedade. Embora o sentimento de pertença seja um importante móbil para a ação, a gestão de expectativas é um desafio devido à ausência de medidas de avaliação de impacto na comunidade, que fica assim ao critério da subjetividade de alunos e dinamizadores, podendo comprometer a sua motivação a longo prazo.

Reconheceram-se no discurso destes jovens padrões de uma linguagem assente na construção simbólica da (meta)identidade Ubuntu que congrega a diversidade das suas identidades e se expressa num espaço considerado seguro para acolher todas as crenças,

sem julgamentos. Revelam-se preocupados com o individualismo presente na sociedade, que tentam contrapor com a promoção da empatia, da união, da solidariedade e da paz, em prol de uma melhor sociedade com melhores relações, e as suas próprias capacidades relacionais apresentam uma evolução expressiva, seja com adultos, seja com jovens de outras turmas ou idades, ultrapassando, nalguns casos, incompatibilidades prévias. Portanto, ficou evidenciado o alinhamento com o quadro de valores éticos e universais prosseguido pela literacia social.

Verificou-se que estes clubes cumprem parcialmente as recomendações para o ensino da literacia dos media. Há uma produção regular de conteúdos de afirmação social, expressos de forma não violenta e construídos a partir do debate, assente no respeito pelo outro, onde é praticada a construção de consensos. Os jovens revelam atenção ao detalhe, não apenas no conteúdo, mas também na forma das suas mensagens, que são difundidas em diversos suportes e a eles adaptadas. Ainda assim, manifestam insegurança na fiabilidade da informação e não revelam práticas regulares, intencionais e estruturadas de reflexão crítica sobre as dinâmicas e discursos de media, havendo espaço para aprofundamento da reflexão crítica e exploração de inúmeras potencialidades didáticas em seu torno.

Relativamente à pergunta de partida, “De que modo os “Clubes Ubuntu” podem contribuir para o aumento da literacia crítica para a paz?”, concluiu-se que os clubes analisados contribuem para o aumento da literacia para a paz, na medida em que constituem:

- Espaços de desenvolvimento pessoal e social, assentes no respeito pela dignidade humana e numa educação para a ética e os valores universais, que promovem as competências relacionais dos seus membros, com recurso a técnicas exploratórias, colaborativas e democráticas, coadunados com a literacia social.
- Espaços de debate de perspetivas na construção de conteúdos mediáticos, potenciando a afirmação e propagação das mensagens defendidas pelos membros dos clubes, ainda que explorando os media sobretudo numa vertente de produção.
- Espaços de construção de uma cultura de paz, através da prática de valores humanistas, e de intervenção comunitária, com a intenção assumida de contribuir para uma maior justiça social, harmonizados com a literacia crítica para a paz.

Os clubes Ubuntu analisados podem, então, ser lidos, de modo holístico, como expressões do movimento de agência social, que se afirmam como promotores da dignidade humana e da justiça social, valores sobre os quais assenta a cultura de paz.

Todavia, foi assinalado trabalho a desenvolver. Um agente de mudança, no contexto da literacia crítica, deve complementar a sua componente interventiva com uma componente reflexiva (Pereira, 2009). Os resultados da investigação revelam dificuldades dos participantes em distinguir factos de falsidades, em confiar nos resultados das suas pesquisas, em identificar os enviesamentos nos media. Um dos dinamizadores referiu mesmo sentir a necessidade de “mais conversa e menos ação” (CS1), assinalando a necessidade de maior reflexividade sobre os processos. Identifica-se também a necessidade de uma avaliação mais estruturada dos impactos das ações desenvolvidas. Estes jovens participam, a partir de um diagnóstico baseado na sua intuição, para tentarem resolver problemas mais ou menos complexos, por vezes, sem fazerem um levantamento das necessidades junto dos potenciais beneficiários, sem conhecerem as políticas e/ou programas existentes nesse âmbito, sem falarem com agentes experientes no terreno (com os quais poderiam coordenar a sua ação), sem descortinarem as estruturas que os alimentam e sem medirem os resultados da atividade que desenvolvem – o que poderia ser realizado de modo mais sistemático. Para que tal aconteça, é necessário que os educadores estejam adequadamente preparados, dado que o ensino da literacia crítica apela à agência do adulto a partir de uma perspetiva que não é imparcial, competindo-lhe, ainda assim, despertar o estado de alerta dos alunos (Jares, 2004; Pereira, 2009; Street, 2017; Hobold, 2018; Vasquez et al., 2019; Duarte & Moreira, 2020; Sefton-Green, 2021). Portanto, é aconselhável formar os educadores para este tipo de literacia, de modo a que sejam capazes de a implementar eficazmente junto dos alunos.

Identificam-se, então, três aspetos a melhorar, com vista a alavancar estes clubes Ubuntu em direção a uma mais integral literacia crítica da paz:

- Capacitação dos educadores para uma questionadora e crítica que conduza ao reconhecimento de que a linguagem não é neutra, à descodificação dos enviesamentos nas representações do mundo, à identificação do papel desempenhado pelas suas próprias crenças, ao questionamento, crítica e à reconstrução das ideologias aí presentes, para posterior ação – de modo a que possam refletir este conhecimento nas atividades desenvolvidas com os alunos nos clubes Ubuntu;

- Integrar de forma mais intencional uma reflexão crítica sobre os media, explorando não só o seu potencial ao nível da produção de mensagens, mas refletindo também sobre o seu papel em diferentes tópicos e nas próprias dinâmicas sociais contemporâneas;

- Desenvolvimento e implementação de medidas de avaliação de impacto junto dos beneficiários das ações dos clubes, com posterior análise e eventual reajuste do planeamento previsto, o que deverá contribuir não só para aumentar a eficácia das atividades, mas também para a renovação da esperança e da motivação dos participantes, promovendo a manutenção da sua agência.

