

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 03

HIPÓTESES SOBRE O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

HERMANO CARMO

PORTUGAL



HIPÓTESES SOBRE O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

Hermano Carmo

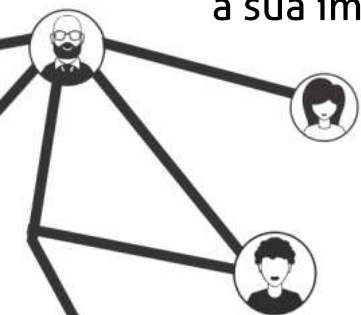
PONTOS DE PARTIDA

Mandam as boas regras de comunicação que, previamente à emissão de qualquer mensagem, tenhamos a certeza de que o outro nos entende, isto é, que interpreta os conceitos que utilizamos do mesmo modo que nós, concorde ou não com o seu teor.

Deste modo, ao partilhar com o leitor algumas reflexões suscetíveis de fazer emergir hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social, começaremos por clarificar os conceitos de exclusão e de inclusão social, propondo, de seguida, a sua operacionalização.

Seguidamente, proceder-se-á de igual modo para o conceito de cidadania, procurando fundamentar a necessidade de uma estratégia global de educação para a cidadania e propondo um modelo viável.

Fechar-se-á a reflexão, apontando algumas pistas para a sua implementação e identificando os principais efeitos.



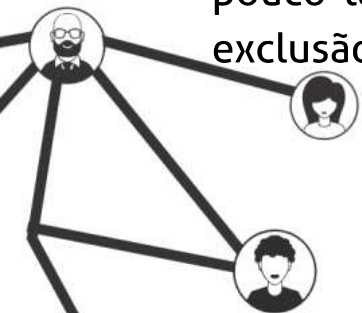


A questão da exclusão social

Alfredo Bruto da Costa, num pequeno ensaio publicado nos últimos anos do século passado (1998), definia a *exclusão social* como um *processo de rutura sucessiva com sistemas sociais básicos* (no *acesso* a eles e no *sucesso* na interação com eles) uma espécie de *plano inclinado descendente*, por onde as pessoas podem escorregar, até ficarem socialmente insularizadas. De seguida, passava a enunciar os principais domínios em que se podia observar a exclusão social:

- **Sistemas sociais** propriamente ditos (e.g. família, vizinhança, rede comunitária)
- **Sistemas económicos** (e.g. mercados de bens e serviços, sistemas de poupança)
- **Sistemas institucionais** (e.g. rede de proteção do Estado Social, nomeadamente saúde, educação, segurança social e habitação; administração pública e instituições políticas)
- **Sistemas territoriais** (e.g. bairros degradados, centros históricos, zonas rurais deprimidas)
- **Sistemas simbólicos** (e.g. perceções sobre a pobreza, desemprego e desigualdade, de acordo com a sua intensidade e persistência)

Sendo um *processo* de rutura e não um simples *episódio*, a exclusão social não constitui uma variável *discreta*, mas uma variável *contínua* (um *plano inclinado* por onde podemos deslizar). Se assim é, para procurar clarificar um pouco tal processo sob a forma de uma escala heurística de exclusão, socorremo-nos de dois autores, Moreno (1962) e





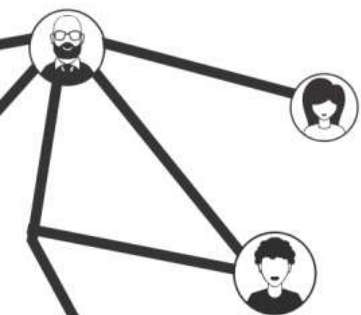
Pochman (2004), de cujas obras podemos extrair pistas para melhor observar a exclusão social à escala *micro* (a exclusão de pessoas nas relações interpessoais e grupais) e à escala *macro* (a exclusão de coletivos sociais).

À **escala *micro***, na sua teoria sociométrica e mais particularmente na análise de sociogramas obtidos através de testes sociométricos aplicados sobretudo a crianças e adolescentes, Moreno identificou várias posições sociométricas nos grupos observados.

Dessas posições, aquela que parecia em situação de maior exclusão face à dinâmica do grupo era de *isolado ignorado*, isto é, aqueles que não eram nem aceites nem rejeitados pelos restantes elementos do grupo, mas simplesmente ignorados como se não existissem. A esse tipo de situação, em que uma pessoa ou um grupo não é reconhecido na sua humanidade, nós poderíamos chamar ***exclusão invisível***.

Uma outra posição sociométrica identificada por Moreno era a de *isolado rejeitado*. Ainda que menor que a anterior pelo facto do excluído apesar de tudo ser *reconhecido*, tal posição traduzia um dado nível de exclusão social. Poderemos designar esta situação por ***exclusão evidente*** que, naturalmente assumia uma diferente intensidade consoante o número e a importância dos elementos do grupo que o/a rejeitavam.

Um terceiro tipo de posição sociométrica correspondia aquelas crianças ou adolescentes que, apesar de serem alvo de algumas rejeições também eram aceites por outros, parecendo serem *tolerados* com maior ou menor intensidade.





A este tipo de situação, bastante comum, poderemos chamar **inclusão frágil**.

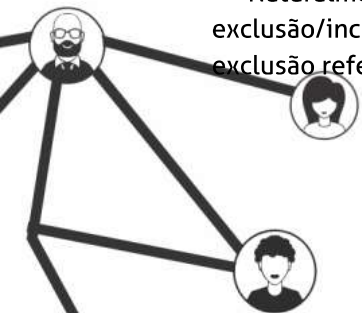
Em várias crianças e adolescentes observados, Moreno não encontrou sinais de serem rejeitados por outros. Pelo contrário, era frequente organizarem-se em *subgrupos*, no interior dos quais a *aceitação* era plena. Podemos designar a esta situação **inclusão consolidada**.

Finalmente, nos sociogramas analisados, havia indivíduos que, não só eram *aceites* mas claramente *escolhidos* por um número considerável dos outros membros do grupo, indiciando o seu reconhecimento como *líderes*. Dados os efeitos desta aceitação mais intensa na autoestima dos sujeitos, propõe-se para esta situação a designação de **inclusão forte**.

