

‘Se não agora, quando?’

**Olhares das artes
e da educação
para a liberdade**

Título: «Se não agora, quando?» – Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade

Autores: Vários

Organizadoras: Ana Tudela de Sousa, Ana Catarina Monteiro, Mónica Oliveira, Rita Basílio

Revisão: Adonay Moreira (CICS.Nova.IPLeiria)

E-book

1.ª Edição. Maio 2025

© Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA)

Capa: José Teófilo Duarte (DDLX)

Arte final: José Teófilo Duarte e João Silva (DDLX)

ISBN: 978-989-8964-61-8

Propriedade: CIEBA – Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes
Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes
1249-058, Lisboa, Portugal

Este livro integra o Projecto «Confi-Arte + Arte-Cidadania» (CIEBA; IELT)
coordenado por Rita Basílio e Ana Catarina Monteiro
Várias Vozes & Textiverso

site: <https://variasvozes.weebly.com>

Esta edição respeita a opção de cada autor relativamente à ortografia e normas da língua portuguesa.

‘Se não agora, quando?’ Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade.

Organização

Ana Tudela de Sousa
Ana Catarina Monteiro
Mónica Oliveira
Rita Basílio

Índice

O mais alto feito é sempre a liberdade.....	6
António Sampaio da Nóvoa	
Mais vale tarde do que nunca!.....	8
Apresentação por Teresa Torres de Eça	
Um livro <i>aberto</i> . Para a liberdade.....	12
Pelas Organizadoras	
Olhares da Educação	17
Ofício do professor: entre atividades de tradução e buscas de justiça cognitiva	18
Luíza Cortesão	
Tempos para a educação: em modos de espera para uma libertação.....	26
Fernando Rosa Dias	
Educação e desenvolvimento: caminhos partilhados em cooperação	43
Júlio Santos e Ana Pocas	
Olhos bem abertos: o que perdemos com a inteligência artificial generativa na educação.....	52
Mary Burns	
Sobre a educação: a matança dos tenrinhos	73
Gonçalo M. Tavares	
Olhares da Educação Artística	77
«Se o professor quizer»: As artes na educação das crianças e a escola como lugar democrático.....	78
Ana Tudela de Sousa	
Educação artística e democracia: repensar conceitos e práticas na era da pós-verdade	98
Leonardo Charréu	
Cartografias para pensar a educação artística e a cidadania na atualidade	116
Mónica Oliveira	
Liberdade para o futuro com artes, museus, tecnologia e educação: experiência Museari	125
Ricard Huerta	
A educação artística, no porvir da educação	145
César Israel Paulo	
Arte-educação, liberdade e democracia: «Amanhã há de ser /outro dia»	153
Rosa Iavelberg	

Vamos falar da Educação a partir do n.º 27	165
Sandra Palhares	
Confi-Arte: as artes como catalisadoras de mudança e espaços de liberdade.....	175
Ana Catarina Monteiro	
A vida cá fora antes de nós: «A praia de Carcavelos no tempo dos nossos bisavós»	192
Tatiana Pereira e Carla Carvalho	
Confiar (n)a vida: alguns apontamentos sobre memória e mudança, artes e liberdade	197
Rita Basílio	
Olhares das Artes	217
Conhecer o desconhecido.....	220
Pedro Proença	
«A liberdade está a passar por aqui» hino aos mundos e aos outros que em nós habitam	228
Fernando Quintas	
O corpo e o gesto.....	234
José Tcófilo Duarte	
A palavra precisa de ternura.....	236
Ana Nogueira	
Que a vida nos saiba bem	238
Cátia Mazari Oliveira	
Poéticas revolucionárias	240
Manuela Pimentel	
Debaixo da mesa.....	242
Ínês Oliveira	
Sonha	244
Vítor Hugo Matos	
Liberdade	246
Claudia Salgueiro	
Canção sem final.....	248
João Monge	

- Marcuse, H. (2012). *O Homem unidimensional: Sobre a ideologia da sociedade industrial avançada*. Letra Livre.
- Sloterdijk, P. (2000). *La mobilisation infinie: Vers une critique de la politique*. Christian Bourgois Éditeur.
- Sloterdijk, P. (2014). *Morte aparente no pensamento: Da filosofia e da ciência como prática*. Relógio D'Água.
- Soulages, F. (2014). Prefácio. In D. Bounoux & B. Stiegler. *Trace et archive, image et art: Suivi de Hommage à Jacques Derrida* (pp.16-21). INA.
- Virilio, P. (2019). *Vitesse*. Carnets Nord.

