



## OUTROS ARTIGOS

# EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: CONTRIBUTOS PARA UM COMPROMISSO COM O DIÁLOGO SOCIAL

Fátima Carneiro<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo consideramos oportuno destacar a Educação para a Cidadania Global, na medida em que possibilita, aos alunos, a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. Apresentam-se os resultados parciais de uma investigação desenvolvida em contexto internacional, cuja recolha dos dados teve lugar em 2019, fazendo parte de uma tese de doutoramento em Educação Global.

Dos resultados da investigação, destacamos alguns aspetos que envolvem a interculturalidade e a cidadania global, nomeadamente no que respeita a práticas de educação multicultural, projetos direcionados para a diversidade linguística e a apreciação de diferentes culturas, valorização da dignidade humana e consciência e envolvimento em questões globais, na Escola Europeia Alfa XX, em contexto internacional.

**Palavras-chave:** *Educação Global; Interculturalidade; Cidadania Global; Alunos; Professores.*

### 1. Introdução

Neste artigo, a cidadania num ambiente global é destacada por estar na origem das novas configurações e limites de participação, sendo referenciada como um conceito de cidadania transnacional, pós-nacional e até global. Num contexto mais globalizado, a cidadania suscita questões associadas à responsabilidade mútua e à interdependência.

Aceitar a responsabilidade envolve o reconhecimento consciente da responsabilidade cívica e está associada ao "bem comum", remetendo, deste modo, para o compromisso com a comunidade, que parte de

---

<sup>1</sup> Investigadora colaboradora do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta (UAB), LE@D; Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

um ato intencional. Esta condição remete para as questões interculturais e para a forma como podemos e devemos sentir responsabilidade em contextos múltiplos, sendo necessária uma atenção constante à dialética do "eu" e do "outro", de modo a coordenar uma ação global e responsável (Castiglioni & Bennett, 2018).

Sublinha-se, assim, a importância da educação global, tornando-se imperativo garantir que todos os cidadãos tenham a oportunidade de adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para promover uma cultura para o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

A literatura sugere que a educação global pretende ser transformadora relativamente às questões globais, construindo o conhecimento, mobilizando as competências, as atitudes e os valores que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Face às exigências crescentes num mundo globalizado, destaca-se a visão humanista da educação global, na medida em que possibilita aos alunos a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. Neste contexto, surge uma combinação de competências globais, designadamente competências de comunicação, compreensão intercultural, consciência global, preocupações ecológicas e questões relacionadas com a cidadania global (Bourn, 2014; Huber & Reynolds, 2014; Nussbaum, 2011; Räsänen, 2007; Reimers, 2020).

## 2. Revisão da literatura

### Educação para a Cidadania

No sentido de promover o respeito mútuo e os valores fundamentais, a educação para a cidadania assume um papel de destaque. A este propósito, salienta-se a seguinte definição de educação para a cidadania, que se prevê ser adequada para as sociedades democráticas atuais:

*A educação para a cidadania é uma área disciplinar que tem por objetivo promover uma coexistência harmoniosa e fomentar o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades em que vivem. Nas sociedades democráticas, a educação para a cidadania ajuda os alunos a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, capazes de assumir a responsabilidade por si próprios e pelas suas comunidades a nível nacional, europeu e internacional (Coster & Sigalas, 2018, p. 3).*

Importa, ainda, salientar que a cidadania global

*[...] envolve o contacto com lugares distantes e culturas diferentes, mas isso nunca é feito isoladamente das nossas próprias vidas e comunidades. O objetivo é antes explorar o que nos liga a outras pessoas, lugares e culturas, a natureza e a igualdade dessas relações, e como podemos aprender com essas pessoas, lugares e culturas, bem como sobre eles (Oxfam, 2015, p. 4).*

De facto, a educação para a cidadania envolve duas componentes: o desenvolvimento de noções de cidadania ativa e competência cívica; a incorporação das dimensões culturais, económicas, políticas e sociais, procurando desenvolver valores nos cidadãos (UNESCO, 2015).