Esta ferramenta ainda que exploratória⁸, proporcionamos uma forma mais clara de observar o processo de exclusão/inclusão social à *escala micro*

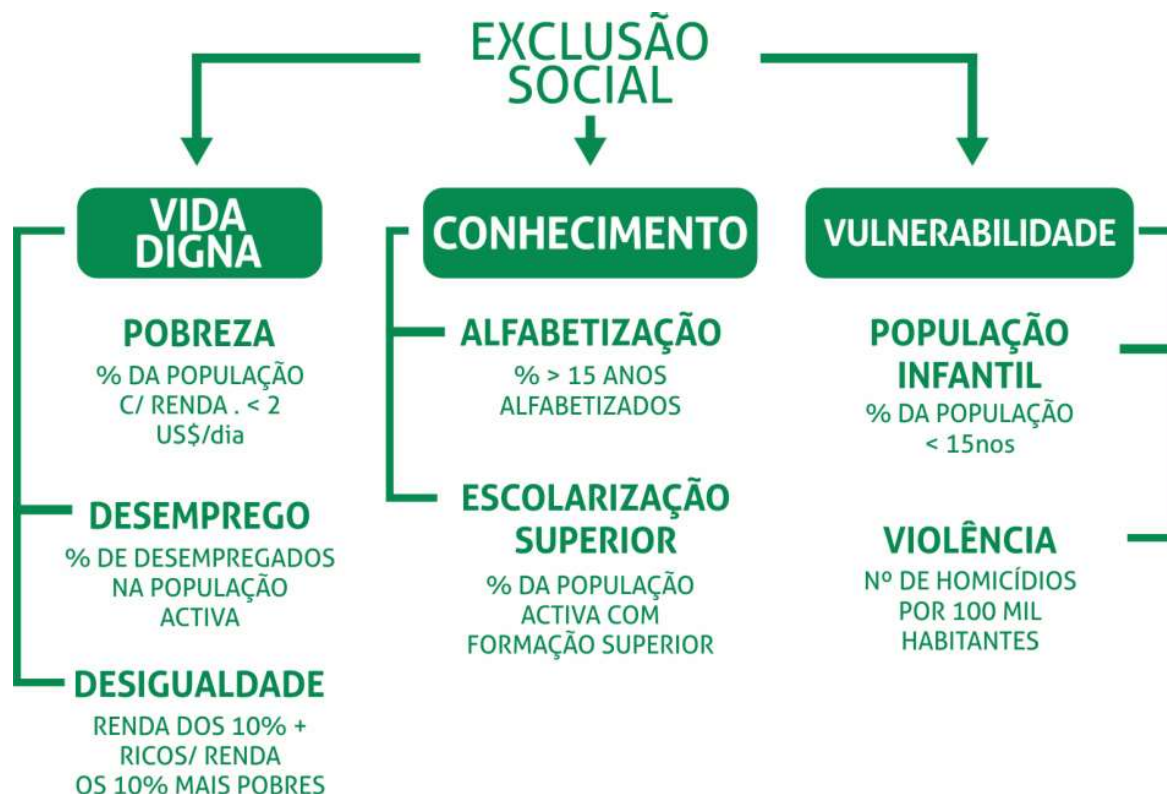
À **escala macro**, Márcio Pochman e a sua equipa criaram, no seu Atlas de Exclusão Social (2004) um índice agregado de exclusão social (IES), a partir de sete índices já consagrados na comunidade internacional. Para isso procuraram «incorporar em si um maior número e uma maior variedade de dimensões da vida humana, de maneira a constituir uma síntese mais robusta, focada na exclusão social e capaz de captar mais eficientemente as condições em que essa última se efetiva em determinada unidade geográfica»

⁸ Naturalmente que este raciocínio poderia ser levado mais longe, distinguindo a exclusão/inclusão episódica da exclusão/inclusão duradoura, diferenciando-a pelos domínios de exclusão referidos por Bruto da Costa, etc.



(Pochmann, 2004: 17). Os índices escolhidos integravam as três dimensões seguintes (figura 1)

Figura 1 – Mapa conceptual do índice de exclusão social de Pochman



Fonte: Carmo 2011

- *Vida digna* (51.00)⁹: Índices de pobreza (22.65), de desemprego (5.70) e de desigualdade (22.65).
- *Conhecimento* (17.00): Índices de alfabetização (5.70) e de escolarização superior (11.30).
- *Vulnerabilidade* (32.00): Índices de população infantil (17.00) e de violência (15.00).

Da análise do mapa conceptual (Novak, 2000) que procura diagramar as variáveis do IES (figura 1), sobressaem dois aspetos:

⁹ Os números entre parêntesis significam a ponderação relativa no total do índice agregado.



- ➔ A exclusão social em termos coletivos não se reporta apenas a aspetos materiais, mas também a aspetos *imateriais* como o conhecimento e a segurança que têm particular importância na sua sustentabilidade.
- ➔ A *pobreza*, umas vezes confundida com a exclusão social e outras identificada como uma realidade autónoma, é um subconjunto da exclusão social e que está frequentemente relacionada com outras das suas dimensões, que a podem intensificar.

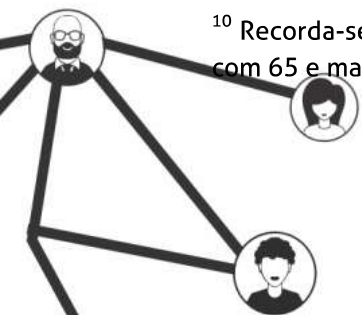
Assumindo-se o IES como um indicador robusto sobre o modo como um dado coletivo populacional se situa face à exclusão (e à inclusão) social, parece-nos que para poder ser universalmente aplicável deveria contemplar também as sociedades demograficamente envelhecidas. Deste modo, em vez do *peso relativo da população infantil* no total da população, sugere-se o uso do *índice de dependência total*¹⁰ para indiciar a sobrecarga demográfica associada a potenciais situações de exclusão.

Trilhos para a inclusão

Feita uma primeira aproximação ao conceito de exclusão social, estamos em condições de proceder da mesma forma em relação ao seu contrário.

Podemos assim definir *inclusão social* como um *processo de ligação (mais ou menos forte) à rede social de apoio (de qualquer pessoa ou coletivo), que configura uma geometria*

¹⁰ Recorda-se que o índice de dependência total é o número de menores de 15 anos e de pessoas com 65 e mais anos por cada 100 pessoas em idade ativa, ou seja, com 15 a 64 anos.





variável das conexões (de acordo com o seu número, solidez e duração) no contexto de um quotidiano estável¹¹

À escala micro, e a partir da pirâmide de necessidades de Maslow (figura 2), pode sugerir-se deste modo que qualquer pessoa ou coletivo se situa numa dada posição na escala de inclusão atrás proposta (*exclusão invisível ou evidente e inclusão frágil, consolidada ou forte*), de acordo com o equilíbrio entre as suas necessidades e a respetiva satisfação.

