

Caminhos Reflexivos na Educação para a Cidadania

Olga Marques Filipe *

O interesse humano no
conhecimento é plural.
(Habermas, 1971)

“ (...) ser de relações e não só de
contactos, não apenas está no
mundo, mas com o mundo. Estar
com o mundo resulta da sua
abertura à realidade, que o faz ser
o ente de relações que é.”
(Freire, 2003: 47)

* Socióloga, Formadora e Consultora. Mestranda em Sociologia FEUC.

1. O Relógio Arcaico ou do Paradigma Moderno

Compreender a educação para a cidadania num tempo de transição, entendido como bifurcação paradigmática entre o projecto da modernidade e o paradigma sócio-cultural pós-moderno emergente¹, acarreta inúmeras dificuldades, pelo feixe de ambiguidades e paradoxos decorrentes desse caminho crítico.

Perante esse obstáculo epistemológico, a reflexão a desenhar sobre educação para a cidadania, será delimitada à luz da dimensão dialógica, sob duas condições: a primeira, abordando brevemente a complexa relação constituída entre sujeitos dos processos educativos e, a segunda, expondo algumas das dinâmicas de permeabilidade e pluralidade entre educação e cidadania.

A assumpção de um “tempo de transição paradigmática” reporta-se essencialmente à crise da modernidade simbolizada, metaforicamente, no arcaico relógio da estação de caminhos-de-ferro do século passado – pouco fiável para uma orientação eficaz num mundo em mutação. Se a modernidade veiculava um mundo de promessas, clareza e brilho, no referente à educação abrangia, entre outros, *construtos* de individualização como alicerce da liberdade, bem como, de disciplina resultante da autoridade ligada à racionalidade cognitivo-instrumental e de eficácia da transmissão de um saber predeterminado, objectivo, regulado e regulador².

¹ (Santos 2000: 16).

² Cf. Vieira, 2003; Santos, 2000 e Bertrand e Valois, 1994.

As conceptualizações educativas actuais, interceptadas por dinâmicas desiguais de escalas de globalização, combinam a desagregação das disposições socioculturais e valores tradicionais dominantes – modelo moderno de educação – e, a emergência de dinâmicas de educação correspondentes a um “espaço de mobilização democrática”³ como realidade contemporânea mais localizada, da qual a comunidade educativa não se pode alhear.

Neste *locus* de simultaneidades, tanto a globalização do conhecimento e a revalorização local dos saberes como a educação para uma cidadania de reciprocidade, pressupõem a maior capacitação (empowerment) da pessoa⁴ para expressar e argumentar, desde cedo e com confiança, as suas opiniões e convicções. Essa tarefa requer competências de flexibilidade e criatividade, expressas através de articulações de procedências trianguladas de reconhecimento: cognitivas, éticas e sociais. Estas articulações integram-se no conjunto de capacidades facilitadoras, no âmago de uma evidenciação contínua e continuada de educação para a cidadania, num conjunto amplo de interesses. Dentro dessa amplitude destacam-se, entre outros, de idêntico interesse:

- O planeamento de múltiplos projectos de cidadania, a construção mediatizada de experiências de aprendizagem ligando áreas de estudo discrepantes, o desenho e mapeação de portefólios *de* cariz biográfico (superando a construção das múltiplas identidades sociais - raça, género, etc., susceptíveis de exclusão).

³ (Morrow e Torres, 1997: 300).

⁴Este conceito decorre de diálogo interior, autodeterminação, autonomia e autoconstrução. Etimologicamente, da sua tradução do latim *persona* (máscara do teatro clássico), o termo aproxima-se mais de cidadão do que de indivíduo, pois a “máscara” representa múltiplos papéis sociais em inter-relação com o mundo e os outros (Singer, 1994b: 97) e faz parte do paradigma humanista de educação.