Alguns estudos referiam já o papel dos clubes Ubuntu na educação para os valores e o seu contributo para uma sociedade melhor (Pereira, 2024; Alexandre, 2023; Carvalho, 2022). Este trabalho distinguiu-se, sobretudo, por colocar o foco na componente crítica da literacia, de um modo geral, e no contexto da paz, em particular; e sugerir caminhos que permitam, por um lado, dar resposta às dificuldades apontadas por educadores e alunos na leitura do contexto mediático global, e, por outro, promover a sustentabilidade do seu ativismo a médio-longo prazo.

Este trabalho de investigação apresenta algumas limitações. Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões obtidas não podem ser extrapoladas para o universo dos clubes Ubuntu, reconhecendo-se que a realidade de cada clube, por inerência das especificidades do seu contexto, será sempre única e irreplicável. A ligação da investigadora à ALU e o conhecimento desse facto pelos participantes no estudo, pode ter influenciado as respostas destes ou mesmo, apesar de todos os esforços para o evitar, enviesado a análise e interpretação dos resultados por parte da mesma. Ao nível da recolha dos dados, importa também assinalar alguns aspetos. Devido ao carácter voluntário da participação neste estudo, no clube Ubuntu “CS”, no qual as sessões se desenvolvem em tempo curricular, podem não ter sido ouvidos alunos que eventualmente se sintam “obrigados” e “desmotivados”, e que, como tal, não tenham tido vontade de expressar essa opinião, o que poderia trazer perceções diferentes sobre o clube. Ainda neste clube, na sessão observada, os alunos que não tinham as autorizações assinadas foram mantidos na sala, mas separados dos restantes colegas, o que pode ter condicionado a sua participação e levado a uma maior distração, assinalada por uma chamada de atenção da diretora de turma. Na sessão observada do clube Ubuntu “CB”, houve dois alunos que, apesar de presentes, estiveram em silêncio, desconhecendo-se se é um comportamento habitual ou

se foi pelo facto de não terem a autorização de participação no estudo assinada pelos encarregados de educação.

Em termos de desenvolvimentos futuros, este trabalho será apresentado aos agrupamentos escolares que participaram nele, para partilha e discussão das conclusões. Partindo desse debate, poderá ser interessante explorar as duas oportunidades identificadas, ainda que numa escala pequena, e avaliar o seu impacto. Por exemplo, poderiam ser adotados procedimentos planeados de leitura e análise de diversas fontes de informação, com exploração conjunta dos possíveis significados dos textos e reconhecimento das ideologias subjacentes, como ponto de partida para a abordagem do problema que querem resolver e discussão de propostas alternativas de intervenção. Esta exploração podia ser orientada pelos objetivos de procurar conhecer bem a realidade sobre a qual os jovens pretendem atuar, aprofundar o problema para conhecer as suas complexidades, identificar e desconstruir estereótipos e estruturas de poder subjacentes, analisar diferentes abordagens que já tenham sido discutidas e/ou aplicadas, explorar os sucessos e insucessos dessas experiências no terreno, reconhecer os desafios globais e as especificidades locais, refletir sobre o impacto das suas ações, entre outros. Posteriormente, verificar-se-ia se estas medidas conduzem a uma atuação mais informada e refletida junto dos beneficiários e a uma maior segurança na utilização destes conteúdos por parte dos jovens, com maior consciência das mensagens veiculadas pelos diferentes autores e conhecimento da sua credibilidade e posicionamento, dado que no contexto de mediatização global, o uso reflexivo e consciente dos media é uma condição necessária à paz. Adicionalmente, poderiam ser desenhadas e testadas medidas de avaliação de impacto das atividades realizadas junto da comunidade, em diferentes prazos, e analisado o seu efeito na motivação dos participantes, uma vez que os entrevistados manifestaram alguma frustração pelo desconhecimento do efeito das suas ações, mantendo o seu papel de agentes de mudança ao serviço da comunidade baseados na esperança de obter resultados em algum momento no tempo, e a ausência desta informação pode conduzir à sua desmotivação a médio/longo prazo.