Figura 2 – Pistas para a inclusão social à escala micro a partir da pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: Palma e Lopes, 2012: 142-147

¹¹ O direito a um quotidiano estável, proposto por FONTES (2013), integra a satisfação de diversos direitos humanos políticos, económicos sociais e de solidariedade (GALTUNG, 1994), necessários a uma vida estável no que respeita ao bem-estar social.



À escala macro, a operacionalização do conceito de inclusão social pode ser feita por referência à distância a que um dado coletivo se situa face aos objetivos de desenvolvimento sustentável internacionalmente consagrados (figura 3)

Figura 3 - Pistas consensuais para a inclusão social à escala macro





ESPAÇOS DE INCLUSÃO

Procurando concretizar a nossa reflexão, urge dar um novo passo a fim de contextualizar os conceitos de exclusão e de inclusão social na moldura de espaço-tempo em que vivemos, ou seja, na sociedade da segunda década do século XXI.

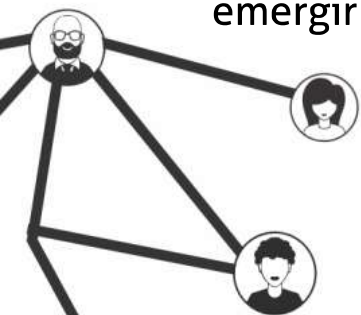
Do discurso proferido por António Guterres, Secretário-geral das Nações Unidas, aquando da abertura da Assembleia Geral, em setembro de 2018, pode inferir-se antes de mais que *a sociedade contemporânea vive num quotidiano muito instável*.

A sociedade onde vivemos e os movimentos sociais

As raízes da sociedade em que atualmente vivemos situam-se em meados do século passado. Logo nos anos cinquenta surgiram os primeiros indícios, com o lançamento dos primeiros satélites artificiais e com a ultrapassagem da população do setor secundário pela do terciário nos Estados Unidos da América.

A partir da década de 1960, o mundo viveu um impulso acelerativo em termos de *transitoriedade, novidade e diversidade* nunca registado antes (TOFFLER, 1970), parecendo que o futuro estava a entrar cada vez mais depressa no presente sem pedir licença, tendo como efeito um gigantesco choque *desadaptativo* que Toffler designou por *choque do futuro*.

Como efeito dessa mudança acelerada, começou a emergir um novo tipo de ecossistema social - a *sociedade de*





informação - com características e referenciais muito diferentes da *sociedade industrial*, que havia predominado durante os 200 anos anteriores nos países tecnologicamente mais avançados, tanto em matéria da sua *tecnosfera* (subsistemas de energia, tecnologia e economia), como da sua *sociosfera* (família, instituições sociais e políticas) e *infosfera* (valores dominantes e suporte mediático) (TOFFLER, 1980).

Um dos efeitos imediatos desta macrotendência foi a criação de um ambiente de *nevoeiro informacional*, integrando situações de *sobreinformação*, *subinformação* e *pseudoinformação* (MORIN, 1991) que vieram a criar enormes dificuldades quotidianas na percepção da realidade e na comunicação em geral, criando um clima de *anomia* e de *autismo social* (GOLEMAN, 2006).

À mudança acelerada, vieram a juntar-se outras duas macrotendências: que marcam a atual conjuntura: a *desigualdade social crescente* a partir da década de 1990 e a *fibrilhação*¹² do sistema de poder à escala mundial.

Do nosso ponto de vista, estas três macrotendências tiveram dois efeitos negativos evidentes:

- ➔ Em primeiro lugar, criou-se um *ambiente geral de anomia* em instituições fundamentais como a família, a escola e o Estado, que se viram frequentemente sem normas para responder a novos desafios.

¹² A *fibrilhação dos sistemas de Poder* (CARMO, 2014: 28), é caracterizada pela redução da autoridade às várias escalas (parental, familiar, escolar, estatal e internacional) em virtude da redução da sua legitimidade aos olhos dos governados (filhos, novas gerações, sociedades civis nacionais e internacionais). Usa-se o conceito por analogia com o que se passa com o coração quando entra em falência, deixando de se conseguir contrair (sístole) ou dilatar (diástole).





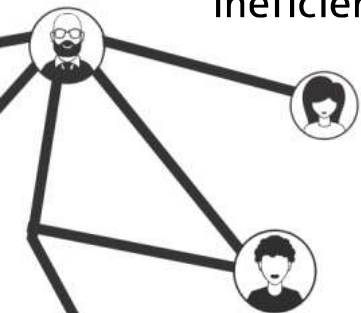
➔ Em segundo lugar, formou-se um *clima de insegurança*, indiciado por um acréscimo de tensão social e de violência, decorrente da crescente consciência social sobre situações de injustiça e da fibrilhação dos sistemas de Poder acusados pelas sociedades civis de não cumprirem os seus deveres de reguladores de coesão social e de orientação coletiva.



A anomia causada pela mudança e a insegurança decorrente da desigualdade crescente e da alteração dos sistemas de Poder, aumentaram extraordinariamente os níveis de desconfiança entre pessoas, organizações e instituições, como a investigação recente tem demonstrado (FUKUYAMA, 2015), propiciando novos espaços de exclusão social. A proliferação de estudos, na Academia, sobre o *capital social* ou a falta dele, indiciam isso mesmo. Uma das razões para esta situação foi a mudança do sistema de valores, que funciona em qualquer sociedade como um *dispositivo quotidiano de orientação*, o qual registou alterações significativas.

Há quase 30 anos, com a rutura do equilíbrio bipolar do Mundo do pós-guerra, o tripé doutrinário da revolução francesa sobre o qual assentava o contrato social, desequilibrou-se, em favor do pilar da liberdade e em detrimento dos pilares da igualdade e da fraternidade (CARMO, 2014).

Em consequência, valores como a *solidariedade* e estratégias de funcionamento social como a *colaboração*, foram progressivamente menosprezados, considerados ineficientes ou utópicos pela retórica neoliberal dominante.