Nota de fim.

O texto foi desenvolvido pelo autor a partir de questões e preocupações já lançadas noutros ensaios, designadamente: Dias, F. R. (2022). Editorial: Como pensar uma paideia no seio do desenraizamento pós-moderno da aldeia global? *Convocar – Revista de Ciências da Arte*, 12, 10-23; Dias, F. R. (2022). Editorial: Dilemas das artes e humanidades para uma paideia na sociedade global actual. *Convocar – Revista de Ciências da Arte*, 13, pp. 8-19; Dias, F. R. (2022). *Elogio da poiesis: Reflexões teóricas para a prática da investigação em artes*. FBAUL-CIEBA.

Educação e desenvolvimento: caminhos partilhados em cooperação

Júlio Santos* e Ana Poças**

O mundo em que vivemos e a necessidade de cooperação

Este texto reflete as vidas profissionais dos dois autores, dedicadas à cooperação e ao seu papel na educação e no desenvolvimento, em contextos diversos, mas sobretudo àquele a quem que este direito tem sido negado devido a crises de vários tipos, algumas prolongadas, outras devido a conflitos e desastres naturais. Esta reflexão parece ter um alcance muito relevante, sobretudo nos últimos 24 anos. O nosso «chão» de trabalho tem sido, maioritariamente, o continente africano, em particular os Países de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique) e, neste sentido, temos consciência que o trabalho ligado à cooperação internacional e às relações internacionais no setor da educação, impõe-nos um imperativo ético de resgatar uma abordagem pós-colonial que permita problematizar os processos de diálogo e de construção do conhecimento inerentes a estas tarefas. Autores como Young (2003) sublinham que pode ser pertinente cultivar uma reorientação concetual para perspetivas de conhecimento e necessidades desenvolvidas fora do Ocidente. Entendemos, como agora tem sido visível no campo da cooperação e ação humanitária, que é necessário «descolonizar a vida intelectual», sobretudo quando esta é «caracterizada pelo recurso acrítico a paradigmas, conceitos e metodologias que são gerados no exterior e reduzem a África a algo de simplista e homogeneizado» (Mama, 2010, p.532). Por isso, ao longo dos nossos percursos profissionais, realizados desde há muitos anos, advogamos a necessidade de ouvir os modos de interpretação, representação e comunicação que têm estado historicamente marginalizados na investigação e no desenvolvimento educativos (Holmes e Crossley, 2004).

Este texto também é escrito na proximidade de um evento que abalou muitos de nós que se interessam pela cooperação e que acompanham aquilo que tem sido a vida dos chamados Agentes de Cooperação (AC), muitos deles formadores em contextos africanos. Estamos a referir-nos ao brutal desaparecimento do escritor

* Júlio Santos – Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF/ESEPF).

** Ana Poças – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

Miguel Gullander¹ em Luanda, escritor e AC que exercia funções como Leitor do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua – na Universidade Agostinho Neto, em Angola. Miguel escreveu sobre si, apelando-se «candongueiro»² da cooperação, da «partilha» e da «denúncia». Numa entrevista ao *Jornal Público*, ele disse que acreditava na «esperança em indivíduos, indivíduos com condão de entender que somos capazes de nos transformar de forma séria» (Rodrigues, 2024). De facto, as vidas da cooperação encerram em si esta dimensão da viagem e da itinerância, de reconhecer aquilo que Miguel Veiga, linguista e intelectual, chamou o chão da língua, da cultura e da educação (referindo-se a Cabo Verde). Mas Miguel Gullander também referiu a dimensão da «partilha» – efetivamente não existe verdadeira cooperação sem partilha e partilha de conhecimento (que nos parece um melhor termo do que o muito usado «capacitação»). Mas, não menos importante, neste trabalho da cooperação também nos deparamos com muitos espaços de «denúncia», porque estamos, muitas vezes, perante a ausência total de dignidade e atropelo aos direitos humanos, em particular, à educação como um direito humano. Espaços esses muitas vezes negados e silenciados, por deveres de não ingerência na vida política dos países, impostos pelas organizações internacionais, que são ocupados pela ação e pela advocacia, pelo estar com as comunidades, ouvi-las e, se nos for possível, ajudar a quebrar as barreiras que as impedem de se fazerem ouvir.