A possibilidade de que, cada fragmento desse conjunto enfatize as vivências e a participação activa na vida democrática, através da priorização de metas concretas numa dimensão de cidadania emancipadora, é fundamental para acautelar a tendencial edificação do cânone moderno, normativo e regulador em educação, como resultado da pressão de fluxos económicos, políticos e socioculturais mais vastos.

2. Caminhos de Reciprocidade Relacional

Para que, a consolidação do itinerário de competências intencionadas para a experiência (praxis) a transcorrer nos processos educativos, se efective dialogicamente, os sujeitos da relação educativa devem assumir o compromisso de a constituir desse modo. Entendo, nesse sentido, a relação dialógica como possibilidade incomensurável, que se prende com oportunidades de auto-conhecimento e reciprocidade, a partir de duas acções concretas: a primeira, ou movimento básico dialógico, como capacidade de voltar-se para outro ser,⁵ focando nele a nossa maior atenção e, a segunda, num movimento básico monológico de dobrar-se sobre si mesmo, captando a sua essência e singularidade numa imanência entre as dinâmicas externas e internas de alteridade. É assim, constituído o momento dialógico (Buber, 1982) a que Freire (1987) e Lipman (1995) reconhecem características de exigência existencial, mas ampliam-no, acrescentando a variável mundo. Sucede-se a possibilidade dialógica entre visões e concepções diferentes e/ou não consensuais, que sob uma perspectiva cidadã, medeia uma relação de igualdade e pluralidade entre os sujeitos. É neste propósito, que se forma a base para uma educação fomentadora de pensamento e consciência crítica nas relações humanas. Também, uma relação aberta e inclusiva, que abarque os múltiplos agentes educativos da comunidade, facultando aprendizagens situadas num processo pedagógico – que fortaleça práticas

⁵No sentido, também, que Walter Benjamin (1983) lhe dava, ou seja, no que ele designava por comunidade de escuta ao dar-se o esquecimento de si mesmo.

educativas atentas aos valores⁶ de liberdade e de solidariedade, constitutivas das relações humanas – essenciais numa sociedade participativa global. Inclui, ainda, uma dimensão subjectiva e intersubjectiva, apelando à diversidade cultural, às necessidades, motivações e desejos de cada um, com a plena intervenção na construção do seu próprio futuro, de modo manifesto e visível no trabalho pedagógico.

Portanto, o horizonte de cidadania em que me coloco é muito amplo e, é melhor corporizado em comunidades, seguindo o princípio das comunidades de prática (Wenger, 1998), comunidades críticas (Tailor, 1982 e Kemmis, 1993) e, ainda, novas comunidades ou redes de unidades educativas (Bertrand e Valois, 1994) para uma efectividade relacional de cidadania, em sistemas de acção que envolvam um caminho colectivo.

⁶ Cf. Valente, 2002.

3. Nova Horizontalidade em Educação para e na Cidadania

A dinâmica da relação dialógica na educação para a cidadania, depende muito de que esta seja, menos um conteúdo a acrescentar à oferta curricular existente, uma mera formação cívica ou um desenvolvimento do foro psicossocial e, mais, a integração horizontal no currículo formal, permeando todas as dimensões dos saberes e dos processos educativos e, por último, não compartimentada entre fundamentos teóricos e experiências isoladas e descontínuas, comportando mesmo, iniciativas de domínio espontâneo e voluntário.

A tarefa de educar para a cidadania resulta num momento cénico, em que se reúnem singularidades, diferenças e paralelismos, mantendo através da capacidade de reconhecimento dialógico, as identidades pessoais e sociais sem as padronizar ou espartilhar.

Isto implica a construção de instrumentos conceptuais eficazes para superar lógicas de trocas desiguais de poderes e conhecimentos excludentes. Se, por um lado, como já foi referido, a teoria sem experiência é estéril, torna-se necessário, por outro lado, articular as experimentações individuais e colectivas, num suporte referencial de concepções teóricas que permitam a consciência crítica e a apropriação dessas práticas. A sua incorporação explícita e evidente, acautela o perigo destas se tornarem numa mera circunstância acessória do currículo ou se resuma a passos automáticos de cumprimento programático.