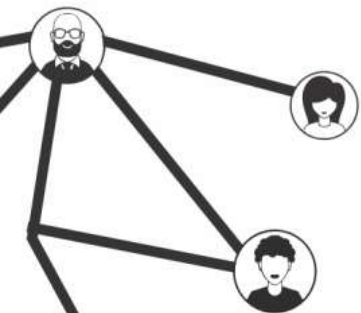


Em contrapartida, a *competição* e o *conflito* foram exaltados como valores estratégicos e como motores de inovação e de progresso. Esta posição fundamentava-se em duas mistificações:

➔ Em primeiro lugar numa *conceção errada de desenvolvimento*, assente na leitura apressada e incompleta da teoria da evolução de Darwin, ignorando que este autor tinha escrito que as espécies haviam evoluído através de um processo, não apenas dissociativo, por *competição* e *conflito*, mas também associativo, por *cooperação* e *interajuda* (JOHNSON, 2010).

➔ Em segundo lugar, num *quadro axiológico deformado*, dominado por um *transpersonalismo financeiro* que elegeu o dinheiro como novo ídolo e por uma *obsessão pela notoriedade*, expressão de um individualismo triunfalista (STRENGER, 2010).

A combinação das duas mistificações fez aumentar o clima de desconfiança, constituindo um sério obstáculo ao desenvolvimento de personalidades saudáveis (e.g. aumento de depressões infanto-juvenis e autismo social), aumentando a probabilidade de comportamentos antissociais (e.g. intolerância intercultural, autoritarismo, e violência pessoal, social e política) e dificultando seriamente o trabalho colaborativo, indispensável à resolução de problemas sociais, fossem eles simples ou complexos.



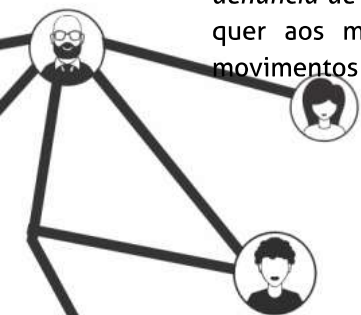


Neste ambiente anômico e por vezes socialmente autista, as gerações vivas encontram-se frequentemente desorientadas: os adultos sentem-se *migrantes no tempo* (MEAD, 1968); as crianças e jovens, divididos entre referenciais institucionais contraditórios emanados da família, da escola e dos media, vêem-se obrigados a assumir o estatuto de *capitães da areia*, socorrendo-se dos pares para ter um mínimo de segurança e estabilidade no seu quotidiano.

Por vezes têm surgido reações sob a forma de *movimentos sociais*¹³, que costumam apresentar uma mais rápida capacidade de resposta que as velhas instituições. No entanto, tanto as velhas instituições como os novos movimentos têm evidenciado algumas perversidades na sua atuação de que se sublinham duas:

- ➔ No caso dos movimentos sociais, se a sua *flexibilidade* e *espontaneidade*, aliada ao uso crescente de novas tecnologias de informação e comunicação (e.g. redes sociais e telemóveis) têm permitido com muita eficácia *denunciar situações-problema*, essas mesmas características *têm dificultado o anúncio de alternativas* para melhorar, combater ou ultrapassar essas situações, o que exigiria um trabalho continuado de planeamento, organização e gestão, acentuados pelo contexto de *modernidade líquida* que se vive (BAUMAN, 2016). Como consequência, alguns movimentos

¹³ Usa-se neste texto o conceito de movimentos sociais como *agrupamentos sociais unidos pela denúncia de uma dada situação-problema e, por vezes, pelo anúncio de alternativas*, aplicando-se quer aos movimentos sociais clássicos (e.g. camponeses, operários) quer aos novos (e.g. movimentos estudantis, feministas, pacifistas, LGBT, ecologistas)

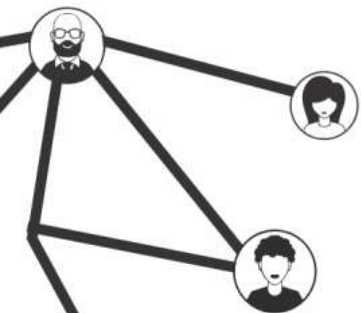




acabam por desempenhar o papel de *aprendizes de feiticeiro*, perdendo o controle sobre as consequências da mudança iniciada na *fase de denúncia*. Os efeitos a médio e longo prazo podem conduzir a situações ainda mais complexas, como se observou, por exemplo, na *primavera árabe*.



No que respeita às instituições clássicas, se a democracia é reconhecida em muitas partes do mundo como a maneira de governar mais justa, não deixa de ter algumas contradições que constituem autênticos pecados originais. Vejamos apenas dois: a captura pacífica do Poder por via eleitoral, sem dúvida um *instrumento* que constituiu uma enorme conquista civilizacional, acabou por se transformar num *fim em si mesmo*, sendo sobrevalorizada em detrimento do *exercício* efetivo desse Poder. Um efeito da subvalorização de uma governação qualificada, acaba por circunscrever o papel das oposições ao de simples escrutinadores dos governos e, na melhor das hipóteses de anunciadores de alternativas políticas, desresponsabilizando-as de participarem na governação sobretudo em assuntos de maior complexidade (por vezes designados como *de Estado*). Os efeitos destas práticas nas funções de *coesão social* e na *orientação coletiva* são conhecidos





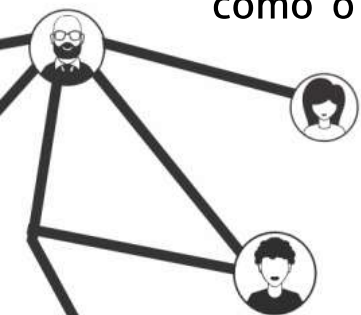
Redes colaborativas

Todo este quotidiano instável gerador de situações de exclusão social, resulta de igual modo do acréscimo de *complexidade* dos problemas sociais, dificultando convergências quer quanto à sua equação (causas, características, consequências) quer quanto à forma e conteúdo das mudanças pretendidas. Neste contexto incerto torna-se evidente que os problemas complexos não podem ser enfrentados individualmente: exigem estratégias colaborativas, flexíveis, de geometria variável, a fim de se poderem extrair as necessárias sinergias.

Diz a experiência que, para se obterem sinergias (S) de qualquer conjunto de pessoas (e.g. grupos, equipas, organizações, comunidades ou redes) são necessárias três condições: *protagonistas* (P) e respectivas *interações* (I) com qualidade e *liderança* (L) adequada, sintetizadas na fórmula $S = f \text{ PIL}$.

