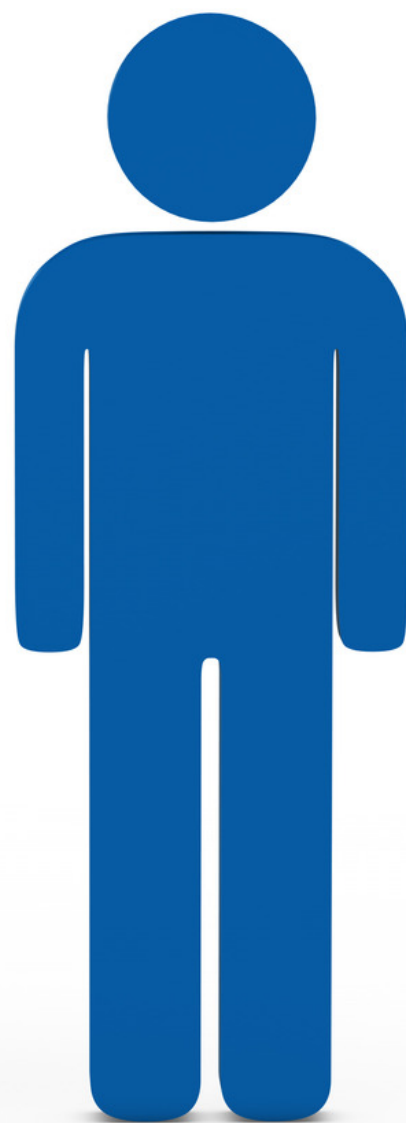
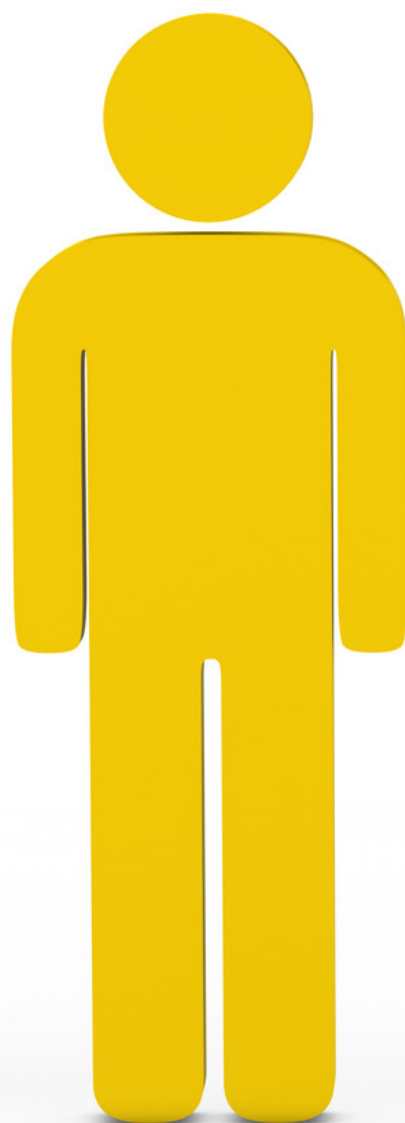
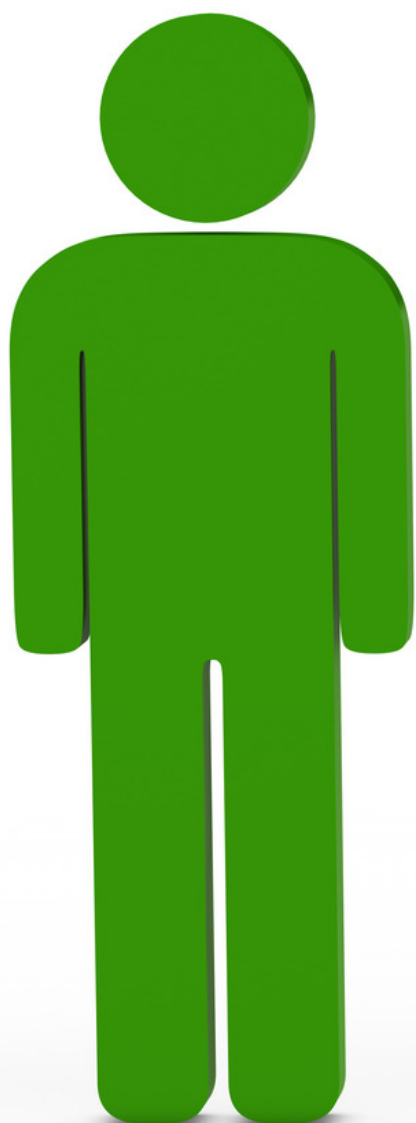


