

#### **4.19. PROPOSTA DE UMA NOVA CIDADANIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DESDE O LOCAL E O COMUNITÁRIO**

*Américo Nunes Peres e Orlando Pereira Freitas  
UTAD – Pólo de Chaves  
Portugal*

*Não sou ateniense nem grego, mas cidadão do mundo.*

Sócrates

O III Fórum Social Mundial (2003) fez avançar o conceito de “Cidadão do Mundo”, não o confundindo com teses radicais (nem brandas) dos movimentos sociais. O cidadão do mundo é o cidadão público, num mundo que se transformou numa Aldeia Global – virtualmente, é um espaço pequeno e todos estão em qualquer lugar. Foi dito que o cidadão público é definido como um sujeito capaz de influir no mundo, dotado de informação e conhecimentos e que faz do activismo uma parte do seu quotidiano. No Fórum renasce, verdadeiramente, o “Cidadão Público Mundial”, que tem como principal bandeira a bandeira branca da Paz. O discernimento sobre o “justo” e o “injusto” e o “bem” e o “mal”, ao alcance da pessoa humana, consubstancia-se na sua capacidade de se relacionar e conviver com os outros (Cortina, 1997).

Tendo como cenário esta recontextualização, a nossa intervenção centra-se na construção de uma Cidadania Efectiva – Crítica e Multi-intercultural – como um factor fundamental para a inovação e mudança da sociedade. Uma cidadania alicerçada no desenvolvimento da curiosidade científica e da coesão sociocultural, na melhoria do relacionamento entre pessoas e povos e na demonstração de respeito pelo outro e apreço pelos valores que têm como referência os direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais e ecológicos.

Isto exigirá uma cidadania de participação em que os cidadãos passam a ter mais espaço de poder de decisão através do processo aprofundado de democratização da

sociedade, substituindo a tradicional cidadania feita de rituais e de delegação – uma cidadania mutilada, no dizer de Santos (1997).

Mas, para tal, não podemos deixar de lutar por alcançar dois propósitos fundamentais: facultar a possibilidade de cada homem e mulher, sem excepção, ser capaz de descobrir que pode, efectivamente, transformar as relações humanas e promover uma distribuição mais justa e equilibrada da riqueza material e cultural (Cortina, 1998) e, “sentados humildemente à mesma mesa”, em condições em que todas as pessoas possam expressar-se em situação de igualdade, obter a concordância e a negociação intersubjectiva de normas morais e de cidadania que construam princípios básicos consensuais. Ou seja, uma escala de valores que, em quaisquer circunstâncias vividas, tenha mais voz do que a hegemonização cultural em todas as suas manifestações como a mediatização simbólica, as normas instituídas, etc. Todavia, é imprescindível reflectir sobre como na prática se desenvolvem esses valores.

Frente a um passado de doutrinação sociopolítico da sociedade monocultural, da cultura culta ou da cultura ilustrada, no dizer de Morin, esta cidadania é Intercultural porque também pressupõe uma cultura que aspira à igualdade e ao enriquecimento recíproco e combate a opressão e o autismo (Carneiro, 1996 e 2001).

É necessário reinventar um outro mundo em que os modos de vida promovam a ética da solidariedade e da dignidade da pessoa humana. Esta arte de viver deve emergir das comunidades de base. É no viver quotidiano na família, na escola, na empresa, na paróquia, na associação, no sindicato, etc., que as relações humanas se tornam significativas e se constrói a consciência colectiva. É pensando o agir local e agindo o pensar global que podemos recuperar a identidade e a diversidade. Além disso, é imprescindível uma parceria mundial entre os sectores público e privado – governos, fundações, empresas e cidadãos – em que a pedagogia social ganhe centralidade na dinamização de valores/saberes e poderes que promovam uma cidadania reflexiva e crítica que possa melhorar a participação democrática.

Na verdade, a intervenção educativa em comunidades que convivem com profundos e complexos problemas sociais e culturais é o cadinho privilegiado de um projecto global que aspira a uma Cidadania Crítica e Multicultural, a uma Ética Intercultural construída na vontade de reconhecer a urgência de convidar outras pessoas e grupos e de aceitar a riqueza cultural da sociedade pluralista, portanto tolerante às diferenças e à distribuição do mesmo espaço e solidária na motivação de indivíduos e colectivos. É porque promover a participação das comunidades num projecto cultural é parte de um processo holístico de desenvolvimento, favorecer a conquista do respeito pela cultura e pela diferença é melhorar a qualidade de vida dos cidadãos e intervir na conscientização dos problemas e das necessidades comuns é garantir uma acção coerente de contínua partilha.