A este propósito, investigação recente sobre a resolução de problemas complexos associa frequentemente a este conceito o acrónimo GOVINT que significa governação *integrada* e que pode ser definido como um *processo sustentável de construção, desenvolvimento e manutenção de relações interorganizacionais de colaboração para gerir problemas complexos, com maior eficácia e maior eficiência* (MARQUES, 2017).

Trata-se de um processo colaborativo exigente que só pode ter êxito num ecossistema de confiança que funciona como o oxigénio da dinâmica do sistema e que assenta em



quatro fatores críticos (figura 4): uma comunicação de qualidade, uma participação esclarecida, uma liderança colaborativa e uma avaliação adequada.

Figura 4 – A confiança e os fatores críticos da GOVINT



Fonte: adaptado de MARQUES, 2017

Assim, para que a colaboração ocorra com *eficácia* (chegando aos resultados desejados) e com *eficiência* (com a melhor combinação de recursos), não basta que os parceiros comuniquem, *têm de o fazer com rigor e clareza*; não basta que



participem, têm de o fazer de forma esclarecida; não é suficiente que liderem e avaliem os projetos, é necessário que o façam com qualidade e sempre fomentando e mantendo um clima de confiança.

Estas exigências remetem-nos para as que já se inferiam da reflexão anterior sobre o quotidiano instável da sociedade contemporânea: A *anomia* e o *autismo social*, têm criado um clima de desconfiança, medo e nalguns setores de desespero, exigindo pessoas capazes de ser *sujeitos da sua própria história* (FREIRE, 1972) e não meras massas manipuláveis.

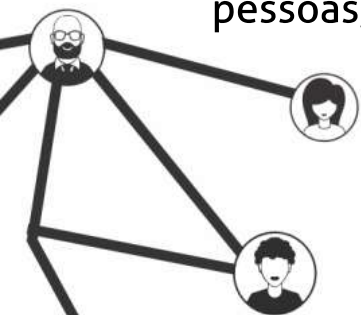
A NECESSIDADE DE UMA NOVA CIDADANIA

Em suma, para enfrentar os problemas complexos que nos desafiam no nosso quotidiano instável recheado de incertezas é necessário termos uma massa crítica de cidadãos com uma boa preparação cívica e técnica e dotados de responsabilidade social.

A cidadania já não é o que era

Mas aqui coloca-se um novo problema: a cidadania já não é o que era antigamente: na antiga Grécia, a cidadania clássica era o estatuto (conjunto de direitos e deveres) dos que participavam na gestão política da cidade para construir a paz e a prosperidade.

Mas quem participava, isto é, quem era considerado cidadão? Tratava-se, como sabemos de um grupo restrito de pessoas, que excluía as mulheres, os estrangeiros e os





escravos da gestão política da cidade. Por outro lado, dada a pequena dimensão desse grupo a participação podia ser direta.

A cidadania hoje apresenta outras características: partindo da mesma definição (*estatuto dos que participam na gestão da sociedade politicamente organizada para construir a paz e a prosperidade*), é necessário reconhecer que *a sociedade politicamente organizada* é muito mais complexa, estruturando-se como bonecas russas (comunidades locais dentro de comunidades nacionais e estas na grande comunidade internacional) e apelando para a clarificação dos direitos e deveres nas diferentes escalas de complexidade.



- ➔ Tem, portanto, mais *níveis de organização política* (local, regional, estatal, internacional, planetário)
- ➔ Tem muito *mais atores e interações*
- ➔ *Exige mais competências pessoais e sociais* para desempenhar o papel de cidadão às diversas escalas (como bonecas russas), em termos não só locais, regionais ou nacionais, mas cosmopolitas (Adriano Moreira, 2005) ou mundiais (Carlo Strenger, 2012)

É imperioso hoje, mais do que antes, aprender a ser cidadão, numa perspetiva inclusiva

Um modelo de educação para a cidadania

A figura 5 procura diagramar uma estratégia de educação para a cidadania inclusiva com 2 eixos, 4 vertentes e 10 áreas-chave. Nela se defende que para se ser cidadão é preciso aprender previamente a ser uma pessoa *autónoma e solidária*.

117

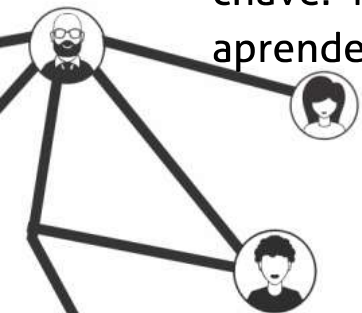
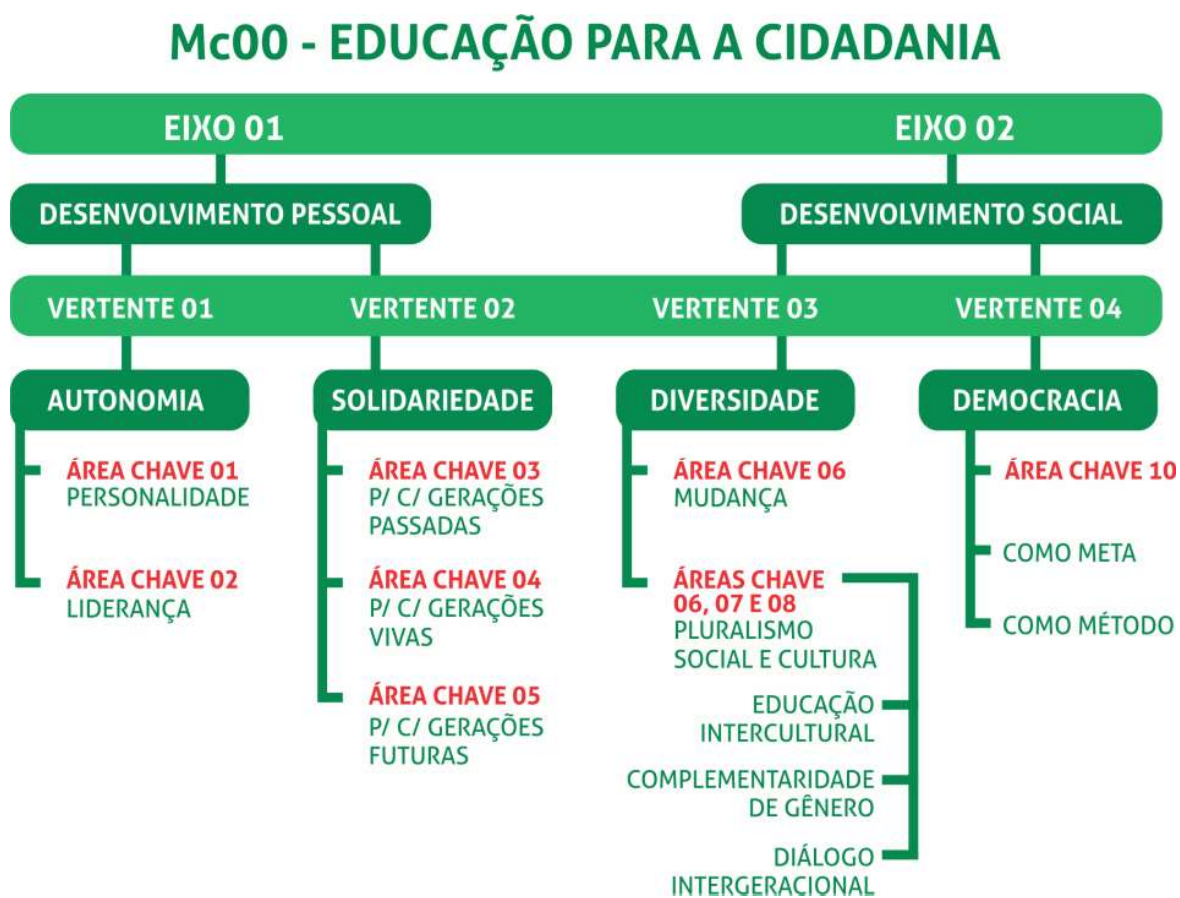