Finalmente, e tratando-se este trabalho de um estudo de caso, a partir dos resultados obtidos, futuramente, poder-se-ia investigar as práticas de outros clubes com uma metodologia quantitativa que permita conhecer a realidade do universo mais alargado de clubes Ubuntu em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Líderes Ubuntu (s.d.). *Manual Clubes Ubuntu*. IPAV [Documento não publicado]
- Academia de Líderes Ubuntu (2019). *Manual do formador*. Academia Ubuntu.
https://issuu.com/ipav/docs/io2_pt_manual_do_formador_pt_web
- Academia de Líderes Ubuntu (2022). *Estratégias pedagógicas no método Ubuntu*. IPAV [Documento não publicado]
- Academia de Líderes Ubuntu (2023). *Relatório de Execução - Programa Escolas Ubuntu em Escolas da Rede Pública Portuguesa do Continente*. IPAV [Documento não publicado]
- Adunyarittigun, D. (2017). Building a culture of peace through Critical Literacy with the Net Generation. *PASAA*, 54, 235-263.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171221.pdf>
- Alarcão, M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas do 3º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 39-73.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Alexandre, I. Q. (2023). *A construção de agentes de mudança através do clube ubuntu - um estudo de caso no ensino secundário*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.
<http://hdl.handle.net/10400.8/9485>
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In F. Azevedo, & M. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lidel.
<https://hdl.handle.net/1822/10111>
- Baptista, J. S. D. F. S. (2023). *Novos atores não estatais nas políticas públicas de educação em Portugal: o caso da Academia de Líderes Ubuntu*. [Dissertação de

- Mestrado, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/61303>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2ª edição). Blackwell Publishing.
- Barton, D. (2012) Ethnographic approaches to literacy research. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell.
- Bhatt, S. R. (2018). *Philosophical foundations of education*. Springer Singapore.
- Bjerstedt, Å. (1993). The “didactic locus” of peace education: Extra-curricular, mono-curricular, cross-curricular or trans-curricular approaches. *Didakometry*, 74.
<https://eric.ed.gov/?id=ED374036>
- Brites, M. J., Amaral, I., & Silva, M. T. (2019). *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*. CECS. <https://hdl.handle.net/1822/62811>
- Carneiro, R. (2009). O lugar dos valores na educação - uma aprendizagem social. In L. X., de Carvalho (Coord.), *A urgência de educar para valores: um contributo para a literacia social* (pp. 7-40). LED on Values.
<https://dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/ebookled.pdf>
- Carvalho, C. (2022). *Clube Ubuntu enquanto mecanismo de participação comunitária de jovens – Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3219>
- Carvalho, L. (2013). *Literacia Social – Os valores como fundamento de competência*. [Teste de doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/13426>
- Cave, P. (2004). “Bukatsudō”: The Educational Role of Japanese School Clubs. *Journal of Japanese Studies*, 30(2), 383–415. <https://doi.org/10.1353/jjs.2004.0041>

- Clough, S. (2021). Peace literacy, cognitive bias, and structural injustice. In N., Osei-Kofi, B., Boovy, & K., Furman (Eds.), *Transformative Approaches to Social Justice Education* (pp. 105-123). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003091998-8>
- Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais (2001). *Relatório sobre a iliteracia e a exclusão social*. Parlamento Europeu.
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2002-0009_PT.html
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa: 2017*. Serviço das Publicações da União Europeia.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/992231>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª edição). Almedina.
- Decreto-lei nº 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, nº 237/86. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University.
<https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
- DGE. (2021). *Nota informativa Programa Escolas Ubuntu*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/programa_escolas_ubuntu.pdf
- Dionísio, M. d. L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 32(1), 97-107. <https://hdl.handle.net/1822/43329>
- Donnelly, M., Lazetic, P., Sandoval-Hernández, A., Kameshwara, K. K., & Whewall, S. (2019). *An Unequal Playing Field: Extra-Curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility*. Social Mobility Commission.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/818679/An_Unequal_Playing_Field_report.pdf

- Duarte, P., & Moreira, A. (2020). Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 78-98. <http://hdl.handle.net/10400.22/15869>
- Ferreira, A., & Mota, L. (2018). A educação para a paz no Século XXI: busca de sentidos no espaço virtual. *Educa: revista multidisciplinar em educação*, 5(11), 159-179. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3110>
- Fonseca, S. (2023). Academia de Líderes Ubuntu na escola: Diretora e assistentes operacionais identificam os impactos no Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 143-172. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Freitas, D. E. d., & Sousa, F. N. T. d. (2021). A Educação como um Instrumento de Transformação Social à Luz da Teoria das Janelas Quebradas. *Id on Line Rev. Mult. Psic*, 15(57), 53-78. <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3185>
- Garbe, C., Mallows, D. & Valtin, R. (2016). *ELINET Country reports – Frame of Reference*. ELINET - European Literacy Policy Network. <https://drive.google.com/file/d/1iQwYbIo95QyIg4SjkhTfDenCn910LVXF/view>
- Gonçalves, J. (2019a). A doação de si com propósito e sentido. In Instituto Padre António Vieira, IDS - Institute for Socratic Dialogue Foundation, Fundación Tomillo, Jesuit Refugee Service - Hellas, Everis Portugal, S.A., & Forum Estudante (Eds.), *Construir pontes ubuntu: para uma liderança servidora* (pp.19-36). ImPress.
- Gonçalves, J. (2019b). Liderança servidora: uma inspiração em contracorrente cultural. In Instituto Padre António Vieira, IDS - Institute for Socratic Dialogue Foundation, Fundación Tomillo, Jesuit Refugee Service - Hellas, Everis Portugal, S.A., & Forum Estudante (Eds.), *Construir pontes ubuntu: para uma liderança servidora* (pp.105-111). ImPress.
- Gonçalves, D., & Santos, J. (2023). À beira do (s) outro (s) e com o (s) outro (s): a estratégia institucional de uma escola Ubuntu. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 70-94. https://issuu.com/ipav/docs/08_revistacientifica_n1