A cooperação e a educação em contextos de crise

Este texto debruça-se, do mesmo modo, sobre uma temática urgente e extremamente atual – a questão da educação em situações de crise e as respostas educativas, que estão a ser preparadas pela comunidade internacional, através de projetos onde a educação se tem tentado afirmar como o quinto pilar da ação humanitária (a par da água, alimentação, abrigo e saúde). Começamos por definir o que significa Educação em situações de Emergência (EeE) e por que motivo é necessária. Uma das autoras consagradas nesta área, Margaret Sinclair (2002), num livro intitulado *Planning Education in and after Emergencies*, argumenta que EeE se refere a teorias e práticas que orientam a oferta da educação em contextos de crise e pós-crise e engloba múltiplos níveis e tipos de educação – desde a pré-escolar ao

¹ Entre as suas obras destacam-se *O Feticheiro, Através da Chuva, Perdição de Volta e A Balada do Marinheiro-de-Estrada*.

² Candongueiro é, em Angola, o nome popular dado aos veículos de transporte de passageiros. Geralmente, são carinhas pintadas de branco e azul.

ensino básico, secundário e superior, de natureza formal, não-formal e técnico profissional e múltiplos tipos de crises: desde emergências agudas a contextos de crise prolongada, desde reconstrução pós-conflito e guerras a ameaças naturais, violência e pandemias. As principais abordagens da EeE podem integrar iniciativas no âmbito dos direitos humanos e proteção, da educação com sensibilidade aos conflitos, redução do risco de desastre e consolidação da paz. A questão que poderemos colocar é se a EeE tem algo de distintivo e especial. De acordo com Sinclair (2002), sim, porque, em situação de crise, a vida das pessoas e dos sistemas educativos sofre grandes disrupções.³ Além disso, como vemos, escolas e universidades são alvo de ataques em muitas partes do mundo. Segundo o relatório de 2022 da *Global Coalition to Protect Education Under Attack*, em 2020 e 2021, registaram-se 5000 ataques contra estabelecimentos de ensino, estudantes e educadores, o que representa um aumento significativo em relação aos dois anos anteriores (GCPEA, 2022).

Assim, podemos-nos questionar sobre que desafios e que respostas humanitárias, no âmbito da educação, temos para o mundo em que vivemos?

Parce-nos consensual que é importante investir na educação em tempo de crise, visto que pode: contribuir para satisfazer as necessidades psicossociais de populações afetadas por crises; é um canal para envio de mensagens de sobrevivência e desenvolvimento de competências para a resolução de conflitos e consolidação da paz; é essencial para preparar a reconstrução e desenvolvimento económico e social; pode providenciar proteção; é um direito humano, pode promover desenvolvimento pessoal e preparação para uma cidadania responsável e pode contribuir para a coesão social, resiliência e reconciliação. No entanto, de acordo com a Iniciativa ECW,⁴ apenas cerca de 4% do financiamento da ajuda humanitária vai para a educação. Alguma literatura, nomeadamente da Rede Interinstitucional de Educação em Situações de Emergência (INEE) sobre educação e fragilidade⁵ enfatiza a importância do papel da educação para acelerar o progresso económico, como imperativo humanitário e garantia de segurança e sustentabilidade ambiental.

³ Como foi o caso da situação de emergência educativa que vivemos com a crise global sanitária e educativa provocada pela pandemia da Covid 19.

⁴ A Iniciativa *Education Cannot Wait* é um fundo, recentemente criado, para transformar as respostas de educação em situações de emergência no sentido de congregar governos, atores de resposta humanitária e desenvolvimento e garantir uma resposta mais colaborativa e rápida às necessidades educativas de crianças e jovens afetados por situações de crise. Este fundo pretende garantir a todas as crianças e jovens, afetados por situações de crise, uma educação de qualidade, gratuita e em condições de segurança, até 2030 [tradução livre]. (<http://www.educationcannotwait.org>).

⁵ Por exemplo, Winthrop e Malsui (2013).