Figura 5 – Mapa conceptual representativo de uma estratégia integrada de educação para a cidadania



Fonte: CARMO, 2014: 39

Para se ser uma **peessoa autónoma**, cada um deve desenvolver tanto quanto possível as suas várias inteligências (GARDNER, 1994) a fim de construir uma **personalidade equilibrada**. Dessa aprendizagem deve fazer parte, naturalmente, uma **educação para os valores**, pois estes constituem um indispensável **dispositivo de orientação**, para qualquer pessoa construir e desenvolver o seu projeto de vida e desempenhar papéis de orientador de outros se e quando for chamado a fazê-lo. Neste sentido, a **educação para a**



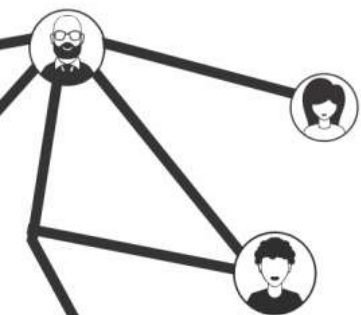
liderança deve ser tida em conta em qualquer programa de educação para a autonomia.

Sendo indispensável para a construção dos indivíduos, a educação para autonomia não é suficiente, pois é necessário que cada um aprenda que não é uma ilha, mas faz parte de um conjunto *interdependente* de seres humanos que por seu turno interagem com a biosfera. Neste sentido, sentido, para se aprender a ser uma pessoa de corpo inteiro é necessário **aprender a ser solidário**, consciente da interdependência universal- essa aprendizagem integra três áreas chave:

- ➔ **Solidariedade para com as gerações passadas**, aprendendo a valorizar o lastro de património e memória coletiva
- ➔ **Solidariedade para com as gerações vivas**, em diversos contextos, cada vez mais alargados: família, organizações, comunidades, comunidade nacional e internacional)
- ➔ **Solidariedade para com as gerações futuras**, com práticas orientadas pela noção de sustentabilidade

Uma pessoa autónoma e solidária pode não ser ainda um cidadão. Para o ser é preciso, também *aprender a ser socialmente responsável*, ou seja, *ter um compromisso com o Bem-Comum*. Esta aprendizagem desenvolve-se em quanto a nós, em duas vertentes: *aprender a lidar com a diversidade* e *aprender a viver numa sociedade democrática*.

Aprendendo a lidar com a diversidade, pelo menos em quatro áreas-chave:





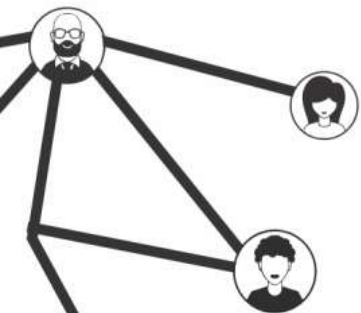
- ➔ relativamente à *complementaridade de género*, num quadro de igualdade de direitos e tirando partido do potencial da metade feminina da humanidade, frequentemente invisibilizada;
- ➔ relativamente aos *contextos multiculturais* quotidianos, tirando partido da diferença, como oportunidade para a construção de uma sociedade arco-íris, como referia Desmond Tutu;
- ➔ relativamente à *mudança acelerada*, sabendo adaptar-se à mudança e a controlá-la, sem medos nem fascínios; e
- ➔ relativamente ao *diálogo intergeracional* tirando partido do potencial de experiência das várias gerações vivas-



Finalmente, **aprendendo a viver numa sociedade democrática** com *metas* consensuais, no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites e com *métodos* eficazes para construir e operacionalizar a democracia no quotidiano, em matéria de comunicação, participação e representação.

QUE FAZER?

Vejam os seguidamente algumas pistas e prioridades que podem ajudar a concretizar a estratégia proposta. Começamos por três exemplos de como a produção científica pode inspirar uma estratégia de educação para a cidadania inclusiva.





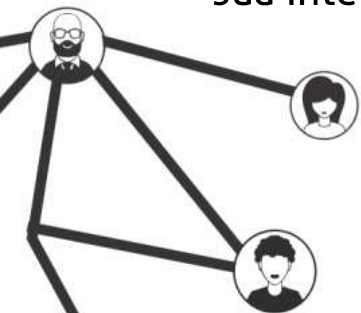
As lições da ciência

Sempre que se fala da teoria do campo de Kurt Lewin, o pai da dinâmica de grupos, recordamos uma história ouvida há anos que ilustra bem o valor desta teoria:

Ao encontrarmos duas crianças a brigarem por uma tablete de chocolate, podemos optar por uma de duas estratégias: ou procuramos convencer o mais velho e mais forte de que esse facto o obriga a ser mais justo e a dividir o chocolate equitativamente (incidindo a pressão da mudança no indivíduo), estabelecemos a regra de um deles partir a tablete e o outro ter o direito de escolher primeiro o pedaço que quer (criando um ambiente condicionador do comportamento justo).