Verifica-se, assim, que para a implementação e prática de uma educação para a cidadania é necessário um esforço educativo que vise preparar as crianças e os jovens para participar na vida da sociedade,

promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais, e criando uma consciência acerca das instituições e das práticas políticas (Araújo, 2008; Coster & Sigalas, 2018).

Efetivamente, a educação para a cidadania global visa capacitar os alunos para:

*desenvolver uma compreensão das estruturas de governação global, direitos e responsabilidades, questões globais e ligações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;*

*reconhecer e apreciar a diferença e as múltiplas identidades, por exemplo, cultura, língua, religião, género e a nossa humanidade comum, e desenvolver competências para viver num mundo cada vez mais diversificado;*

*desenvolver e aplicar competências críticas para a literacia cívica, por exemplo investigação crítica, tecnologias de informação, literacia mediática, pensamento crítico, tomada de decisões, resolução de problemas, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;*

*reconhecer e examinar crenças e valores e a forma como estes influenciam a tomada de decisões políticas e sociais, as perceções sobre a justiça social e o empenhamento cívico;*

*desenvolver atitudes de cuidado e empatia para com os outros e o ambiente e o respeito pela diversidade;*

*desenvolver valores de equidade e justiça social e competências para analisar criticamente as desigualdades baseadas no género, no estatuto socioeconómico, na cultura, na religião, na idade e noutras questões;*

*participar e contribuir para as questões globais contemporâneas a nível local, nacional e global como cidadãos globais informados, empenhados, responsáveis e recetivos (UNESCO, 2015, p. 16).*

De maneira esquemática, Nussbaum (2011; 2014) refere três capacidades que parecem ser fundamentais e que devem ser cultivadas em todos os níveis de ensino. A primeira capacidade é designada "autocrítica socrática" e refere-se ao pensamento crítico acerca das suas opiniões, com capacidade de questionar toda e qualquer crença. Nesse sentido, a democracia precisa de cidadãos que possam pensar por si mesmos. De facto, o pensamento crítico é crucial para o exercício da cidadania, nomeadamente em sociedades que se apresentam diferenciadas, tanto ao nível das etnias como das religiões, tanto dentro como fora das próprias fronteiras culturais, onde deve ser estabelecido um diálogo global. Nesta perspetiva, só será possível estabelecer um diálogo adequado se os cidadãos souberem dialogar e deliberar em primeiro lugar. A segunda capacidade está associada ao cidadão democrático: a capacidade de nos vermos como membros de um determinado grupo ou região, mas como seres humanos que se encontram interligados, compreendendo a história mundial de diversos grupos culturais, compreendendo e encontrando soluções para problemas elementares. Uma das formas de desenvolver esta capacidade é garantir que, desde tenra idade, os alunos estabeleçam uma relação diferente com o mundo. Gradualmente, os alunos devem compreender os diferentes grupos sociais e as diferentes nações, bem como os valores humanos compartilhados, que são essenciais para a compreensão e resolução dos problemas globais. Ao mesmo tempo, os alunos devem aprender sobre

as principais tradições, a maioria e as minorias, procurando entender como as diferenças de religião, etnia e género estão associadas a oportunidades de vida diferenciadas. Por último, destaca-se a aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, por proporcionar aos jovens uma lição essencial de humildade cultural. Essa compreensão do mundo poderá promover uma convivência cultural saudável, se for induzida pelo pensamento crítico, que se concentre, entre outras coisas, nas diferenças e nas oportunidades. A terceira capacidade do cidadão, a imaginação narrativa, está intimamente relacionada com as duas primeiras. Esta capacidade remete-nos para a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de ser um leitor da história dessa pessoa, compreendendo as suas emoções, desejos e vontades, através do desenvolvimento da simpatia e da empatia. Desta forma, destaca-se o papel do ensino da literatura e das artes, nomeadamente da música, da arte e da dança, por serem elementos essenciais para se cultivar a empatia de diferentes formas.