Também as atuações internacionais enquadradoras da cooperação, nomeadamente a Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), chamam a nossa atenção para a crise global da educação. A Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação (2016) sublinha que é «necessário criar mais oportunidades em países e regiões em conflito» e que muitas das lacunas se encontram nestas situações. Afirma que a educação deve responder às necessidades educativas de crianças e adultos em situações de crise e promover a segurança, resiliência e coesão social, com o objetivo de reduzir os conflitos, e que os governos e sociedade civil devem ter em conta a educação em situações de emergência (UNESCO, 2016, p.7). Alerta ainda para a necessidade de se cuidar da educação em situações de emergência. Reforça a dimensão protetora da educação – ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados por crises, podendo também equipar crianças, jovens e adultos com competências para prevenir desastres, conflitos e doenças. Uma educação de qualidade também é central na prevenção e na mitigação de conflitos e crises, bem como na promoção e consolidação da paz.

Ora esta consciência da necessidade urgente de ação perante os desafios educativos em países onde se perpetuam crises prolongadas ou conflitos é crucial, senão vejamos: os desafios do contexto atual, devido a crises humanitárias e situações de emergência geradas por conflito armado, mudanças climáticas e o agravamento da situação sociopolítica e económica de países em todos os continentes, levam ao processo de migração forçada de milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), 89.3 milhões de pessoas no mundo encontram-se em situação de mobilidade forçada. Entre estas existem cerca de 27.1 milhões de refugiados, dos quais metade têm menos de 18 anos. Somam-se a este contexto os impactos e consequências da pandemia COVID-19 e os esforços de retorno à normalidade neste novo panorama.

Este contexto de «crise da aprendizagem» impacta a Europa e, portanto, Portugal, trazendo desafios interculturais e humanitários às instituições educativas. Parece um tempo em que a Europa também tem muito a aprender com outras partes do mundo que vivem/viveram situações de emergência (a COVID, como foi repetido, não foi a primeira pandemia no mundo). A Iniciativa das Nações Unidas – *Education Cannot Wait* (2022) – estima que 222 milhões de crianças e jovens são afetados atualmente por crises, necessitando de apoio educativo urgente (78.2

milhões estão fora da escola e 84% vivem em contextos de crise prolongada). O Banco Mundial atesta que nos países de baixo e médio rendimento, a percentagem de crianças que vivem na pobreza da aprendizagem «that is, the proportion of 10-year-old children that are unable to read and understand a short age-appropriate text» aumentou de 57%, antes da pandemia, para cerca de 70%, em 2022.⁶

Isto exige que as instituições educativas e sociais estejam sensíveis e preparadas para incluir e integrar pessoas e comunidades provenientes de contextos de crise e emergência. E levanta uma questão porventura pertinente: que partilha de conhecimento poderá existir entre as instituições do sistema educativo nacional e aqueles, como nós, que se inserem na «comunidade da cooperação»?

Que respostas existem? Como se pode responder a estes desafios?

Até agora «lemos o mundo», ou melhor, assumimos a «urgência de ler o mundo»,⁷ somando os afluentes das nossas experiências e vivências, sobretudo em «chão» africano, e desejamos agora desaguar neste caudal de reflexões, destacando os quatro grandes lições.

A primeira tem a ver com a necessidade de investir numa conversação mais complexa sobre o que significa cooperação na área da educação. Para isto, temos de refletir, seriamente, sobre o que se entende por desenvolvimento e ouvir, por exemplo, Joseph Ki-Zerbo, historiador do Burkina Faso, na obra *Para quando África?* (2006), ao sublinhar que nenhum povo se desenvolve unicamente a partir do exterior: «se se desenvolve, é porque extrai de si mesmo os elementos do seu próprio desenvolvimento» (p.156). Ki-Zerbo (2006) usa o paradigma da árvore que «está enraizada, vai ao fundo da cultura subjacente, mas também está aberta a trocas multiformes... é estando profundamente enraizado que se fica disposto a todas as aberturas» (p.156). Considera «educação como o coração do desenvolvimento» (p.158), é um forte crítico de modelos de educação que «vêm de fora», do «mimetismo». Nós já ouvimos apelos semelhantes em contextos mais marginalizados do continente: da cultura, fazer educação! Na nossa perspetiva, este pensamento africano tem implicações profundas nas motivações, na *rationale*, no perfil dos atores, nas opções e ações da cooperação para o desenvolvimento.