# Cadernos d'inducar

fevereiro 2005

EDUCAR PARA UMA  
CIDADANIA GLOBAL

rede  
inducar



## EDUCAR PARA UMA CIDADANIA GLOBAL?

É de facto uma interrogação. Sem certezas nem verdades adivinhadas, apenas pistas intuídas empiricamente, quase sem rede. É sequer desejável educar para uma cidadania global? É possível educar para uma cidadania global? De que forma, com que objectivos e horizontes, mas também com que riscos e cautelas?

Estas questões são mais que nada reveladas por uma experiência já significativa no âmbito da educação não-formal, do trabalho com jovens oriundos de várias partes do globo, de várias experiências académicas e associativas, de vários backgrounds culturais, familiares, sócio-económicos, etc. Em todas estas experiências educativas, tem prevalecido o esforço orientado de um entendimento intercultural, assim como de uma prática pedagógica inclusiva, capaz de fazer convergir diferentes formas de aprender e interpretar o mundo. O resultado, ate agora pouco ou nada sistematizado, parece ser o de uma consciência acrescida do global, da diversidade, das diferentes necessidades e expectativas de gentes em diferentes partes do globo.

### Cidadania Democrática

Neste tipo de reflexões, associo o conceito de cidadania à capacidade de cada indivíduo participar activamente no processo de construção da sua cidade. Por outras palavras, à capacidade interventiva de cada cidadão no processo de tomada de decisões que implicam a sua comunidade, da qual ele se sente parte activa, integrante.

Nesta abordagem apoio-me no conceito de cidadania democrática de Alain Tourraine: “O que define a democracia não é, pois, apenas um conjunto de garantias institucionais ou o reino da maioria mas sobretudo o respeito de projectos individuais e colectivos, que combinem a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de se identificarem com uma colectividade social, nacional ou religiosa particular” (1994:24).

Por seu lado, a noção de comunidade é aqui menos a de um grupo homogéneo de indivíduos, hábitos e práticas culturais, reunidos em pequena escala em torno de interesses comuns (Rapport e Overing, 2000:60:61), e mais a de uma construção simbólica (Cohen, 1989), de uma comunidade imaginada tal como nos é apresentada por Benedict Andersen. “It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow- members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion” (1991:6).

Educar para a cidadania passaria portanto, e obrigatoriamente, por educar para o indivíduo, educar para a descoberta das suas próprias potencialidades e limitações – do seu lugar – no processo de construção da comunidade em que vive. Por outras palavras, educar para a cidadania significaria gerar um conjunto de processos de aprendizagem que permitam a cada aprendente sentir-se parte integrante, integradora e fundamental de um todo complexo, dinâmico e orientado que é a sua comunidade, comunidade esta que importa descobrir em permanência.

### **Educar para a cidadania em contexto de globalização**

Ouvimos com alguma frequência dizer que “as sociedades contemporâneas são sociedades globais”. A questão que esta afirmação aparentemente simples me coloca em termos de desafios educativos é pois, e naturalmente, se as dinâmicas educativas são também, elas próprias, dinâmicas globais? Ou, por outro lado, o que significa educar para a cidadania num contexto crescente e alargado de globalização? Que transformações afectaram o sentido de pertença a uma comunidade, comunidade essa que, diríamos, se vê hoje profundamente marcada por um alargamento das suas fronteiras espaciais, temporais e imaginadas?