Giroux (2020) destaca o ensino superior no que respeita à promoção de valores cruciais para a sustentabilidade das democracias, na medida em que desempenha um papel importante a nível cívico, crítico e pedagógico, destacando que “A democracia impõe exigências cívicas aos seus cidadãos, e essas exigências apontam para a necessidade de uma educação de base alargada, crítica e que apoie os valores cívicos significativos, a participação na auto-governança e a liderança democrática” (Giroux, 2020, p. 9). Por outro lado, Giroux (2019) apela a uma pedagogia crítica e comprometida que desenvolva nos jovens a capacidade de ampliar e aprofundar o conhecimento, de pensar o mundo criticamente e de pensar para além dos seus próprios interesses e bem-estar, tendo em vista o bem público. Neste âmbito, a pedagogia deve ser orientada para práticas pedagógicas que promovam a cidadania e a democracia inclusiva.

De acordo com Franch (2020), a educação para a cidadania global tem propósitos diversos, é um conceito complexo e ambíguo que emerge de um nexo de campos discursivos interrelacionados. Em certos discursos, destacam-se as competências globais direcionadas para os contextos globais, enquanto noutros, privilegia-se uma consciência global cosmopolita, com uma visão do indivíduo integrado numa comunidade global, preparado para agir de acordo com o bem comum. Nesta linha, Nussbaum (2011; 2014) destaca o papel construtivo da cidadania global relativamente aos problemas enfrentados pelo mundo, realçando o seu papel mobilizador no desenvolvimento de competências de pensamento crítico que permitem abordar problemas locais e globais. Na mesma linha, Bourn (2014; 2020) entende a educação para a cidadania global como uma pedagogia direcionada para a sociedade global, que, com base em valores de justiça social, reconhece as desigualdades e tem um compromisso subjacente com o diálogo baseado numa perspetiva global.

### **3. Metodologia**

#### **Questão e objetivos**

Este artigo apresenta os dados parciais de uma investigação, pretendendo mostrar de que forma a educação global promove o desenvolvimento das competências globais, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais a partir da seguinte questão de investigação:

## **Quais as percepções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?**

Tendo em conta a questão apresentada, foram definidos os seguintes objetivos: melhorar o conhecimento efetivo sobre a educação global; recolher e analisar informação sobre a influência das competências globais no desenvolvimento da educação global; identificar as práticas de educação global junto de alunos e professores; analisar as abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola; analisar as abordagens utilizadas para estimular a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes; propor algumas vias para futuros estudos em Educação Global.

### **Técnicas de recolha de informação**

#### **Contexto**

A Escola Europeia Alfa XX foi selecionada para o desenvolvimento do estudo pela sua especificidade curricular se enquadrar nos objetivos da investigação e por se situar num contexto multicultural em contexto internacional. As Escolas Europeias são instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia, sendo legalmente consideradas como instituições públicas em cada país.

A Escola Europeia Alfa XX possui três ciclos de ensino, que correspondem aos níveis maternal, primário e secundário. Note-se que em cada nível de ensino existem nove secções linguísticas: holandesa, inglesa, finlandesa, francesa, alemã, italiano, lituana, portuguesa e sueca.

#### **O questionário**

Neste artigo apresentamos os dados parciais do questionário apresentado aos alunos. Trata-se de um estudo que envolve metodologias mistas, quantitativas e qualitativas. As questões que constam no questionário de investigação exploram a natureza e a importância da Educação Global.

O questionário é constituído por vinte questões, distribuídas por três grupos; do primeiro grupo fazem parte quatro questões relacionados com os dados pessoais dos participantes; do segundo grupo fazem parte quinze, que pretendem avaliar as competências globais; do terceiro grupo fazem parte duas questões que se destinam a avaliar a Educação Global. Os resultados parciais aqui apresentados fazem parte do bloco temático “Competências globais” e correspondem a sete questões do questionário.

#### **Amostra**

O planeamento da investigação contemplou a aplicação de cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário, e alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário, que frequentam a secção portuguesa de uma Escola Europeia em contexto internacional.

Tendo em conta os limites temporais definidos para a recolha de dados, trata-se de uma amostra não probabilística, ou seja, constituída de forma intencional, de forma a facilitar a acessibilidade aos participantes. Para participar nos questionários, os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

com base em informações recolhidas previamente para o desenvolvimento do estudo e que tenham iniciado alguma relevância; com base no ano de escolaridade na escola; com base na secção linguística.