⁶ <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>

⁷ Parafraseando o título do Projeto “A Urgência de ler o Mundo – ED Comunicar”. O Desenvolvimento e a Cidadania Global precisam de cidadãos e cidadãs envolvidos/as, que promovam o pensamento crítico e uma participação cívica ativa, baseada na cooperação e solidariedade. <https://adra.org.pt/ed-comunicar-do-conhecimento-a-mobilizacao/>

A Cooperação Internacional tem uma arquitetura complexa, de organizações e procedimentos, temas *mainstreams*, «agendas globalmente estruturadas» (Dale, 2004) que influenciam sistemas políticos e sistemas educativos. Estas, muitas vezes pensadas a partir do Norte Global, norteiam a atuação dos agentes de cooperação, a nível internacional e local, sendo impostas ao Sul Global⁸ que as aceita, muitas vezes, sem verdadeiramente se apropriar delas.

As propostas apresentadas por estas instituições, agências ou organizações não governamentais internacionais, ainda que possam ter motivações altruístas, nem sempre têm em conta as questões culturais, históricas, linguísticas, políticas e económicas dos países. Damos um exemplo simples, os calendários escolares, que seguem o ritmo do Norte, não respeitam o ritmo das sociedades a nível de feriados e festas religiosas, ciclos agrícolas ou pluviométricos.

Uma segunda ideia prende-se com o perfil dos atores e, no nosso caso, dos Agentes de Cooperação (AC). Cremos que ser AC é ter consciência do nosso papel enquanto «pontífices», «tradutores» e mediadores, munidos de uma sensibilidade especial, entre culturas, agendas educativas globais, nacionais e locais e, no âmbito de enquadramentos éticos e profissionais claros, conseguirmos levar a cabo uma assistência técnica «de proximidade», aberta a uma aprendizagem conjunta. Miguel Gullander falava de si como um AC «professor para o desenvolvimento» e cultivava uma visão de 360° desta arte de ser cooperante: em que contexto socio-político se insere a nossa existência como agentes para o desenvolvimento?⁹ A cooperação, como nos diz Belda-Miquel e Aristizábal (2017), deverá significar que indivíduos e organizações podem trabalhar juntos em processos de mudança social, transformando e transformando-se, através de processos educativos, entendendo a Cooperação para o Desenvolvimento como Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Trata-se de adotar a lente do «global», enquanto um conjunto de ideias éticas sobre direitos, capacidades e obrigações em que se valoriza uma forma de pensar sobre os nossos deveres em relação a cada um, sem considerar a origem, nacionalidade e crenças particulares (Unterhalter, 2015). Isto pressupõe uma «escuta», ecoando o espírito *Ubuntu* ou *humble togetherness*, como partilha e reconhecimento de responsabilidades e obrigações em prol de um bem-estar coletivo (Swanson, 2009). Numa palavra, a formação coerente e consistente

⁸ O termo «Sul Global» (em contraposição com o «Norte Global») é o mais utilizado atualmente para designar países em desenvolvimento, ou de baixo rendimento (Shoba & Chimbutane, 2013).
⁹ Sua intervenção, em 2022, no Curso «Educação, Cooperação e Sul Global - Qualidade e Cooperação para o Desenvolvimento na área da Educação», dinamizado na FPCE-UPorto.

no campo da cooperação é essencial e urgente, de forma a preparar uma nova geração de AC.

A terceira ideia tem a ver com a questão da relação entre educação e desenvolvimento e a busca constante de respostas à pergunta: De que forma e em que circunstâncias pode a educação contribuir para o desenvolvimento «sustentável»? Qual o papel da(s) língua(s)? Vivemos num mundo multilíngue. Ao contrário do nosso país, grande parte dos países tem falantes de várias línguas. Gostamos de dar o exemplo da Guiné-Bissau que tem quase dois milhões de pessoas e cerca de oito línguas maioritárias e outras tantas minoritárias. Quase todos os países colonizados africanos optaram por ter como língua oficial a língua do colonizador, cada qual com a sua razão. Mas esta diversidade, tão apreciada pelos autores de educação, parece não ser aproveitada pelos sistemas educativos. Principalmente em países de baixo rendimento, esta característica destas sociedades é vista como uma desvantagem (Brock-Utne, 2005), obrigando muitas crianças a iniciar a alfabetização numa língua que desconhecem por completo, que não é falada nas comunidades (principalmente nos meios rurais), a qual os próprios docentes não dominam e, por isso, não sabem ensinar.