É nesta linha que me irei basear mais adiante nos contributos de Castells e Giddens, sobretudo para compreender melhor estas transformações incutidas no conceito de comunidade. Entretanto, ainda num esforço de explorar os desafios que colocam estes dados hoje em dia a uma nova política educativa, baseio-me ainda no estudo de Cármen Cavaco sobre a "Aprendizagem fora da Escola" (2002). Este tem como objectivo compreender e caracterizar como aprendem os adultos não escolarizados em meio rural. Durante as entrevistas biográficas que a investigadora levou a cabo, quando perguntado aos adultos não escolarizados que valor atribuíam à escola, a grande maioria deles, ainda que lhe reconheça importância e valor para gerações futuras, garantem que ela não teria contribuído para alterar significativamente os seus próprios percursos de vida. Por outras palavras, na sua percepção, a escola não teria contribuído para uma maior ou melhor integração na comunidade em que vivem, tanto ao nível profissional como social ou familiar.

Ora, o que é preocupante aqui é este distanciamento percebido da escola em relação ao contexto de vida das pessoas, em relação às características intrínsecas da comunidade em que se inserem ou se sentem inseridos. E é esta percepção de caminhos divergentes que provoca uma espécie de descrença no valor acrescentado de um processo de ensino durante uma parte significativa das suas vidas.

Pergunto-me se não se passará o mesmo em relação à escola, às dinâmicas de ensino actuais, e a esta comunidade emergente a que chamamos global. Ou seja, valorizarão os jovens e adultos um

sistema de ensino que pouco se encarrega de ter em conta uma comunidade outra, com outros contornos, exigências, necessidades e expectativas relativamente à aprendizagem dos seus membros?

Antes de passarmos a identificar estes e outros desafios do ponto de vista educativo, importa compreender até que ponto podemos de facto pensar numa comunidade global, numa cidade global, numa cidadania global.

## **Comunidade Global?**

As sociedades contemporâneas são sociedades globais, dizemos. Vivemos em contexto de globalização. As dinâmicas de relações económicas e sociais são cada vez mais globalizadas. Admitindo que todas estas afirmações têm um fundamento credível – e eu não estou em condições de afirmar o contrário – o que nos pode levar a crer que partimos em direcção a um conceito de comunidade alargado, diríamos global? Ou seja, mesmo que entendamos a globalização também como uma crescente consciencialização do global, até que ponto podemos afirmar que temos como referencial de comunidade, comunidade em que vivemos e à qual pertencemos, todo o universo do nosso planeta e toda a família humana?

Ao lermos alguns dos contributos de Giddens, podemos ficar com a ideia de que, mais do que gerar uma relação de pertença a uma comunidade outra, os processos de globalização tendem a desenraizar-nos dos contextos locais em que vivemos. A isto Giddens chama descontextualização, entendida como a “desinserção das relações sociais dos contextos locais de interacção e à sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo”. (2002:15).

Mas é precisamente esta “extensão indefinida de espaço-tempo” que se revela extremamente importante nesta reflexão. Seguindo ainda o raciocínio de Giddens, “na era moderna, o nível de distanciamento espacio-temporal é muito mais alto do que em qualquer época anterior e as relações entre as formas sociais e os acontecimentos locais e distantes tornam-se correspondentemente ‘distendidas’” (2002:45).

A globalização pode assim ser entendida, numa lógica diferente da de aproximação (mais frequentemente escutada), como um processo de distensão, que passa por ligar em rede vários locais e regiões do planeta e, portanto, diferentes contextos sociais, intensificando as relações sociais à escala mundial.

Ora, esta abordagem já nos permite reforçar a ideia de que o que designamos de contexto de globalização, não se traduz apenas em romper os sentidos de pertença a uma comunidade localmente contextualizada, e também não unicamente na percepção induzida de múltiplas realidades locais como a nossa, mas sobretudo na apropriação de um “contexto distendido”, o sentido de pertença a uma comunidade global, marcada por um conjunto de relações sociais e humanas altamente interdependentes.

Isto mesmo parece querer indiciar Manuel Castells. "A importância relativa das relações entre cidades e regiões parece diminuir quando comparada à importância das relações entre várias cidades de regiões e países diferentes..." (2002:498).

Dizer isto, não significa no entanto dizer que as regiões e as localidades desaparecem, ou que perdem a sua importância absoluta, mas antes que ficam integradas e interligadas em redes internacionais.

"A cidade global não é um lugar, mas um processo. Um processo por meio do qual os centros de produção e consumo de serviços avançados e as sociedades locais dependentes deles estão ligados numa rede global, com base em fluxos de informação, embora ao mesmo tempo, dêem menos importância a ligações com as suas hinterlândias". (Castells, 2002:505)

Mas Castells leva-nos ainda mais longe ao propor desta forma uma nova noção **de espaço** – o espaço de fluxos – **e tempo** – o tempo atemporal.