O mundo mudou. Leis (2002: 188) refere que “a mudança principal do mundo contemporâneo reside na passagem da dinâmica social do plano das sociedades nacionais para a sociedade global”.

Efectivamente, vivemos tempos complexos. Tempos em que uns globalizam e outros são globalizados. Tempos de desigualdades socioeconómicas e de exclusões socioculturais. Do passado, colhemos exemplos de desumanização das sociedades, vivemos a emergência de movimentos sociais e sentimos a revolta dos marginalizados e excluídos, lutando pelo acesso aos serviços básicos e ao mínimo de qualidade de vida. É neste contexto que devemos abordar a intervenção comunitária como percurso conceptual e de acção em relação ao valor da dignidade da pessoa humana na educação e no desenvolvimento sociocultural e comunitário. Tal como Mayor (1999: 458), acreditamos que “a educação e a cultura são os únicos garante duráveis da paz e da segurança humana”.

A firmeza das nossas convicções e propostas surge da descoberta de alguns caminhos para uma Cidadania Multi-intercultural dos diferentes espaços sociais que atravessamos, das incertezas que se cruzam e das dúvidas que se vão dissipando. Neste sentido, colocamos neste Congresso a seguinte questão: Que espaços de intervenção sócio-educativa no mundo actual? Decorrendo desta questão e com ela identificados, questionamo-nos: Como fazer para construir esta cidadania crítica e multi-intercultural?

Quanto à primeira interrogação, o espaço mais adequado para o processo de conscientização de uma cidadania mais crítica é, indubitavelmente, a Escola, organizada em espaços e tempos educativos que configuram a sua estrutura social: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, a cultura da escola e o clima social (Nóvoa, 1995). O esforço cabe, fundamentalmente, à Educação, enquanto repensamos as funções sociais, as normas e as expectativas sociais que configuram o comportamento da instituição escolar (Lima, 1998). Em nosso entender, as razões de dotar a educação de uma perspectiva multi-intercultural são, entre outras, a urgência de atender às necessidades educativas das minorias culturais; as novas formas xenófobas e discriminatórias (não fundamentadas por diferenças biológicas ou de raça, mas de cultura e de etnia), que divulgadas pelos meios de comunicação social alertam a sociedade para a necessidade de uma intervenção educativa; e a responsabilidade das escolas de socializar alunos “diferentes” e prepará-los para viver numa sociedade em que cada vez mais há oportunidades de encontro entre culturas e etnias e aumenta o número de contextos multiculturais. Os sistemas educativos são então desafiados para ultrapassar os diálogos “de um e de outro” e procurar um agir comunicativo “entre um e o outro”. Trata-se, em essência, de reconhecer a oportunidade do encontro de pessoas de diferentes culturas por forma a identificar ideias e propostas comuns verdadeiramente humanizadoras. Parafraseando Caride e Meira (1998), os novos processos educativos promovem a relação Local-Global ao incentivar processos de desenvolvimento comunitário que “exemplifiquem” modelos sociais e sirvam de experiência para compreender conexões globais entre as crises globais e o modelo de sociedade. Porém, a conciliação de uma retórica multi-intercultural com uma agenda educativa nem sempre tem sido fácil. Não basta dizer que é urgente aprender a viver com a diferença, valorizando e aprendendo com ela. É imprescindível desenvolver práticas de acolhimento com alternativas organizacionais e pedagógico-didáticas de ensino e educação que integrem de uma forma adequada diferentes grupos (Peres, 1999).

O diagrama seguinte identifica os diferentes rostos da integração, destacando a necessária interação entre os grupos minoritários e majoritários. Todavia, não podemos quedar-nos no discurso da simplificação. É imperioso criar uma cultura de resistência face

à cultura dominante. A construção de utopias pedagógicas centradas no respeito pela alteridade e na valorização das diferenças exige a concretização de utopias culturais e sociais, assentes na luta contra todas as formas de segregação/exclusão pela cidadania de plenos direitos. Tal como refere Carneiro (2001: 70), “ser capaz de viver no novo oceano das culturas exige competências específicas, desde logo, a da compreensão horizontal das sociedades multiculturais. Trata-se de competências de integração vs segregação, de cooperação vs dominação, de acolhimento vs competição”.