- Graff, H.J., & Duffy, J. (2008). Literacy Myths. In B.V., Street, & N.H., Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^a ed., Vol. 2, pp. 41-52). Springer Science+Business Media LLC.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Hall, R. P. (2020). *Mixing methods in social research: qualitative, quantitative and combined methods*. Sage Publications Ltd.
- Hobold, M. S. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, 13*(2), 425-442.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>
- International Commission on the Futures of Education (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO e Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- International Literacy Association. (s.d.). *Literacy Glossary*. Recuperado em 4 de março, 2025, de <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
- Islam, M. R., Khan, N. A., & Baikady, R. (Eds.). (2022). *Principles of Social Research Methodology*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2>
- Jares, X. (2001). La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades. In Centro Pignatelli (Ed.), *La Paz es una Cultura: Seminario de Investigación para la Paz* (pp. 507-536). Gobierno de Aragón - Departamento de Cultura y Turismo. <https://seipaz.org/wp-content/uploads/54.LaPazesunaCultura.pdf>
- Jares, X. (2003). A educação para a paz como estratégia de aproximação de gerações. In Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC São Paulo.
<https://www.comitepaz.org.br/download/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20paz%20como%20forma%20de%20aproximar%20gera%C3%A7%C3%B5es%20-%20SESC.pdf>

- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf
- Kundu, V. (2011). Media Literacy Education in the Context of Peace Education. *Science Communicator*, 2(2), 56-72.
https://cusat.ac.in/sciencecommunicator/June_2011.pdf#page=57
- Lama, D. (2000). *Ética para o novo milénio*. Círculo de Leitores.
- Lama, D., Tutu, D., & Abrams, D. (2022). *O livro da alegria*. PRH Grupo Editorial Portugal, Lda.
- Latour, A. d., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C. & Otero, P.V. (2018). *ALTERNATIVAS - Agir contra o discurso de ódio através de contranarrativas*. IPDJ.
<https://rm.coe.int/portuguese-manual-alternativas/16808e95e3>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Magaji, A., Ade-Ojo, G., & Bijlhout, D. (2022). The impact of after school science club on the learning progress and attainment of students. *International Journal of Instruction*, 15(3), 171-190. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15310a>
- Marques, R. (2019). Nota Introdutória. In Instituto Padre António Vieira, IDS - Institute for Socratic Dialogue Foundation, Fundación Tomillo, Jesuit Refugee Service - Hellas, Everis Portugal, S.A., & Forum Estudante (Eds.), *Construir pontes ubuntu: para uma liderança servidora* (pp.5-7). ImPress.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>
- May, T., & Perry, B. (2022). *Social research: Issues, methods and process* (5^a ed.). McGraw-Hill Education (UK).

- Morogo, S.K. (2022). School Co-curricular Activities in Promotion of Peace Education in Public Day Secondary Schools in West Pokot County, Kenya. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 5(3), 70-75. <https://doi.org/10.36349/easjehl.2022.v05i03.001>
- Nascimento, L. D., & Favoreto, A. (2018). Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, 56(49), 250-273. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14010>
- Oliveira, A., & Longo, G. (2024). A experiência do projeto da Academia de Líderes Ubuntu - Escolas no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis (Grijó). *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais e Humanas*, 2, 192-216. https://issuu.com/ipav/docs/ubuntu_revista_n2_digital_2
- Pereira, A. C. C. (2024). *Construindo Pontes: Explorando a Mediação Socioeducativa em contexto escolar*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/164352>
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo, & M. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lidel. <https://hdl.handle.net/1822/10182>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Pintassilgo, J., & Andrade, A. (2019). *A Inovação Pedagógica no Contexto de uma Escola Pública Portuguesa: o Caso do Projeto «Farol»*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, R. M. de O. (2015). *Vivências e interações de jovens/alunos em clubes escolares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/83072>

- Pires, A. & Pinto, F (Coords.). (s.d.). *Eu sou porque tu és. A história da Academia Ubuntu*. IPAV. https://issuu.com/ipav/docs/a_hist_ria_da_academia_ubuntu
- Pols, W. & Berding, J. (2018). "This Is Our World." Hannah Arendt on Education. In P., Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education – Part I* (pp. 39-48). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Ribeiro, A. M. M. C. B. (2023). *Avaliação da implementação do programa das academias de líderes Ubuntu em escolas TEIP da Área Metropolitana de Lisboa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14381>
- Rodrigues, S. (2013). *Eco-projeto, clube escolar nas atividades extracurriculares, promovendo inovação pedagógica*. [Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/640>
- Santos, J., Neves, M., Meireles, P., Marques, L., Carpinelli, A., Cibele, C., Marôpo, L., & Tavares, R. (2024). *Referencial de Direitos Humanos – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Direitos_Humanos/documentos/referencial_direitos_humanos_2024.pdf
- Santos, S. C. dos (2024). *O impacto percebido do projeto "Academia de Líderes Ubuntu" no bem-estar, autoeficácia percebida e clima escolar em professores*. [Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/32769>
- Sefton-Green, J. (2021). Critical literacy, schooling, and social justice: a review of Allan Luke's collected essays (2018). *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 385–397. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1876170>
- Sen, A. (2007). *Identidade e Violência - A ilusão do destino*. Edições Tinta da China, Lda.