Por espaço de fluxos, o autor entende um novo tipo de espaço em que a tónica é colocada na interactividade entre os lugares, assente numa rede fluida de intercâmbios. “O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos.” (2002:520-535)

Na mesma linha, mas agora em relação ao factor tempo, Castells sugere que na actualidade ele transforma em duas formas diferentes: simultaneidade e intemporalidade; construindo simultaneamente uma cultura do eterno e do efémero. “É eterna porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais. É efémera porque cada organização, cada sequência específica, depende do contexto e do objectivo sob o qual qualquer construção cultural é solicitada. Não estamos numa cultura de circularidade, mas num universo de temporalidade indiferenciada de expressões culturais.” (Castells, 2002: 594-595)

Estas abordagens combinadas de Giddens e Castells, levar-nos-iam facilmente a crer que estamos definitivamente no caminho de uma comunidade global assumida, definida não tanto pela multiplicação de contextos locais percebidos, mas antes pela distensão do nosso próprio contexto de referência, agora com outro tipo de características temporais e espaciais.

### **Educar para uma cidadania global?**

Se nos parece, diríamos, “inocente”, quase desinteressada, esta mesma descoberta, é na realidade neste ponto que surgem os primeiros sinais de alerta, desde logo lançados por Castells ao delimitar os limites de permeabilidade do espaço de fluxos assim como da absorção quotidiana, por parte dos indivíduos, do chamado tempo atemporal.

"O espaço de fluxos não permeia toda a esfera da experiência humana na sociedade em rede. Sem dúvida, a grande maioria dos indivíduos nas sociedades tradicionais, bem como nas desenvolvidas, vive em lugares e, portanto, percebe o seu espaço com base no lugar. Um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física". (Castells, 2002:549) "O tempo atemporal pertence ao espaço de fluxos, enquanto a disciplina temporal, o tempo biológico e a sequência socialmente determinada caracterizam lugares em todo o mundo, estruturando e desestruturando materialmente as nossas sociedades segmentadas" (Castells, 2002:600).

Ora, é este tipo de “esquizofrenia estrutural”, como lhe chama Castells, que representa o dado de maior preocupação no que toca ao processo de globalização e, se quisermos, de construção de uma comunidade global, assente em características como as acima definidas.

É que enquanto os mecanismos de poder e tomada de decisão se projectam de formal global, à escala mundial, a experiência dos cidadãos continuam enraizadas em lugares específicos, numa determinada cultura e num determinado processo histórico. E portanto, “quanto mais uma organização social se baseia em fluxos a-históricos, substituindo a lógica de qualquer lugar específico, mais a lógica do poder global escapa ao controlo socio-político das sociedades locais/nacionais historicamente específicas". (Castells, 2002:540)

Estas preocupações são também partilhadas por Giddens, ainda que apresentadas de outra forma, habilmente ilustradas na imagem do “carro de Jagrená desgovernado”, construídas a partir da identificação das três características centrais das instituições modernas, inter-relacionadas – a separação do tempo e do espaço, o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização e a apropriação reflexiva do conhecimento. (2002:37).

## **Novos Desafios Educativos**

Podemos agora regressar à questão primeira deste texto: educar para uma cidadania global? Já vimos que não é equívoco propor a ideia de uma comunidade global. Ela está hoje ao nosso alcance mais do que em qualquer outro período da história. Vimos também que potenciar o sentido de pertença a essa mesma comunidade global, explorar aquilo com que cada um pode contribuir para o seu processo de construção, não é de todo alheio a uma realidade já presente. No entanto, persistem riscos pesados quanto a esta última opção. O desenvolvimento desse sentido de pertença, marcado por características de temporalidade e espacialidade distintas, novas, não pode fazer-se à custa de uma anulação da experiência dos indivíduos relacionada com os lugares concretos em que vivem, nem sequer da separação desta em relação às dinâmicas de poder organizadas no espaço de fluxos.

Gostava pois de poder apresentar apenas três desafios que me parecem particularmente importantes quanto ao futuro da educação e das sociedades educativas, tendo em conta as reflexões até agora apresentadas, e as interrogações em torno de uma educação para uma cidadania global.