Recorrer à vivência e à experimentação de situações práticas de cidadania, conjugando vivências relevantes para os sujeitos, tanto na sua esfera privada como na esfera pública, esbatendo a tradicional fronteira entre os dois espaços (questão central nas abordagens sobre cidadania como a comunitarista e a liberal) é de enorme importância para favorecer a livre participação dos indivíduos que, no fundo, é o fulcro da nova cidadania. Deste modo, “os participantes assumem o seu autodesenvolvimento e produzem eles próprios saberes viver-pensar-dizer-partilhar e agir em conjunto, reintegrando estes actos humanos fundamentais nos locais quotidianos da sua actividade” (Bertrand e Valois, 1994: 214), desde logo, a partir da educação para a cidadania cada pessoa encontra-se mais apta a interagir em reciprocidade, assumindo a responsabilidade pelos saberes e a sua expansão nas diversas esferas da acção humana.

Reflexões em aberto

A cidadania encontra-se, hoje, profundamente ligada à multiplicidade de papéis dos indivíduos numa sociedade tendencialmente globalizada. Para obviar o que é apelidado de ambiguidade da modernidade (Bauman, 2001) e das suas consequências para os indivíduos – desintegração, fragmentação, contingência, mediatização – despertam projectos pedagógicos a recentrar, reescrever e formular, na encruzilhada entre a globalização do conhecimento e a particularidade dos processos educativos, sublinhando, principalmente, conhecimentos situados e aprendizagens partilhadas, através da colaboração/interacção com a sociedade civil, isto é, com o tecido local numa rede que englobe pais/família/comunidade/escola num processo de, para e na cidadania, maximizando oportunidades e possibilidades de presença na tomada de decisão, na resolução de conflitos, na intervenção cultural e num comprometimento multicultural, motivado pela emergência do paradigma pós-moderno.

A particularidade de educar para a cidadania revela, somente, um impulso, uma possibilidade, um caminho – a partilha da cidadania é inter e transdisciplinar e é a partir dessa horizontalidade que se pode visibilizar. A capacitação de cada pessoa independentemente do espaço e posição que ocupa na relação pedagógica, modeliza reflexivamente as suas vivências, ultrapassando o desfasamento e as dissonâncias entre o espaço teórico (orientações educativas e curriculares) e o que, comumente, é a arena mais limitada das práticas.

Ser cidadã/cidadão é um processo de auto e hetero-conhecimento e de auto e hetero-confrontação, um caminho de reflexividade crítica que não podemos deixar de trilhar, porque integra a própria vida, a comunidade, a sociedade e o mundo.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001), *The Individualized Society*, Cambridge: Polity.
- Benjamin, W. (1983), *The Author as Producer*. In Benjamin. *Understanding Brecht*. trans. Anna Bostock, intro. Stanley Mitchell, Verso.
- Bertrand, I., Valois, P. (1994), *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P (1982), *Educação como Prática da Liberdade*. 13a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- , P. (1997), *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kemmis, S. (1993), *La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores, Investigación en la Escuela*, Nº 19, 15-38.
- Morrow, A. & Torres, C. (1997), *Teoria Social e Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2000), *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*, Porto: Afrontamento. (2ª ed.).
- Santos, B. (2001), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento. (2ª ed.).
- Singer, P. (1994b), "Rethinking life and death" Oxford: University Press.
- Taylor, M. (1982), *Community, anarchy and liberty*, Cambridge: University Press.
- Valente, M. (2002), *A escola e a Educação para os valores*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. (3.ª Ed.)
- Vieira, M., *Famílias e Escola: Processos de construção da democratização escolar*. In Pintassilgo; Portugal e Melo; Vieira (orgs), (2003), *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press. Acedido em 2 de Setembro de 2005.
Disponível no URL: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>.