A amostra do questionário totaliza as respostas de 154 alunos que frequentam a secção portuguesa de uma Escola Europeia, em contexto internacional, sendo que o grupo dos alunos do Ensino Primário (n=36) representa 23,4% dos participantes, enquanto os alunos do Ensino Secundário (n=118) representa 76,6%.

#### 4. Análise e Discussão dos Resultados

##### Resultados do questionário

Neste artigo damos ênfase às categorias: Abertura a experiências interculturais; Aptidão em línguas estrangeiras; Perceção sobre a diversidade na escola; Práticas de educação multicultural na escola; Valorização da dignidade humana; Consciência e envolvimento em questões globais.

A Figura 1 apresenta os gráficos de barras com a distribuição das respostas classificadas a partir da escala ordinal de quatro categorias: “Não tem importância”, “Tem alguma importância”, “Tem importância” e “Tem muita importância”.

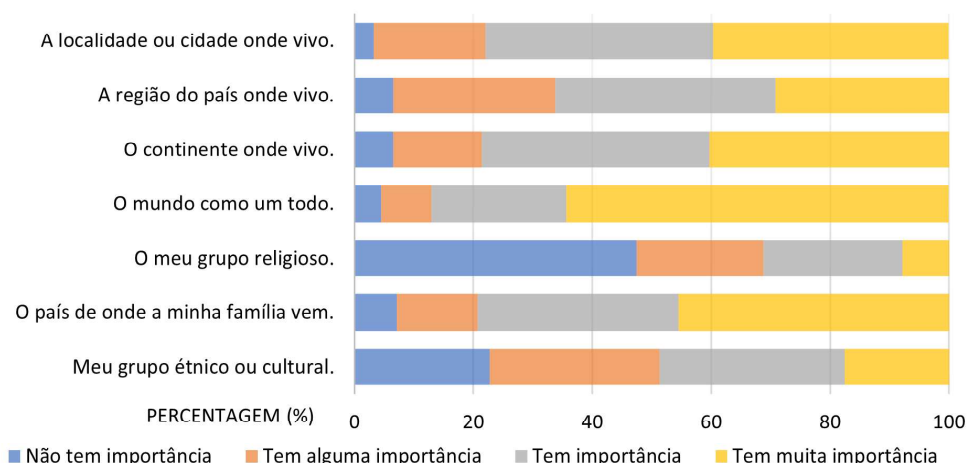


Figura 1 - Abertura a experiências interculturais.

Relativamente à abertura a experiências interculturais, assinalamos que a maioria dos participantes considera que a abertura a experiências interculturais contribui para o desenvolvimento das competências globais. O mundo como um todo tem muita importância para a maioria dos participantes (64,3%) e os restantes itens também são valorizados pelos participantes. O país de origem da família, é considerado importante ou muito importante pela maioria dos participantes (92,9%).

A Figura 2 apresenta os gráficos de barras com a distribuição das respostas classificadas a partir da escala ordinal de quatro categorias: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.



Figura 2 - Percepção sobre a diversidade na escola.

Quanto à percepção sobre a diversidade na escola, a maioria dos participantes observa as reações das pessoas cuja língua materna é diferente da sua; a maioria dos participantes ouve atentamente as pessoas que falam outra língua materna diferente da sua; a maioria dos participantes escolhe pronunciar as palavras quando falam com pessoas cuja língua materna é diferente da sua. Verifica-se, ainda, que 83,2% dos participantes tentam encontrar algo em comum com a pessoa de outra cultura com quem estão a falar, enquanto os restantes não o fazem.

A Figura 3 apresentada a respetiva distribuição das frequências das respostas relativamente à aptidão dos participantes em línguas estrangeiras. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias: “Em uma língua”, “Em duas línguas”, “Em três línguas” e “Em mais de três línguas”.