1. O primeiro respeita precisamente àquilo que poderíamos chamar de uma necessidade crescente de consciencialização do global, articulada entre dois espaços e dois tempos. Isto é, sendo crível que esta consciencialização alargada é ela própria, e desde logo, resultado do processo de globalização acima descrito, importa hoje enquadrar essa dinâmica, tendo em conta tanto os mecanismos de “descontextualização” de Giddens como aquilo que parece ser uma globalização do contexto. Por outras palavras, o futuro das sociedades educativas, não pode passar desatenta a estes desafios nem alheia aos riscos a eles inerentes, e deve ser capaz de, “deliberadamente, construir pontes culturais e físicas entre essas duas formas de espaço”, sob pena de “caminhar em direcção a uma vida em universos paralelos, cujos tempos não conseguem encontrar-se porque são trabalhados em diferentes dimensões de um hiperespaço social”. (Castells, 2002:555)

2. Porque vivemos numa era educativa ainda altamente marcada pela forma escolar moderna, não podemos deixar de provocar um olhar atento ao papel da escola nas estratégias futuras de aprendizagem, tanto mais que os novos esboços das sociedades pós-modernas não lhe retiram lugar ou importância. “Escolas e universidades, paradoxalmente, são as instituições menos afectadas pela lógica virtual embutida na tecnologia de informação (...). Mas elas não desaparecerão no espaço virtual” (Castells, 2002:518). Na realidade a relação da escola com a comunidade terá que estar mais do que nunca no centro das nossas atenções, relação essa já não moldada pelas formas tradicionais de inserção das políticas de ensino num contexto localizado em termos físicos e temporais, mas sobretudo à luz dos novos paradigmas organizacionais de espaço e tempo. Isto, sob pena de, tal como nos descrevia o texto de Cármen Cavaco, a escola perder o seu valor intrínseco enquanto factor acrescido de integração social, ou se quisermos, à luz do que lemos sobre a educação para a cidadania, a escola deixar de ser lugar de descoberta do indivíduo enquanto construtor da sociedade em que se insere.

3. Por último, parecer-me-ia importante, enquanto desafio proposto no âmbito de uma educação para a cidadania global, alargar os horizontes de espaços e actores educativos. Os novos paradigmas da modernidade em contexto de globalização introduzem no espectro educacional vectores chave que exigem respostas diversificadas, dificilmente presentes num modelo escolar único, ou sequer em duas ou três vias educativas propostas. “A globalização, neste contexto, não envolve o impacto fomentador dos processos universais, mas, ao contrário, a síntese calculada da diversidade cultural sob a forma das lógicas e das capacidades de inovação regional diferenciada.” (Gordon, 1994:46 cit Castells, 2002:513) Aprender a fazer parte desta comunidade outra, global, significa ser capaz de compreender e integrar uma maior diversidade percebida de realidades apreendidas; significa não dotar-nos de um sistema educativo único, holístico, mas antes multiplicar as possibilidades de aprendizagem, não apenas como resposta a diferentes estilos de aprendizagem ou a diferentes tipos de necessidades específicas, mas também como forma de dar sentido a essa mesma multiplicidade de espaços, tempos, formas, actores e protagonistas na cidade global. Ou, como sugeriam Teixeira e Fontes (cit. por Cavaco, 2002), “no futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”. E, daí, a necessidade de nos questionarmos, em permanência, se não assistimos já hoje à passagem do modo escolar de socialização a um outro modo de socialização... (Vincent, 1994:44)“



- **BIBLIOGRAFIA**

- Anderson, Benedict (1983), Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism - rev. ed., New York, Courier Companies.
- Castells, Manuel (2002), A era da informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, Cármen (2002), Aprender fora da escola - Percursos de formação experiencial, Lisboa, Educa.
- Cohen, Anthony P. (1989), The symbolic construction of community, London, Routledge. Giddens, Anthony (2002), As consequências da modernidade, Oeiras, Celta Editora. Rapport, Nigel e Overing, Joanna (2000), Social and cultural anthropology: the key concepts, London, Routledge. Tourraine, Alain (1994), O que é a democracia?, Instituto Piaget, Lisboa.