----- **figura única que segue em attach** -----

Frequentemente, a propósito dos modelos de educação Multi-intercultural, pensamos nos contributos de John Dewey, já lá vão 50 anos, em relação à educação democrática. Citamos de memória: “A educação como uma tarefa da sociedade e a sociedade como uma tarefa da educação”. Este imperativo de ligar a educação à sociedade é fundamental. Alguém tem que fazer esta ponte. Deve-se promover uma racionalidade educativa que resista às formas hegemónicas de saber e de poder.

Porém, a nossa proposta centra-se na comunidade local e na intervenção sócio-educativa nesse contexto (no âmbito micro, como são exemplos os residentes de um prédio, uma escola, um bairro, uma aldeia, etc.). Tradicionalmente associada ao fenómeno da imigração e ao aparecimento de sociedades multiculturais e multiétnicas que multiplicam os conflitos e estimulam a xenofobia e a intolerância, a Educação Intercultural estimula valores como a dignidade, o respeito, a compreensão e a tolerância e atitudes de conhecimento mútuo, como a abertura e o diálogo, para fazer frente a essas realidades. Consequentemente, a Educação Intercultural pretende que cada comunidade tenha a oportunidade de conservar e desenvolver a sua cultura e tradições num espaço social partilhado com outras, valorizando-as. Porquê, então, a Comunidade Local? Que factores atribuem mais importância ao território, à cultura autóctone, à Identidade e à reorganização económica e social da comunidade local?

Quanto à dimensão intercultural, acompanhamos Yáñez (1997) que argumenta que os impasses e factores de bloqueamento das sociedades mais evoluídas (a exclusão social

por exemplo) são autênticas ameaças globais aos fundamentos em que assentaram as sociedades construídas. Os actores locais, pressionados pelos problemas, assumem o protagonismo e a iniciativa na busca de respostas próprias, a maior parte das vezes segundo redes de parceria local, reforçando-se as lógicas e as entidades de base local e regional, de tipo infranacional, até há pouco tempo violentadas e amordaçadas pelo domínio do Estado-Nação.

Neste contexto, trazemos à colação os Programas de Desenvolvimento Comunitário (as Cidades Educadoras, os Projectos Educativos Locais, etc.) que, entre a população e os seus recursos, e realizados nas comunidades e no seu território, se orientam para os ideais universais, entre os quais se inclui a transformação de atitudes.

Após estas breves considerações que nos são mais próximas acerca dos factores que atribuem importância à Comunidade Local numa perspectiva do trabalho cultural podemos agora perscrutar algumas ideias sobre os conceitos de Comunidade e Desenvolvimento Comunitário Local.

Na acepção de Comunidade, o sentimento de pertença (laços pessoais, relações de vizinhança, identificação em/por lugares comuns) entre os seus membros faz com que se identifiquem com a comunidade (Marchioni 1987, 1995 e 1999). A comunidade é um espaço de vida social onde se configuram de forma constante múltiplas e complexas relações e interacções sociais entre indivíduos e colectivos que vivem e convivem com laços de solidariedade e intercâmbio de significados específicos do seu território, da sua língua e cultura e das suas vivências individuais e comunitárias.

No que concerne ao processo de Desenvolvimento Comunitário, a transformação e mudança qualitativa (atitudes, comportamentos, práticas, etc.) contribui grandemente para a sua complexidade. Das ideias-base colhidas de investigações anteriores (Freitas, 2000 e 2003), podemos definir Desenvolvimento Comunitário:

- a. é uma modalidade (fundamentalmente educativa) de desenvolvimento que integra diferentes estratégias, práticas e acções com o objectivo de promover o bem-estar individual e social (saúde, habitação, alimentação, segurança...) e a

melhoria da qualidade de vida (educação, emprego, cultura...) dos membros de uma comunidade;

- b. concretiza-se por iniciativa própria ou exógena em comunidades que convivem com profundos e complexos problemas sociais, de incapacidade de auto-organização comunitária e da necessidade de coordenação dos seus recursos (humanos e/ou naturais);
- c. para a execução de uma acção coerente no espírito de contínua partilha, implica, inicialmente, o conhecimento e a capacitação comunitária, e a consciencialização dos problemas comuns e das necessidades concretas e;
- d. supõe a participação consciente, livre e determinada das entidades e agentes comunitários de mudança, bem como toda a população, no interesse pelo desenvolvimento colectivo de um projecto sustentável (económico, cultural, educativo, associativo, produtivo...).