- Silva, C., Carvalho, E., Vieira, H., & Oliveira, J. (2024). O contributo Ubuntu na (res)significação e (re)valorização do papel docente. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais e Humanas*, 2, 95-120.
https://issuu.com/ipav/docs/ubuntu_revista_n2_digital_2
- Silva, T. T. C. (2013). *Educação para a paz e não violência, numa comunidade escolar*. [Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12412/1/Tese.pdf>
- Sousa, P. (2013). *Radioamadorismo escolar e o prazer de estar na escola: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/13640>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Street, B.V. (2017). New Literacy Studies in Educational Contexts. In J., Pihl, K.S., van der Kooij, T.C., Carlsten (Eds), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp.23-32). SensePublishers,
https://doi.org/10.1007/978-94-6300-899-0_2
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In B., Cope, & M., Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp.9-37). Routledge.
- Tornero, J. M. P., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
<https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>
- UNESCO (2002). *UNESCO: mainstreaming the culture of peace*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126398>
- UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

UNESCO (2023). *Guidelines for the governance of digital platforms*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387339>

Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmig, S., Garbe, C., de Greef, M., Hanemann, U., Hammink, K., Mallows, D., Nascimbeni, F., Sulkunen, S. & Tamburlini, G.(2016). *European Declaration of the Right to Literacy*. ELINET - European Literacy Policy Network.

<https://drive.google.com/file/d/18mHbpVr09u0HeGo4SSURDBtJvgUdYWfF/view?usp=sharing>

Vasquez, V, Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>

Volmink, J. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In Instituto Padre António Vieira, IDS - Institute for Socratic Dialogue Foundation, Fundación Tomillo, Jesuit Refugee Service - Hellas, Everis Portugal, S.A., & Forum Estudante (Eds.), *Construir pontes ubuntu: para uma liderança servidora* (pp.47-68). ImPress.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 – CATEGORIZAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Categorias	Jares (2003):	Tornero e Varis (2010):	Adunyarittigun (2017):	Vasquez et al (2019):	Kundu (2011):
A ação do agente de mudança		3. Projetar um sistema educativo global, através da construção de pontes e da cooperação internacional;	5) orientação para a ação (o aluno ganha consciência do seu papel enquanto potencial agente de mudança e, com base na investigação e reflexão, enceta ações no sentido de contribuir para um mundo mais justo).	8) a produção textual realizada pelos estudantes não deve ser meramente teórica, mas sim aplicada a situações reais que lhes sejam relevantes, pois só assim estarão a exercitar verdadeiramente o que aprenderam e poderão sentir os seus potenciais efeitos transformadores na comunidade, 10) as práticas de literacia crítica podem transformar o indivíduo e a forma como ele se posiciona e age no mundo	- Aplicação prática dos conhecimentos, ou seja, foco na ação; - Generalização gradual a partir de situações conhecidas; - Orientação para a cidadania ativa e a democracia participativa;

A paz como valor implícito	<p>1) paz positiva, enquanto contrário da violência, seja ela direta (evidente e traduzida em violência física) ou estrutural (oculta nas estruturas sociais);</p> <p>3) conceção alargada de desenvolvimento (designado de desenvolvimento humano), que adiciona as variáveis sociais e culturais à ideia de crescimento económico;</p> <p>4) direitos humanos e democracia, ambos interdependentes e assumindo o seu respeito como condição necessária à paz</p>	<p>6. Equilíbrio entre os valores específicos da comunicação e os de uma ética global;</p> <p>7. Assumir a cultura de paz como valor primordial.</p>			<p>- Apoio em modelos de comunicação não-violenta;</p>
----------------------------	--	--	--	--	--

<p>Construção Dialógica</p>	<p>2) perspectiva criativa do conflito, ou seja, o conflito entendido como um processo natural de incompatibilidade entre objetivos e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e educativo;</p>	<p>2. Promover o intercâmbio cultural através do diálogo e da partilha de experiências e recursos; 4. Programas educativos desenhados a partir da interação global entre as pessoas;</p>	<p>1) perspectiva de ensino centrada no conhecimento prévio do aluno (parte das suas experiências, necessidades, contexto, usando como matéria de debate os temas que são relevantes para a sua vida quotidiana e a sua relação com o mundo, recorrendo a diferentes fontes); 3) abordagem de múltiplos pontos de vista (cada tema é debatido através da análise de diferentes perspetivas, incluindo a do aluno, de modo a que este seja capaz de identificar as crenças subjacentes, aprenda a respeitar diferentes opiniões, compreenda a complexidade dos conflitos, opte por discussões não violentas, contribuindo, assim, para a promoção de uma cultura de paz);</p>	<p>1) os conteúdos devem ser relevantes para os alunos, 2) os seus conhecimentos prévios e o seu contexto cultural devem servir de base de trabalho,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da cultura local; - Recurso às vivências pessoais (informais) dos aprendentes; - Atualidade e relevância para a vida quotidiana; - Discussão do currículo partilhada entre professores e alunos; - Recurso à partilha de diferentes perspetivas, ao diálogo e discussão de ideias; - Assunção do papel de guia ou orientador por parte do professor.
-----------------------------	--	--	--	--	---