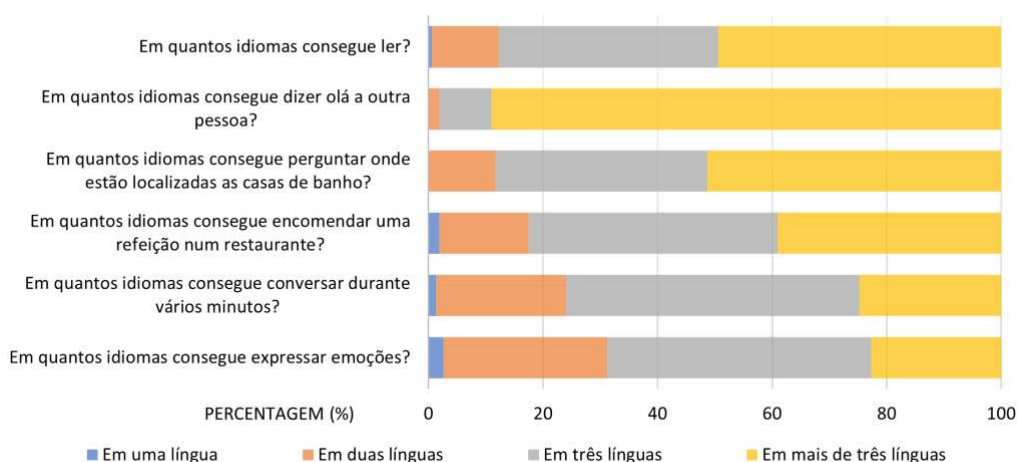


Figura 3 - Aptidão em línguas estrangeiras.

Relativamente à aptidão em línguas estrangeiras verificamos que a maioria dos participantes comunicam em três ou mais línguas, para além da sua língua materna. Os itens onde os participantes apresentam valores ligeiramente mais baixos são: “Em quantos idiomas consegues conversar durante vários minutos” e “em quantos idiomas consegues expressar emoções”.

A Figura 4 refere-se à perceção sobre a diversidade na escola. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Nenhum professor”, “Alguns professores”, “A maioria dos professores” e “Todos os professores”.

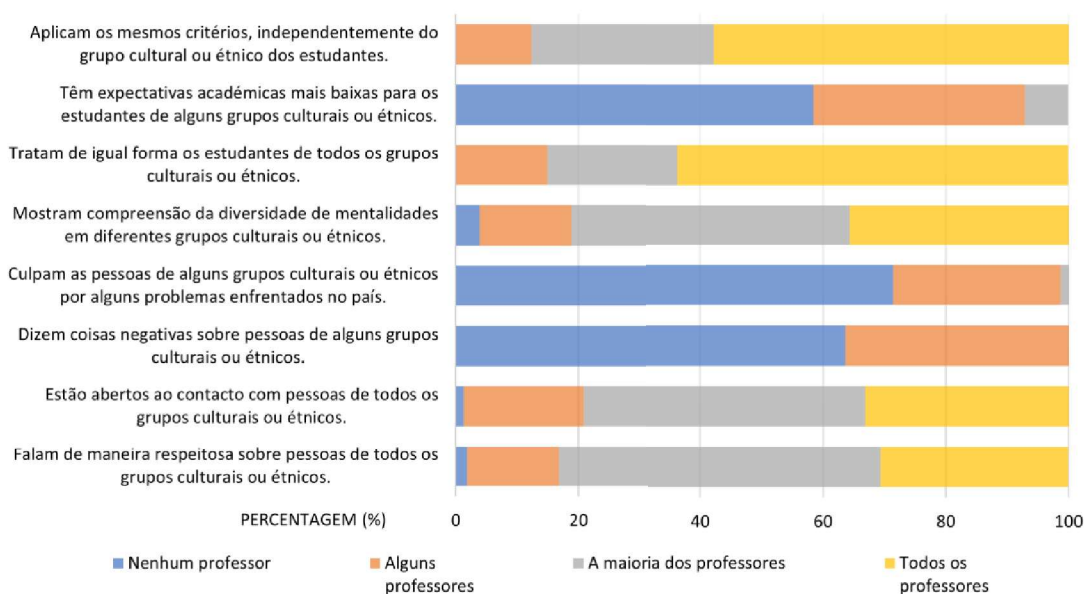


Figura 4 - Perceção sobre a diversidade na escola.