Considerando estas linhas orientadoras, como desenvolver um trabalho comunitário para construir uma cidadania crítica e multi-intercultural?

A intervenção comunitária plasma-se na inter-relação entre o território, a cultura, a população e as suas exigências e recursos. Por isso, é importante que os diversos actores negoceiem e ajustem os seus papéis dentro da comunidade e nos processos levados à prática para procurar melhorar o seu bem-estar. É a presença indispensável e capital de todos os protagonistas na reelaboração económica, cultural e social e a sua extraordinária pluralidade de comportamentos e posturas face às necessidades e exigências, que nos fazem crer que não existem métodos e técnicas iguais.

Não obstante, para um programa ser considerado comunitário, deve possuir um conjunto de características básicas para que exprima mais do que opções, vontades ou objectivos.

Vidal (1993: 19-20) aconselha que o programa comunitário deve:

- a. centrar-se nos colectivos ou grupos de pessoas, não em indivíduos;
- b. perseguir objectivos de potenciação e desenvolvimento humano (ou prevenção da problemática), e não meramente terapêuticos ou assistenciais;

- c. realizar-se na comunidade ou contexto em que se gera a problemática a resolver (ou aproximar-se geográfica, social e culturalmente a ela), não num ambiente institucional separado;
- d. trabalhar “desde a base” (partir das necessidades e recursos do grupo afectado) ou através de mediadores comunitários;
- e. usar um modelo conceptual e explicativo supra-individual: ecológico, adaptativo, sistémico, interactivo ou transaccional, de acção e mudança social, etc.;
- f. maximizar a iniciativa e participação do próprio colectivo;
- g. ser integral e multidisciplinar, não unidimensional e unidisciplinar (especializado);
- h. promover a comunidade e integração social, frente ao isolamento e à desagregação;
- i. usar um estilo interventivo pró-activo (actuar antes e desde as causas) de busca da exigência, de recursos pessoais e sociais baseado em relações mais igualitárias, frente a um estilo retroactivo (actuar depois e desde as consequências) de espera passiva, de patologias e défices baseados em relações claramente hierárquicas e profissionalizadas e;
- j. planificar e organizar global (e territorialmente) a avaliação e a intervenção.

A Investigação Participativa é, actualmente, uma estratégia susceptível de contribuir para o Desenvolvimento Comunitário como um processo sistémico que leva as comunidades a um conhecimento mais profundo dos seus problemas e a capacitá-las para resolvê-los (Melo, 2000; Quintana, 1989 e 1991; Trilla, 1988).

Historicamente ao serviço das classes mais populares e socialmente mais desfavorecidas, a sua utilização como metodologia de análise e intervenção, desde a elaboração da acção-reflexão de Feire (1973, 1988) e da sua teoria da educação e da acção cultural, tem vindo a adaptar-se a outros contextos na premissa de converter a comunidade no principal agente de mudança para lograr a transformação da sua realidade. Para Quintana (1986), este objectivo alcança-se consciencializando a comunidade das suas

necessidades e dos factores que as condicionam, dotando-a de capacidades para tomar as decisões adequadas para solucionar os seus problemas e buscando o compromisso da comunidade na acção transformadora da sua realidade.

Esta prática tem como objectivos principais permitir às pessoas um processo de construção ou de consciencialização, o uso da sua experiência, a produção de conhecimento e a sua acção útil para a sociedade. Por outras palavras, tomar consciência, possuir o conhecimento e fazer bom uso dele. A consciência cria algo importante nos homens e nas mulheres: os motivos para a mudança e o desejo de a alcançar.

A Investigação-Acção vai ao alcance destes propósitos e define-se em três perspectivas que se traduzem muito simplesmente no próprio processo, na tentativa de conhecer os problemas práticos e de estudar a realidade e os resultados (Hopkins, 1985; Fals-Borda, 2000; Miguel Díaz, 1993).

Hall e Kassam (1988: 150-151) descrevem a Investigação Participativa como uma actividade que integra e combina a investigação social, o trabalho educativo e a Acção, começando por assinalar que o foco de atenção da Investigação Participativa se situa no trabalho de emancipação de grupos oprimidos ou explorados: imigrantes, indígenas, mulheres, etc.