<p>Pensamento crítico consciente sobre os Media</p>		<p>1. Combater a iliteracia digital e o gap por ela provocado nas competências de participação cívica; 5. Reforma das redes e fluxos de comunicação de modo a garantir uma esfera pública global, respeitadora da diversidade cultural;</p>	<p>2) disrupção com o trivial (estimula o sentido crítico e a problematização, promove o questionamento das intenções dos autores, desconstrói os significados veiculados, num processo de coconstrução do conhecimento entre aluno e professor); 4) foco em assuntos sociopolíticos (prepara o aluno para “ler o mundo”, relacionando os assuntos da sua vida quotidiana com questões da sua comunidade e do mundo mais alargado, permitindo-lhe, deste modo, identificar e posicionar-se perante as relações de poder da sociedade);</p>	<p>3) os textos veiculam pontos de vista particulares e influenciam o outro a adotar a perspectiva do seu autor, 4) o nosso passado condiciona a forma como vemos o mundo e como tendemos a posicionar-nos sobre os textos, 5) o mundo pode ser “lido” da perspectiva da literacia critica como uma construção social, 6) a literacia crítica envolve a descodificação e o questionamento das estruturas de poder que as mensagens veiculam, 7) a literacia critica consiste em observar o mundo com outra lente, portanto, este olhar é usado ao longo de todo o</p>	<p>- Promoção da autonomia de pensamento; - Desenvolvimento do sentido crítico; - Estímulo da curiosidade e do “estado de alerta” da mente;</p>
---	--	---	--	---	---

				<p>dia e de forma transversal, não competindo a uma disciplina em particular, 9) a literacia crítica desafia os seus praticantes a uma reconstrução permanente de textos, imagens e práticas para comunicar novas mensagens ou formas de estar que contribuam para um mundo mais justo</p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Área	Aspetos a observar	Escala	Comentários
Pensamento crítico consciente (sobre os média)	O grupo está consciente que a sua opinião sobre o tema de trabalho é influenciada pelas mensagens a que tem acesso		
	O grupo está consciente que a sua opinião sobre o tema de trabalho é influenciada pelas suas experiências		
	O grupo questiona os significados do tema que está a trabalhar		
	O grupo está consciente que a forma como comunica influencia a opinião dos outros		
	O grupo posiciona-se sociopoliticamente sobre o tema de trabalho		
Construção dialógica	O grupo debate diferentes pontos de vista do tema de trabalho		
	A opinião individual dos membros do clube é valorizada		
	As experiências pessoais dos membros do clube alimentam o debate de ideias		
	As diferentes perspetivas culturais são respeitadas		
	As incompatibilidades de opiniões são ultrapassadas de forma construtiva		
	O grupo considera o tema de trabalho relevante para a comunidade		
	O grupo considera o tema de trabalho relevante para si		
	O conhecimento é coconstruído entre alunos e dinamizadores do clube		
	Os alunos participam na decisão das ações que são realizadas sobre o tema de trabalho		
A ação do agente de mudança	O grupo coloca-se ao serviço da comunidade		
	O grupo constrói pontes com a comunidade		
	O grupo realiza ações sobre o tema de trabalho junto da comunidade		
	O grupo preocupa-se com o impacto das suas ações na comunidade		

	O grupo visa um impacto positivo do seu trabalho na comunidade		
	O grupo considera que as suas ações contribuem para a melhoria da comunidade		
	O grupo avalia o impacto das suas ações na comunidade		
A paz como valor implícito	O grupo interage entre si de forma não violenta		
	Os conflitos são ultrapassados através do diálogo		
	As interações entre os membros do clube ultrapassam as estruturas de poder implícitas		
	O grupo revela respeito pelos direitos humanos e princípios democráticos		
	O grupo age de forma ética		
	As ações que o grupo desenvolve estão alinhadas com a cultura de paz		

ESCALAS:

Sim | Não | NA (não se aplicou)

S – Sempre | M – A maior parte do tempo | A – Algumas vezes | R – Raramente | N – Nunca | NA – Não se aplicou