Uma quarta ideia integra-se naquilo que deve ser a postura das Instituições e, nomeadamente, da Academia para adotar e institucionalizar uma visão e práticas sobre a Cooperação para o Desenvolvimento e o seu papel na luta contra a pobreza. Cremos que é crucial acompanhar e estar alinhados com as orientações internacionais nesta matéria, numa perspectiva de inculcar nos estudantes e comunidades educativas os desígnios da cooperação que responda aos critérios de apropriação, harmonização, transparência, alinhamento e responsabilidade mútua. Terá de se cultivar, cada vez mais e com elevada qualidade, uma visão de «diplomacia educativa» através da educação, esse esforço coletivo e bem comum global de que fala o relatório da UNESCO *Remagnar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022) e que apela à solidariedade global e à cooperação mais justa e equitativa, nomeadamente, em contextos onde o direito à educação está a ser negado devido a conflitos, emergências climáticas e outras crises.

Algumas conclusões

Da nossa parte, que nos dedicamos a pensar a educação e a atuar fora de Portugal, desenvolvendo o nosso trabalho em cooperação com outros sistemas de ensino, noutras geografias, temos a preocupação de ver o mundo como um calei-

doscópio, sob inúmeras perspectivas e ângulos, tão diferentes quanto complexos e bonitos. Por vezes, estas perspectivas deixam-nos maravilhados, porque nos são tão distantes, outras vezes sentimo-nos receosos e impotentes, porque são tantos os problemas e tão fracas as soluções. Os conflitos, a pobreza, a instabilidade social, política e económica são fatores que vão «degradando» a educação um pouco por todo o mundo. Mas a luta abnegada das comunidades e populações pelo direito à educação inspira-nos a estar ao seu lado neste longo caminho.

Referências

- Belda-Miquel, S., & Aristizábal, A. B. (2017). (Re)politiizando la solidaridad internacional: pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, (5), 9-28. https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2017/06/Sinergias5_artigo1.pdf
- Brock-Utne, B. (2005). Language-in-education policies and practices in Africa with a special focus on Tanzania and South Africa – Insights from research in progress. In J. Zajda, K. Freeman, M. Geo-Jaja, S. Majhanovic, V. Rust, J. Zajda, & R. Zajda (Eds.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies* (pp.549-565). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2960-8_34
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação»? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2022). *Education under attack 2022*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2022.pdf
- Holmes, K., e Crossley, M. (2004). Whose knowledge, whose values? The contribution of local knowledge to education policy processes: a case study of research development in the small state of Saint Lucia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34 (2), 197-214. <https://doi.org/10.1080/0305792042000214010>
- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando África? Entrevista de René Holenstein*. Ku Si Mon Editora.
- Rodrigues, A. (2024, 12 de março). Miguel Gullander (1975-2024): Um escritor que viveu para ensinar. *PÚBLICO*. <https://www.publico.pt/2024/03/12/cultura-raipsilon/noticia/miguel-gullander-19752024-escritor-viveu-ensinar-2083422>

- Mama, A. (2010). Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa académica e liberdade. In P. Meneses, & B. S. Santos (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp.529-560). Almedina.
- Shoba, J. A. & Chimbutane, F. (2013). Introduction: Ideological and implementation spaces for multilingual educational policy and practice in the Global South. In J. A. Shoba & F. Chimbutane (Eds.), *Bilingual Education and Language Policy in the Global South* (pp.1-10). Routledge.
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. UNESCO. [unesco.org/ark:/48223/pf0000129356/PDF/129356eng.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129356/PDF/129356eng.pdf.multi)
- Swanson, D. (2009). Where have all the fishes gone? Living Ubuntu as an ethics of research and pedagogical engagement. In D. Caracciolo, & A.M Mungai (Eds.), *In the Spirit of Ubuntu: Stories of Teaching and Research* (pp.3-21). Sense Publishers.
- UNESCO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação; resumo executivo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- Unterhalter, E. (2015). Education and international development: A history of the Field. In T. MacCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An Introduction* (Chapt. 1). Bloomsbury.
- Young, R. (2003). *Postcolonialism: A very short introduction*. University Press.