Atendendo à multiplicidade de perspectivas, processos e etapas, assim como às finalidades da acção que assumimos de Participação e sobre Investigação, julgamos que a metodologia do Desenvolvimento Comunitário deve resguardar três períodos decisivos para a realização de um projecto ou programa que busque efectivamente o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos de determinada comunidade.

O Diagnóstico Participativo (que pode ser iniciado por um grupo ou estendido a um sector mais amplo) é operado com representantes dos interesses comunitários, segundo certas normas estabelecidas de convivência. Nesta fase, serão utilizadas as diferentes e adequadas técnicas para a recolha de dados e identificação do(s) problema(s) reais e comuns e das variáveis afectas (impacto da comunidade, evolução histórica, desenvolvimento futuro,

etc.). A avaliação será um processo contínuo, desde as primeiras sessões até aos resultados finais.

Na Programação e Execução serão definidas as metas e finalidades e os meios utilizados para as alcançar. É proposta e executada uma estratégia de acção. Identificados os meios existentes, definem-se e priorizam-se objectivos (qualitativos e/ou quantitativos) alcançáveis e são propostas medidas para reduzir os factores que originam e mantêm o(s) problema(s) e sensibilizar e/ou iniciar a participação cidadã alargada à comunidade. Dada a sua intensidade dinâmica, este processo deve ser bem coordenado.

A fase de Avaliação, Divulgação e Reprogramação segue-se para ajuizar os resultados do programa em relação aos objectivos propostos e, se necessário, reformular as hipóteses que foram surgindo no processo. Tudo se reinicia com a participação dos membros da comunidade afectos nesta altura.

Com estas etapas, pode-se também desenhar a ideia de um projecto multi-intercultural de intervenção social desde a cultura que procura desenvolver as competências de cada homem e mulher para uma acção cultural e educativa adequada e activa, e, como assinala Puig Ricart (1988), assegurar, sem nenhuma discriminação, o pleno exercício da liberdade de pensamento e expressão e estimular todas as forças de solidariedade.

No que concerne à actividade dos educadores e animadores, vários autores (Ander-Egg, 1989; Besnard, 1991; Ucar, 1992; Quintana, 1993; Badesa, 1995; Gillet, 1995; Ventosa Pérez, 2002, entre outros) têm fundamentado as suas convicções de que a qualificação pode intervir no défice de participação e intervenção cívica.

Trazemos à colação, ainda, uma das reflexões de Nóvoa e outros (1992), justificando a formação e a profissionalização pela necessidade de dotar estes agentes de desenvolvimento com o saber técnico, o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser mais pertinentes do ponto de vista da acção que serão chamados a realizar. Por outras palavras, a formação deve centrar-se no saber (dimensão cognitiva), no saber-fazer (dimensão operativa) e saber-ser (dimensão relacional).

É, contudo, importante ter consciência que um bom projecto de formação exige combinar as diferentes racionalidades – técnica, prática e crítica – centradas na reflexão sobre as práticas socioculturais e na negociação em equipa com os vários actores. Uma intenção que ganhará todo o seu sentido, e acompanhando novamente Nóvoa e outros (1992), se este processo também considerar os indivíduos em situação de formação, na sua globalidade, isto é, não só num plano intelectual, mas também psicológico, corporal e até existencial. Aludimos, obviamente, a uma visão da formação com base nas competências racionais, emocionais e espirituais.

Retomamos a expressão da animação desde a convivência nas comunidades, uma actividade pedagógica e humana, o que supõe técnicos também atentos às capacidades humanas, às representações que os indivíduos têm sobre si, os outros e o mundo e às suas angústias e dificuldades.

A nossa proposta é, então, a formação do educador/animador cúmplice e comprometido com as pessoas, preocupado com as relações entre os grupos sociais e que fomenta uma racionalidade mais sensível e amante da paz, da liberdade, da verdade, da solidariedade, da justiça, da fraternidade, da alegria, da tolerância, da ordem, do direito e do respeito pela dignidade. De alguma forma, a bondade e a compaixão do educador/animador não devem estar afastadas da especialização; afinal, aprender a ser – afectuoso e sensível – e a estar com os outros, é uma possibilidade ao alcance de todos (Peres, 2003).