No que respeita à perceção sobre a diversidade na escola, a maioria dos alunos (57,8%) considera que quase todos ou todos os professores falam de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos. A maioria dos alunos (79,2%) pensa que a maior parte dos professores, estão abertos ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, sendo que uma percentagem considerável (19,5%) considera que apenas alguns dos professores o fazem. A maioria (85,6%) considera que os professores tratam de igual forma os estudantes de todos os grupos culturais ou étnicos.

A Figura 5 indica as práticas de educação multicultural na escola. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

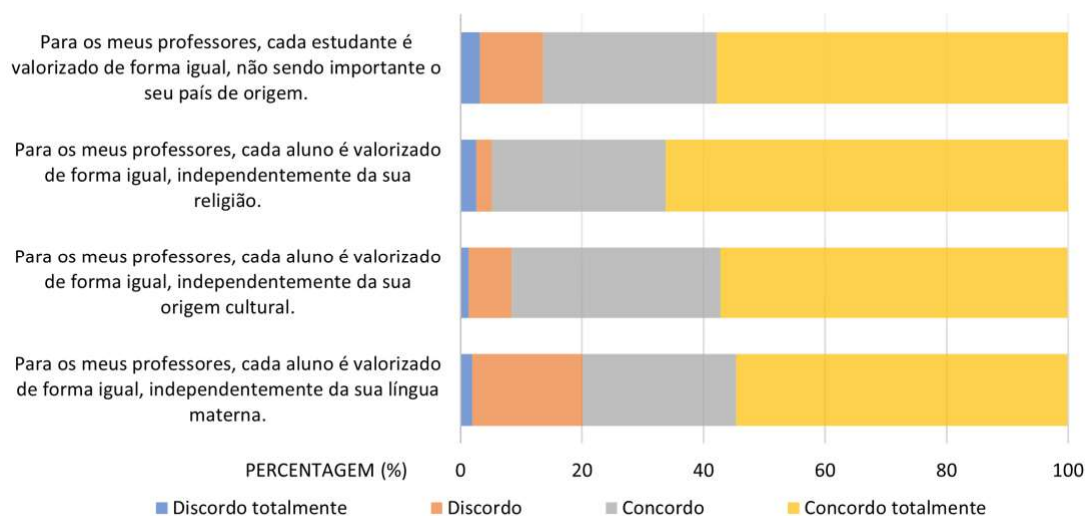


Figura 5 - Práticas de educação multicultural na escola.

No que concerne às práticas de educação multicultural na escola, assinala-se que uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que todos os seus professores, senão a maioria, valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna. Neste caso, 57,8% concordam totalmente que os professores valorizam de igual forma cada aluno, independentemente do seu país de origem.

A Figura 6 refere-se à valorização da dignidade humana. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