Da teoria do campo, que afirma que o comportamento humano (C) é função da dinâmica intrapessoal (P) e dos constrangimentos ambientais (A), expressa na fórmula $C = f(PA)$, infere-se que em qualquer processo de educação para uma cidadania inclusiva, é necessário combinar *uma pressão adequada sobre os diversos indivíduos, com a criação de um ambiente constrangedor de comportamentos socialmente responsáveis.*

O segundo exemplo provém da teoria dos sistemas, referida atrás (ponto 2.2.), que ensina que a sinergia (S) de qualquer sistema se pode equacionar pela fórmula $S = f(PIL)$ em que P designa as características das partes (subsistemas) constituintes do sistema em causa, I representa a qualidade da sua interação e L, a qualidade da sua liderança.





Aplicando-essa fórmula a um projeto de educação para a cidadania, ela sugere a necessidade de incidir em simultâneo a ação dos educadores:

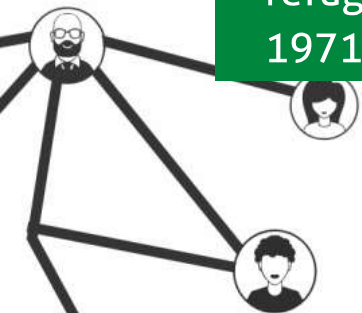
- ➔ nas pessoas e nos coletivos (P),
- ➔ nas suas relações (I) e
- ➔ nos sistemas de liderança (L).

O terceiro exemplo é-nos dado pelo caso contado na caixa que se junta e que resulta de uma investigação feita no Líbano por Étienne Mullet e pela a sua equipa em 1998.

Da análise deste caso, destaca-se que um dos resultados mais surpreendentes da investigação efetuada foi a constatação de que propensão ao perdão variou na razão direta do nível de instrução dos inquiridos.

Sociedade multicultural por excelência uma vez que no mesmo espaço coabitam dezassete diferentes confissões religiosas (Mullet et al, 1999) o Líbano é um país onde durante muito tempo se observou a coexistência pacífica entre cristãos e muçulmanos de diversas proveniências. Um claro exemplo desta relação de tolerância foi a própria distribuição dos cargos políticos em 1943 após a independência: o Presidente da República era cristão maronita, o Primeiro-ministro muçulmano sunita, o Presidente do Parlamento muçulmano xiita e o Governo integrava elementos de várias outros grupos religiosos.

Como é sabido, a partir da imigração de 150 mil refugiados provenientes de Israel e da Jordânia após 1971, aquele território sofreu um longo e sangrento



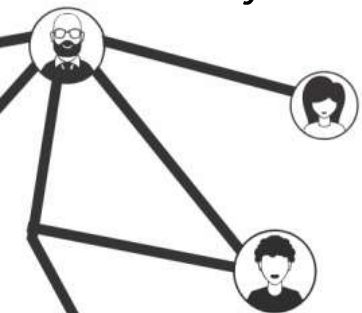


conflito interno, em virtude das posições extremadas dos grupos pró e anti Estado de Israel. Recentemente tal conflito esmoreceu, tendo no entanto deixado profundas marcas de morte, sofrimento e óbvio ressentimento em todas as famílias libanesas. É neste contexto que uma equipa de investigadores franceses desenvolveu um estudo experimental em que se procurou indagar que fatores influíam na capacidade de perdoar dos antigos inimigos.

Os resultados da investigação podem sintetizar-se nos seguintes pontos: 1º todos os participantes no estudo apresentaram uma certa propensão para o perdão de ofensas graves, dentro de certos condicionalismos; 2º o género, a idade e a religião dos inquiridos não se revelaram variáveis explicativas para um comportamento mais ou menos propenso ao perdão; 3ª propensão ao perdão variou na razão direta do nível de instrução dos inquiridos, da possibilidade de reparar os danos causados, da não intencionalidade em prejudicar por parte do agressor e do seu pedido de desculpas.

Fonte: CARMO, 2014 a: 58

A lição a extrair para a nossa reflexão é que qualquer estratégia de educação para a cidadania, particularmente se visar a criação de uma Paz sustentável, deve passar sempre por *elevar a instrução da população visada*, uma vez que lhe aumenta as competências para *discernir situações complexas*, para *contextualizar* situações e para *avaliar criticamente a informação disponível*.





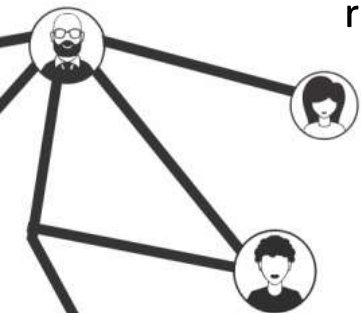
Prioridades para uma estratégia de inclusão

Sendo um processo complexo, qualquer estratégia e educação para uma cidadania inclusiva necessita de um dispositivo de orientação geral que evite um desperdício de recursos. A nosso ver essa bússola terá de ser a valorização permanente da responsabilidade social dos aprendentes, quer na relação consigo próprios quer na sua relação com os outros.

De facto, não eximindo o sentido *top-down* da intervenção, através do indispensável contributo do Estado, do setor privado e do setor de economia social e solidária, com políticas públicas, serviços e cuidados de proximidade adequados, para se criar um ambiente inclusivo que permita o exercício quotidiano da cidadania, o investimento deverá ser focado igualmente nas pessoas e coletivos locais para, num sentido *bottom-up*, e respeitando o princípio da subsidiariedade, o processo educativo começar por incidir na responsabilidade individual, alargando-se progressivamente à responsabilidade social a uma *escala meso e macro*.

➔ À *escala micro*, é fundamental *estimular a responsabilidade pessoal* começando pelo *autocuidado* (fomento de comportamentos saudáveis e refreamento de comportamentos de risco), passando pelo *desenvolvimento de competências* para o exercício de diversos papéis sociais (e.g. que envolvam responsabilidades na família e nas comunidades de vizinhança, trabalho de voluntariado, etc.).

➔ À *escala meso* é igualmente importante estimular a responsabilidade das organizações e redes, permitindo





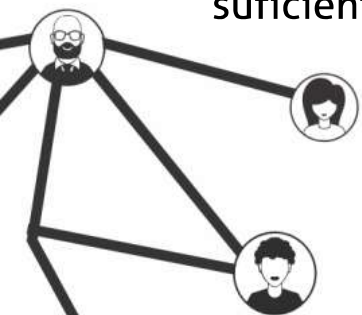
a revitalização das comunidades através de parcerias estáveis.