Neste sentido, a parábola do Bom Samaritano continua actual e a servir de paradigma de educação e formação, no entanto, podemos desvelar outros ensinamentos, mais adequados aos nossos tempos. Se ajudamos por amor e sonhamos com uma sociedade mais justa e solidária, o educador/animador deve ser o exemplo do profissional qualificado para servir e ajudar o próximo, e como tal, deve por todos ser reconhecido. É alguém que, na emancipação cultural e reconstrução social se compromete ética e profissionalmente. Assume, pois, como lema, a igualdade para viver e a diversidade para conviver, criando dispositivos democráticos capazes de, por sua vez, democratizar a democracia.

A nível social, cultural e educativo, a dimensão relacional e afectiva é importante em situações onde a exclusão e a marginalidade vão tomando forma na sociedade e quando os processos de comunicação, colaboração, tolerância, negociação e compreensão perdem a sua voz e vez.

Confrontados, frequentemente, com a complexidade destes problemas e conscientes da necessidade de uma formação com outras perspectivas, muitos dos profissionais e futuros educadores/animadores corroboram, quando inquiridos, sobre a necessidade de repensar a formação inicial e de centrar os cursos de pós-graduação noutros âmbitos mais específicos.

Como profissionais da educação anotamos que é imprescindível que as instituições do Ensino Superior e o poder local incrementem a cooperação nestas práticas, passando pela maior oferta de uma formação de intervenção sócio-educativa e cultural nos territórios. Em última análise, propomos insistir na formação para uma cultura democrática com valentia cívica e na animação de processos participativos de investigação-acção que desafiem a criatividade dos cidadãos e das instituições.

Uma orientação sublinhada, aliás, por Santos Silva (1994), que propõe às políticas municipais a formação de actores culturais munidos de instrumentos que possibilitem ler e incorporar os códigos culturais verdadeiramente significativos para as pessoas. A nosso ver, estes são os que, efectivamente, têm maior eficiência – educativa – para desenvolver projectos prospectivos de cultura e desenvolvimento comunitário.

Neste contexto, nós, educadores e animadores, devemos ter consciência de que todo o trabalho comunitário pressupõe entender, primeiramente, as comunidades e as pessoas como agentes de mudança, grupos e pessoas com capacidade de alterar a sua vida pessoal, os seus hábitos, atitudes e comportamentos e de influenciar a dinâmica cultural. Só depois é que podemos pensar em potenciar a sua iniciativa, de forma a que as pessoas possam expressar-se em condições de igualdade com o fim de negociar o conteúdo e o significado

das normas morais, como coloca Cortina (1990); e reconhecer, na prática, o direito social do homem e da mulher à participação na vida pública.

Em seguida, é importante atender à significativa importância do conhecimento e da prospectiva. Para desenvolver uma intervenção socialmente coerente, o nosso conhecimento – profissional – é científico, antropológico e relacional e, para haver vontade, empenho e determinação nas pessoas com quem trabalhamos, o conhecimento é sociocultural e reflecte os problemas comuns, as necessidades concretas e as potencialidades e competências das crianças, dos jovens e dos idosos. O conhecimento das qualidades de “cada um” e de “todos” para podermos caminhar no entendimento de que necessitamos do “Outro” para nos conhecermos, e de “Eles” para identificarmos e assumirmos a “Diferença”. Ressalva-se ainda que a previsão dos problemas e das dificuldades da Intervenção, por um lado, e de situações de conflito e de desencontro, por outro, deve ser uma preocupação comum ao educador e ao sujeito-objecto.

Em terceiro lugar, o diálogo, a abertura, a flexibilidade e o convite devem ser as palavras-chave em todo o processo e proferidas por todos os intervenientes. Só assim diminuiremos a distância cultural para facilitar o processo comunicacional. A relação horizontal entre as pessoas e o espírito aberto devem também estruturar o sentido deste movimento. Sem o compromisso das pessoas, a intervenção não será sólida, nem sequer duradouros os seus efeitos.

Por fim, a responsabilidade e a solidariedade são princípios fundamentais se auspiciamos um desenvolvimento socialmente mais justo e culturalmente equitativo. Insiste-se em equilibrar a responsabilidade social – entre as entidades sociais supranacionais e os indivíduos/comunidades – e assim construir uma nova ética de responsabilidade individual e partilhada quanto à protecção da dignidade humana e do meio ambiente, ou seja, com base no reconhecimento da vida na sua diversidade cultural (e natural) e de toda a riqueza confiada ao homem.