ANEXO 3 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

1. Pedir identificação perante a câmara.
2. Já participou na implementação de semanas Ubuntu?
3. Há quanto tempo dinamiza o clube Ubuntu?
4. Como é que a direção do agrupamento vê o CU? (papel/importância que lhe atribui)
5. Como funciona o CU? (regularidade e local dos encontros, formas de comunicação, etc.)
6. Quais as características dos membros do CU? (idade, ano de escolaridade, nacionalidade, etc.)
7. Que atividades fazem no Clube Ubuntu? Dê-me exemplos de atividades que já tenham realizado.
8. Quem decide quais são as atividades? Qual é a participação dos alunos nessa decisão? Eles têm a oportunidade de sugerir temas?
9. Costumam discutir diferentes pontos de vista sobre o tema que estão a trabalhar?
10. Como se faz essa discussão? (Valoriza as diferentes perspetivas que possam surgir da discussão ou encaminha logo para a opinião mais aceite?)
11. Os temas trabalhados no CU são relevantes para os seus membros? Porquê?
12. Preocupam-se com questões interculturais? De que forma? Que atividades realizam que mostrem essa preocupação?
13. Questionam-se sobre a relevância das ações do CU para a comunidade? Como?
14. Acha que as atividades que fazem têm algum efeito/impacto na comunidade? De que forma medem esse impacto? Isso influencia as decisões sobre as ações seguintes?
15. Quando desenham uma atividade, pensam se ela pode mudar alguma coisa? De que modo? Esse é um dos vossos objetivos (intervir e mudar a forma de pensar dos outros)?
16. Costumam discutir qual é a mensagem que querem passar para fora do CU com as atividades que desenvolvem? Dê-me exemplos.
17. Quando comunicam, preocupam-se em fazê-lo de modo a contribuir para uma sociedade mais justa? Porquê?
18. Já recorreu, com os alunos, a algum tipo de pesquisa ou informação para escolherem ou realizarem as atividades? Que fontes usam (biblioteca, redes sociais, google, etc.)?
19. Costumam trabalhar com os media (jornais, tv, cinema...)?
20. Que cuidados sugere aos alunos quando consultam essa informação?
21. O que pensa sobre a informação que circula nos vários canais que usam?
22. Costumam conversar sobre a informação que encontram? Dê-me exemplos.
23. Procuram diferentes opiniões sobre o tema que estão a pesquisar ou ficam com a que é mais conhecida? Têm em consideração a perspetiva de quem a escreveu?
24. Como trabalham a informação que recolhem ou vos chega sobre um dado tema?
25. O CU muda a forma de prestar atenção aos media e aos conteúdos a que os alunos acedem ou que pesquisam? De que forma?
26. No CU, as opiniões dos membros são escutadas e valorizadas? Dê-me exemplos.
27. Qual o seu papel enquanto dinamizador do CU? De que forma sente que ele influencia o que acontece dentro do CU?
28. Qual seria o perfil ideal de um dinamizador do CU? Que características deveria ter?

29. Como descreve as relações entre os membros do CU?
30. A experiência Ubuntu alterou a forma como os alunos se relacionam com outras pessoas? De que modo?
31. Como resolvem os conflitos que surgem no seio do CU?
32. Qual o valor trabalhado no CU que é mais importante para si? Porquê?
33. O que é necessário para termos um mundo mais pacífico? Como é que o CU pode contribuir para isso?
34. Se pudesse dar um conselho aos políticos, qual é que seria?
35. Qual foi, para si, o momento mais importante que já viveram no CU? Porquê?
36. Sentiu diferença nestes jovens antes e depois de entrarem no CU? Dê-me exemplos.
37. Quais são os problemas sociais que mais preocupam os membros do CU?
38. A experiência no CU alterou a forma como eles se posicionam sobre os problemas do mundo? Como?
39. Qual o balanço que faz da participação dos alunos no CU?
40. Qual é a mais-valia de participar no CU?
41. Como é que descreveria o clube Ubuntu a um aluno que não faça parte dele?