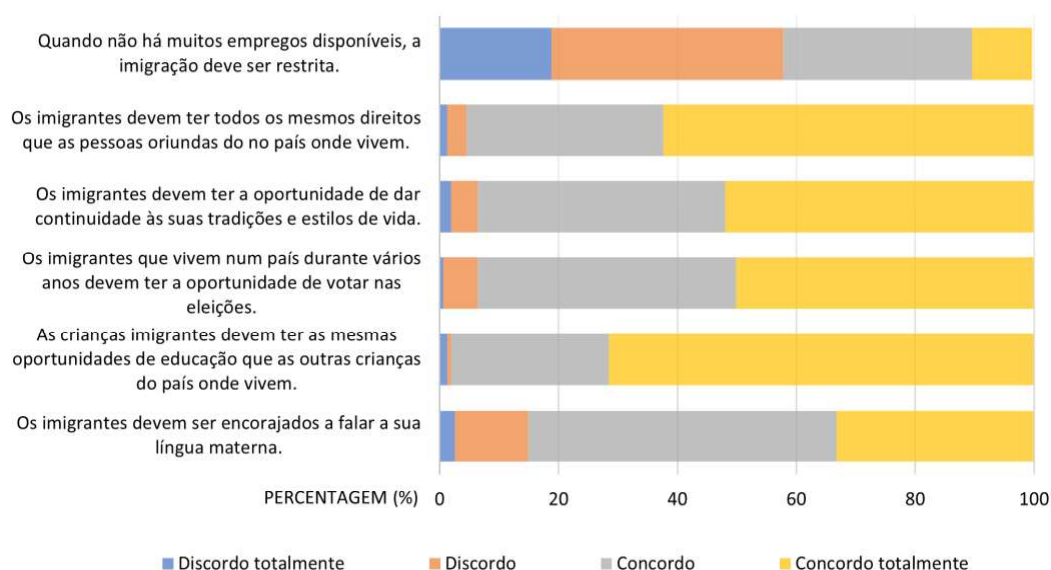


Figura 6 - Valorização da dignidade humana.

Relativamente à valorização da dignidade humana, assinala-se que a maioria dos participantes (85%) está de acordo relativamente ao encorajamento dos imigrantes falarem a sua língua materna. A maioria dos participantes está de acordo quanto ao facto de que as crianças imigrantes devam ter as mesmas oportunidades de educação que a outras crianças apresenta um valor ligeiramente mais baixo (71,4%). A maioria dos participantes (57,8%) pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

A Figura 7 indica a consciência e envolvimento em questões globais. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Não sou capaz”, “Tenho dificuldade”, “Consigno facilmente” e “Consigno muito bem”.

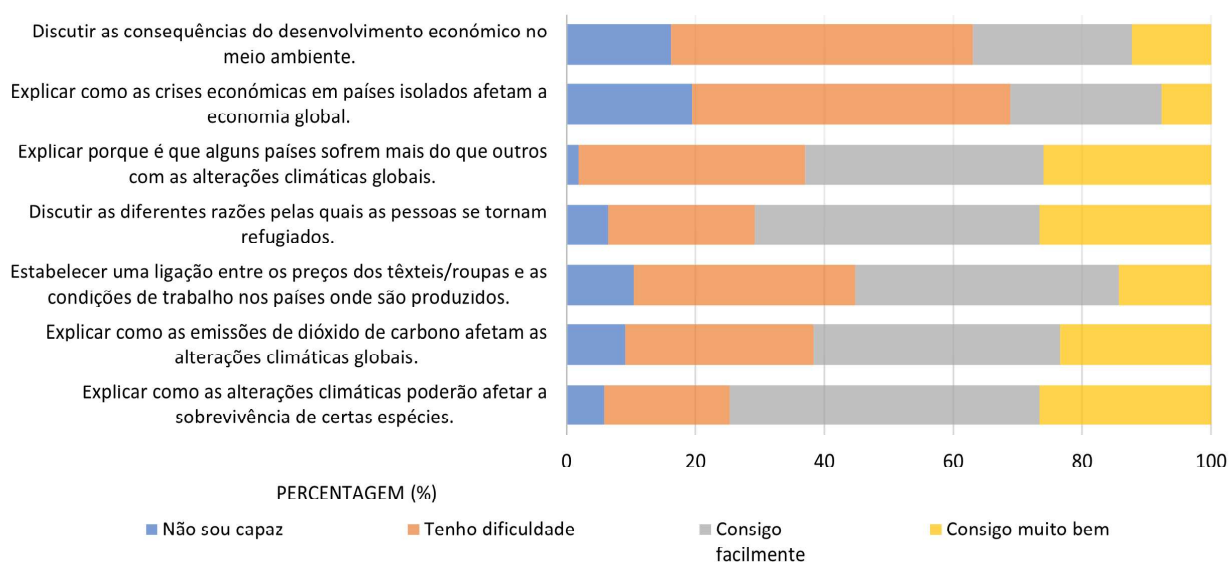


Figura 7 - Consciência e envolvimento em questões globais.

Quanto à Consciência e envolvimento em questões globais, salienta-se que a maioria dos participantes consegue explicar bem ou muito bem como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies, sendo que, apenas 25% tem dificuldade ou não é capaz de o fazer. A maioria dos participantes (63%) tem dificuldade em discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente.