Enfim, “saber ser” e “saber fazer”, como já referimos, mas também, e como reclamam Caride e Meira (2001), “saber-se” e “reconhecer-se” como protagonistas da história com os seus feitos, as suas decisões e as conseqüências dos seus actos. “Por responsabilizar e comprometer as comunidades locais nos processos de mudança e transformação social, confrontando as suas problemáticas, necessidades e exigências com as possibilidades e limitações (geográficas, culturais, demográficas, infraestruturais, económicas, tecnológicas, etc.) da realidade que formam parte, ampliando as suas capacidades de iniciativa e de crítica sem que – por princípio – se renuncie às vantagens que podem oferecer o conhecimento científico e a inovação tecnológica (...); e afirmar, em cada pessoa, o seu protagonismo como sujeito e agente dos processos de mudança social, desde o seu meio imediato e com a perspectiva de uma sociedade cada vez mais interdependente e globalizada” (Caride e Meira, 2001: 242).

As ideias concludentes apontam que o trabalho com as comunidades ocupa um lugar central na construção da cidadania, para que a todas as pessoas se brindem oportunidades pedagógicas a fim de que os sujeitos possam “compreender criticamente os componentes constitutivos das moralidades vigentes, os seus elementos evidentes e as suas razões ocultas, os seus significados explícitos e silêncios, as suas promessas e ameaças” (Gentili, 2000: 155), e se lhes ofereça a possibilidade de reflectir e discutir as alternativas futuras possíveis e plausíveis. Na linha do Multi-intercultural, para fazermos frente ao egoísmo, ao individualismo e ao etnocentrismo, devemos aprender e ensinar a dar, aprender e ensinar a participar, aprender e ensinar a convidar e a aceitar.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E. (1987): *La Animación y los animadores: pautas de acción y de formación*. Madrid: Narcea.
- BADESA, S. (1995): *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- BESNARD, B. (1991): *La Animación Sociocultural*. Barcelona: Paidós Educador.
- CARIDE, J. A., e MEIRA, P. A. (1998): “Educação ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 2, 7-30.
- (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CARNEIRO, R. (1996): “Educação para a cidadania e cidades educadoras”. *Brotéria*, (144), 391-413.
- (2001): *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CORTINA, A. (1990): “Ecologismo y derechos dos povos”. *Claves*. nº 8, 28-36.
- (1997): *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- (1998): *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- DIEGUEZ, F. (ed.) (2003): *III Fórum Social Mundial*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- FALS-BORDA, O. (2000): “Investigación-Acción Participativa”, em PEREZ SERRANO, G. (Coord.): *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: aplicaciones practicas*. Madrid: Narcea, pp. 57-81.
- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1988): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREITAS, O. P. (2000): *A dinâmica socio-pedagógica na comunidade de Chaves*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- (2003): *As Escolas e o Desenvolvimento Comunitário na Sub-região de Alto Trás-os-Montes (Portugal)*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GENTILI, P. (2000): “Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático”, em AZEVEDO, J. e outros (Org.): *Utopia e Democracia na*

*Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, pp. 143-156.

GILLET, J. C. (1995): *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris: Editions L'Harmattan.

HOPKINS, D. (1985): *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

LEIS, H. (2002): "Cidadania e globalização: novos desafios para antigos problemas", em FERREIRA, J. & SCHERER-WARREN, I. (Orgs.): *Transformações sociais e dilemas da globalização*. Oeiras: Celta Editora, pp. 187-200.

LIMA, L. (1998): *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

MARCHIONI, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*., Madrid: Popular.

— (1995): *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. La Laguna-Tenerife: Benchomo.

— (1999): *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.

MAYOR, F. (1999): *Un monde nouveau*. Paris: Odile Jacob.

MELO, A. (2000): "Educação y formación para el desarrollo rural". *Revista de Educación*, nº 322, 89-100.

MIGUEL DIAZ, M. (1993): "La IAP un paradigma para el cambio social". *Documentación Social*, nº 92, 91-108.

NÓVOA, A. (1995): "Para uma análise das instituições escolares", em NÓVOA, A. (Coord.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.13-43.