➔ À *escala macro*, torna-se urgente, dada a crise das democracias referidas atrás, estimular a responsabilidade política. Um modo possível seria através da criação de um Serviço Cívico Nacional que propiciasse aos jovens, uma vez terminada a sua formação inicial, terem uma experiência de serviço ao país, pondo a render o seu capital humano ao serviço da comunidade nacional ou mesmo alargando o seu contributo à comunidade internacional, através de projetos de intervenção em territórios terceiros.

Operacionalizar os movimentos de cidadãos em parcerias

Recordemos que toda a estratégia proposta visa garantir um *quotidiano estável* (Fontes, 2013), suscetível de *combater todas as formas de exclusão social invisível e evidente*, e de *promover e consolidar a inclusão social* às várias escalas e nos diferentes setores da sociedade. Para isso, já vimos que não é suficiente desenvolver a responsabilidade social à *escala micro e macro*. É necessário também ter em conta a escala estruturante das organizações e redes (*escala meso*).

O *trabalho colaborativo em rede* tem aqui um papel fundamental (Figura 6), mas é extremamente exigente, pois obriga a um nível elevado de responsabilidade social dos indivíduos e das organizações, particularmente se a rede for suficientemente apertada assumindo a forma de *parceria*.



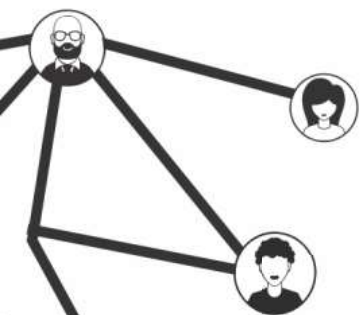


Mas justamente por serem exigentes, as parcerias são uns excelentes *viveiros* de educação para a cidadania, constituindo-se como *laboratórios sociais* onde se pode experimentar de forma controlada, a autonomia dos atores mas também a sua solidariedade, e onde eles podem aprender a lidar com a diversidade, respeitando os direitos humanos e utilizando a democracia como método quotidiano.

Figura 6 – O trabalho colaborativo em rede



Fonte: CARMO, H. & ESGAIO., A., 2015: 63



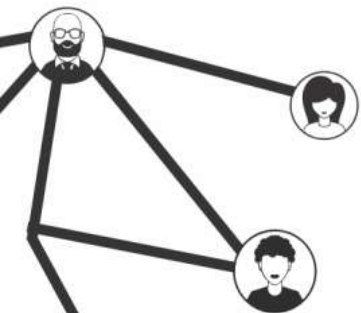


CONCLUSÃO: EFEITOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

Pelo que foi referido atrás, pode afirmar-se que a formação de cidadãos autónomos, solidários e com responsabilidade social permite:

- ➔ **Em termos individuais**, *qualificar a sua comunicação, prevenindo e combatendo o autismo social e incentivar a sua participação esclarecida.*
- ➔ **Em termos coletivos**, *capacitar as instituições para exercer lideranças colaborativas e, em termos políticos, ajudar a combater dois flagelos da nossa época: a xenofobia e o populismo.*

Em suma, uma correta estratégia de educação para a cidadania *orienta pessoas e coletivos para valores como o bem-comum, a solidariedade e a responsabilidade social criando situações de inclusão (consolidada e forte). Como consequência, fortalece os laços sociais e combate a cegueira moral de que fala Bauman (2016) e aumenta o capital social das comunidades, contribuindo para a regeneração do contrato social.*





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BAUMAN, Zygmunt, 2016, Estado de crise, Lx, Relógio d'Água

CARMO, H. 2011, Teoria da política social: um olhar da ciência política, Lisboa, ISCSP

CARMO, H. 2014, Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção, Lisboa, Escolar Editora

CARMO, H. e ESGAIO., A., 2015, Parcerias e Educação para a Cidadania, "Cidade solidária", Lisboa, SCML

COSTA A. Bruto da, 1998, Exclusões Sociais, Lisboa, Gradiva

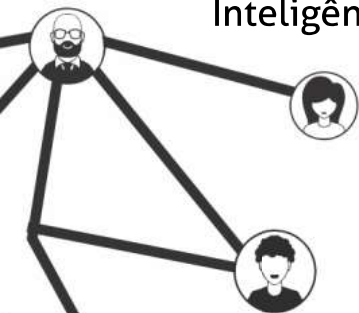
FONTES, J., 2013, O direito ao quotidiano estável: uma questão de direitos humanos, Coimbra, Coimbra Editora

FREIRE, Paulo, 1972, Pedagogia do Oprimido, Porto, Afrontamento

FUKUYAMA, Francis, 2015, Ordem política e decadência política: da revolução industrial à globalização da democracia, Lisboa D. Quixote

GALTUNG, Johann, 1994, Direitos humanos: uma nova perspetiva, Lisboa, Instituto Piaget

GARDNER, Howard 1994, Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas, Porto Alegre: Artes Médicas Sul





GOLEMAN, Daniel, 2006, Inteligência social, Lisboa, Temas e Debates

JOHNSON, Steven, 2010, As ideias que mudaram o mundo: a história natural da inovação. As estratégias para cultivar as nossas futuras descobertas criativas, Lx, Clube do Leitor

MARQUES, Rui, 2017, Problemas sociais complexos e Governação Integrada, Lisboa, GOVINT

MEAD M., 1969, O conflito de gerações, Lisboa, D. Quixote

MORENO, Jacob, 1962, Fundamentos de la sociometria, Buenos Aires, Paidós

MORIN, E. 1991, Os problemas do fim do século, Lisboa, Notícias

NOVAK, Joseph, 2000, Aprender, criar e utilizar o conhecimento – mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas, Lisboa, Plátano

PALMA, P. e LOPES, M., 2012, Paixão e talento no trabalho, Lisboa, Sílabo

POCHMANN, M. et al, (organ.), 2004, A exclusão no mundo: Atlas de exclusão social, volume 4, S. Paulo, Cortez Editora

TOFFLER, A., 1970, Choque do futuro, Lisboa, Livros do Brasil

TOFFLER, A., 1980, A terceira vaga, Lisboa, Livros do Brasil

TOFFLER, Alvin e Heidi, 2006, A revolução da riqueza, Lisboa, Actual Editora