## Considerações Finais

Importa evidenciar que a educação para a cidadania global implica uma abordagem centrada numa pedagogia crítica para a justiça social (Nussbaum, 2014; Bourn, 2015; Giroux, 2019). Esta abordagem exige mudanças que envolvem alunos e professores, remetendo para uma conceção de subjetivação da cidadania global, com vista à desconstrução crítica dos discursos dominantes (Franch, 2020). Entendemos que a educação para a cidadania global se assume como transformadora, na medida em que possibilita o desenvolvimento das competências, atitudes e valores de que os alunos necessitam para se envolverem civicamente e contribuírem para a construção de um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

Com base nos dados recolhidos, analisados e discutidos, apresentamos algumas conclusões da investigação. Os participantes mostram abertura a experiências interculturais e a maioria considera que a abertura a estas contribui para o desenvolvimento de competências globais. Quanto à aptidão em línguas estrangeiras, verificamos que a maioria dos participantes comunica em três ou mais línguas, para além da sua língua materna. Quanto à perceção da diversidade na escola, os participantes revelam representações positivas. Grande parte dos alunos (58,4%) pensa que os professores não têm expectativas académicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos. A maioria dos alunos considera que os professores mostram abertura ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, demonstrando compreender as diferentes mentalidades. No que se refere às práticas de educação multicultural na escola, é de salientar que uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que a maioria dos professores valoriza os alunos da mesma forma, independentemente da sua língua materna. No que respeita à valorização da dignidade humana, os alunos salientam a importância de os imigrantes falarem a sua língua materna. No entanto, é de realçar que a maioria dos participantes pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

Relativamente à consciencialização e envolvimento em questões globais, a maioria dos participantes consegue explicar bem ou muito bem como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies. Salientamos ainda que a maioria dos participantes tem dificuldade em discutir as consequências do desenvolvimento económico para o meio ambiente.

Com base nos resultados aqui apresentados, poderão ser efetuadas novas investigações que sejam propícias ao desenvolvimento da educação global, integrando questões associadas à educação para a cidadania global. Como vias para futuras investigações em educação global, propomos:

Reforçar o conhecimento sobre a educação global a partir de estudos de grande escala, produzidos a nível nacional e internacional, complementando com estudos de caso; diversificar técnicas de recolha de informação, incorporando a observação de aulas; aumentar o número de participantes em estudos quantitativos e qualitativos; entrevistar professores de outros países que dão aulas aos alunos portugueses; realizar entrevistas a representantes dos órgãos de gestão; alargar o estudo a outras secções linguísticas da escola; replicar o estudo noutras escolas; selecionar e adotar estratégias que permitam enfrentar os novos desafios da docência, no domínio da Educação Global.

## Referências

- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Bourn, D. (2020). *Global and Development Education and Global Skills*. *Educar* 2020, Vol. 56 (2), 279-295.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Research Paper n.º 11. Development Education Research Centre, Institute of Education in partnership with the Global Learning Program.
- Castiglioni, I. & Bennett, M. J. (2018). *Building Capacity for Intercultural Citizenship*. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 229-241.
- Coster, I. & Sigalas, E. (2018). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Conselho da Europa (2018). *Jornal Oficial da União Europeia*. Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. C 189, 1-33.
- Franch, S. (2020). *Global citizenship education discourses in a province in northern Italy*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12 (1), (pp.21–36).
- Giroux, H. A. (2020). *Higher Education and the Politics of Disruption*. Chowanna, (pp.1-20).
- Giroux, H. A. (2019). *Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism*. *Pedagogía y Saberes* 50, 147–151.
- Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi, Series n.º3. Council of Europe.
- Nussbaum, M. (2014). *Educação e Justiça Social*. Mangualde: Edições Pélago.
- Nussbaum, M. (2011). *Democracy, Education, and the Liberal Arts: Two Asian Models*. *University of California at Davis Law Review*, 735.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB Press.
- Räsänen, R. (2007). *Intercultural Education as Education for Global Responsibility*. In Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (2007). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (pp. 17-32). University Press, Publications of the Ministry of Education.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating Students to Improve the World*. Springer Open.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.

[Índice](#)