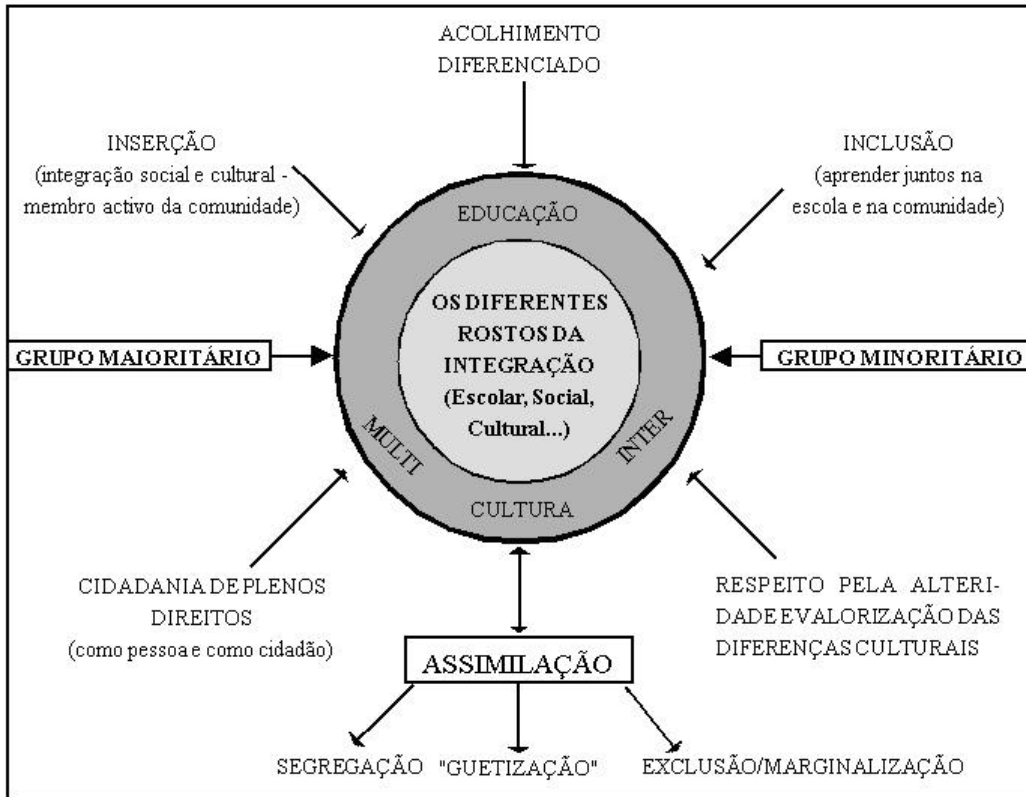
— e outros (1992): *Formação para o desenvolvimento*. Lisboa: Editora Fim de Século.

PERES, A. N. (1999): *Educação Intercultural : utopia ou realidade*. Porto: Profedições.

— (2003): "*Animation et animateurs au Portugal*". Comunicação apresentada no Premier Colloque International Europe/Amerique. Bourdeaux: IUT Michel de Montaigne – Université de Bourdeaux 4,5 e 6 de Novembro (no prelo).

- PUIG RICART, T. (1988): *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Editorial Popular.
- QUINTANA, J. M.<sup>a</sup> (1986): *Investigación participativa: Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- (1989): *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- (1991): *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- (1993): *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, M. (1997): *As cidadanias mutiladas. O preconceito*. São Paulo: Imesp.
- SILVA, A. S. (1994): “O jogo indeciso entre símbolos, práticas e políticas culturais”, em *Actas do Encontro de Vila do Conde: Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 683-721.
- TRILLA, J. (1988): *Solemne investidura de Doctor Honoris Causa al profesor Paulo Freire*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- UCAR, X. (1992): *La Animación Sociocultural*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- UNESCO (2001): *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. XXXI Conferência Geral, Paris.
- VENTOSA PÉREZ, V. J. (2002): *Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Del desarrollo de la cultura a la cultura del desarrollo*. Madrid: Editorial CCS.
- VIDAL, A. S. (1993): *Programas de prevención y intervención comunitaria*. Barcelona: PPU.
- YÁÑEZ, C. J. (1997): “Globalização e socialismo: novas oportunidades para o desenvolvimento”. *Análise Social*, Vol XXXII (143-144), 901-912.

Os diferentes rostos da integração



Fonte: Peres, 1999.