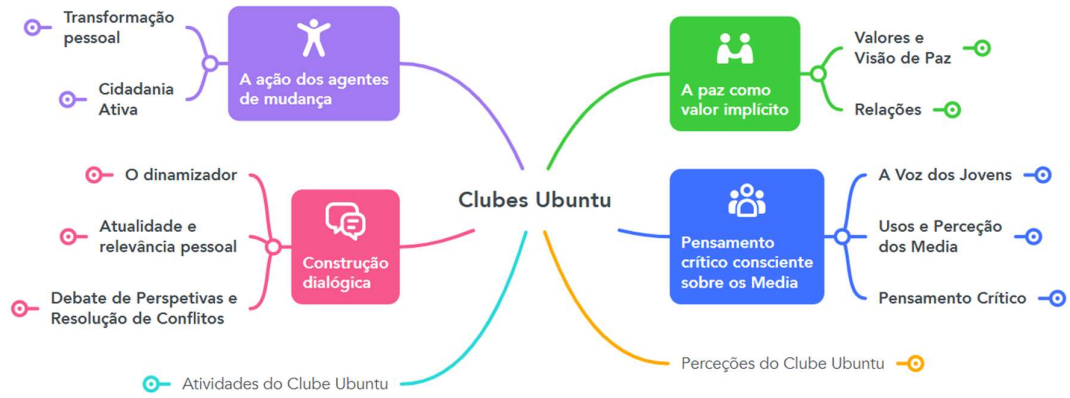
ANEXO 4 – GUIÃO DOS GRUPOS FOCAIS

1. Pedir nome e idade de cada um perante a câmara. (Cada um deve dizer o seu nome antes de toda e qualquer intervenção)
2. Todos fizeram semana Ubuntu?
3. Há quanto tempo estão no clube Ubuntu?
4. Que atividades fazem no Clube Ubuntu? Deem-me exemplos de atividades que já tenham realizado.
5. Quem decide quais são as atividades? Qual é a vossa participação nessa decisão? Têm a oportunidade de sugerir temas?
6. Costumam discutir diferentes pontos de vista sobre o tema que estão a trabalhar?
7. Valorizam as diferentes perspetivas que possam surgir da discussão ou apontam logo para a opinião mais aceite?
8. Os temas trabalhados no CU são relevantes para vocês? Porquê?
9. Preocupam-se com questões interculturais? De que forma? Que atividades realizam que mostrem essa preocupação?
10. Questionam-se sobre a relevâncias das ações do CU para a comunidade? Como?
11. Achem que as atividades que fazem têm algum efeito? Porque é que têm essa opinião? Deem-me exemplos.
12. Conversam no CU sobre o impacto que têm na comunidade? De que forma medem esse impacto? Isso influencia as decisões sobre as ações seguintes?
13. Quando desenham uma atividade, pensam se ela pode mudar alguma coisa? De que modo? Esse é um dos vossos objetivos (intervir e mudar a forma de pensar dos outros)?
14. Costumam discutir qual é a mensagem que querem passar para fora do CU com as atividades que desenvolvem? Deem-me exemplos.
15. Quando comunicam, preocupam-se em fazê-lo de modo a contribuir para uma sociedade mais justa? Porquê?
16. Já recorreram a algum tipo de pesquisa ou informação para escolherem ou realizarem as atividades? Que fontes usam (biblioteca, redes sociais, google, etc.)?
17. Que cuidados têm quando consultam essa informação?
18. O que pensam sobre a informação que circula nos vários canais que usam?
19. Identificam mensagens subliminares (implícitas, ocultas) na informação a que têm acesso? Deem-me exemplos.
20. Procuram diferentes opiniões sobre o tema que estão a pesquisar ou ficam com a que é mais conhecida? Têm em consideração a perspetiva de quem a escreveu?
21. Como trabalham a informação que recolhem ou vos chega sobre um dado tema?
22. Quando trabalham um tema, ficam com curiosidade em saber mais sobre ele? O que fazem?
23. O CU mudou a vossa forma de prestar atenção aos media e aos conteúdos a que acedem ou que pesquisam? De que forma?
24. Qual a vossa opinião sobre a forma como os adultos ouvem os jovens?
25. No CU, as vossas opiniões são escutadas e valorizadas? Deem-me exemplos.

26. Qual o papel do dinamizador do CU? De que forma sentem que ele influencia o que acontece dentro do CU?
27. Qual seria o perfil ideal de um dinamizador do CU? Que características deveria ter?
28. Quais as características que tem o dinamizador do vosso CU? Quais vos agradam mais? E quais vos agradam menos?
29. Preferiam ter um professor a dinamizar o vosso CU? Porquê?
30. Como descrevem as relações entre os membros do CU?
31. A experiência Ubuntu alterou a forma como se relacionam com outras pessoas? De que modo?
32. Como resolvem os conflitos que surgem no seio do CU?
33. Qual o valor trabalhado no CU que é mais importante para vocês? Porquê?
34. O que é necessário para termos um mundo mais pacífico? Como é que o CU pode contribuir para isso?
35. Se pudessem dar um conselho aos políticos, qual é que seria?
36. Qual foi, para cada um de vocês, o momento mais importante que já viveram no CU? (Um que vos tenha feito sentir a mudar.) Porquê?
37. De que forma o CU vos mudou?
38. Sentiram diferença na forma como pensam antes e depois de entrar no CU? Deem-me exemplos.
39. Qual é o problema social que mais vos preocupa? Essa preocupação nasceu no CU ou já a tinham?
40. A experiência no CU alterou a forma como se posicionam sobre os problemas do mundo? Como? Quais os problemas a que ficaram especialmente atentos? Como é que seguem esse tema?
41. Qual o balanço da participação de cada um no CU?
42. Qual é a mais-valia de participar no CU?
43. Como é que descreveriam o clube Ubuntu a um amigo que não faça parte dele?

ANEXO 5 – MAPA MENTAL

Visão Geral do Mapa Mental:



Exemplo de detalhe da categoria “ação dos agentes de mudança”, subcategoria “cidadania ativa”:



ANEXO 6 – ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS DO CLUBE UBUNTU “CS”

Código	Data da Recolha	Tipo de Entrevistado	Género	Idade	Ano de Escolaridade
CS1	21/06/2024	Dinamizador do clube	F		
CS2	21/06/2024	Diretor de Turma	F		
CS3	29/04/2024	Aluno	F	14	8º
CS4	29/04/2024	Aluno	M	13	8º
CS5	29/04/2024	Aluno	M	13	8º
CS6	29/04/2024	Aluno	M	16	8º
CS7	29/04/2024	Aluno	F	14	8º
CS8	29/04/2024	Aluno	M	13	8º
CS9	29/04/2024	Aluno	M	13	8º
CS10	29/04/2024	Aluno	F	14	8º
CS11	29/04/2024	Aluno	F	13	8º
CS12	29/04/2024	Aluno	F	13	8º
CS13	29/04/2024	Aluno	F	15	8º

ANEXO 7 – ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS DO CLUBE UBUNTU “CL”

Código	Data da Recolha	Tipo de Entrevistado	Género	Idade	Ano de Escolaridade
CL1	04/06/2024	Dinamizador do clube	F		
CL2	04/06/2024	Dinamizador do clube	F		
CL3	28/05/2024	Aluno	F	13	7º
CL4	28/05/2024	Aluno	F	15	9º
CL5	28/05/2024	Aluno	M	17	8º
CL6	28/05/2024	Aluno	F	16	9º

ANEXO 8 – ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS DO CLUBE UBUNTU “CB”

Código	Data da Recolha	Tipo de Entrevistado	Género	Idade	Ano de Escolaridade
CB1	12/06/2024	Dinamizador do clube	F		
CB2	03/06/2024	Aluno	F	17	12º
CB3	03/06/2024	Aluno	F	18	12º
CB4	03/06/2024	Aluno	M	17	12º
CB5	03/06/2024	Aluno	F	17	12º