

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. Linhas de força de um projecto educativo que insere a construção da cidadania na construção do saber científico

DOS SANTOS, MARIA EDUARDA VAZ MONIZ

Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa.

Palavras chave: Cidadania moderna; Cidadania pós-moderna; Educação para a cidadania; Educação pela cidadania; Ensino CTS de ciências.

INTRODUÇÃO

Garantir uma educação para o desenvolvimento sustentável exige uma preparação para o exercício da cidadania. Por sua vez, tal objectivo reclama reconfigurar as disciplinas académicas de forma a que integrem a construção da autonomia cidadã na construção dos saberes. Dado que tudo isto pressupõe saber do que falamos quando falamos de cidadania, de educação *para* a cidadania e de educação *pela* cidadania, o propósito principal desta comunicação situa-se na clarificação e na mobilização destes conceitos.

1. CIDADANIA

A cidadania constituiu, desde sempre, um eixo central da filosofia política ocidental. Hoje, quando as certezas epistemológicas expressas pelo positivismo modernista dão lugar à multiplicidade de dúvidas da pós-modernidade, discutem-se controvérsias sobre o conteúdo, contexto e extensão da cidadania. É comum associar ao actual quadro político desestabilizador, inquietantes sinais de um défice de cidadania. A sociedade atribui-lhe causas diferenciadas. Uma das mais relevantes diz respeito ao alheamento da educação quanto à promoção da cidadania. Para a ultrapassar, é urgente saber mais sobre cidadania, um conceito que é usado por todos pensando coisas diferentes. Uma análise histórica, ainda que superficial, mostra até que ponto lhe são atribuídos significados que diferem consoante os períodos históricos e a natureza dos sistemas políticos. Uma cidadania política, participativa e activa, apesar de altamente exclusiva, foi fervorosamente defendida por Aristóteles. Entretanto a cidadania foi evoluindo e em finais da década de 40, o sociólogo britânico Marshall abriu o debate sobre a cidadania moderna.

1.1. Cidadania moderna

A evolução conceptual e histórica da cidadania na idade moderna segue de perto a “teoria geracional dos direitos humanos”. Direitos que emergiram no século XVIII (a partir da Revolução Francesa) durante a luta travada pelas Luzes contra o absolutismo ou arbítrio do poder e que representam aspirações do Homem à liberdade. A cidadania nascida no século das luzes pugna pela emancipação da dominação estatal. Tendo como valor-guia a liberdade, estruturaram-se direitos civis e políticos, reconhecidos pela Declaração de 1789, retroactivamente designados de direitos de “primeira geração”. Tais direitos deram ênfase à cidadania civil que confere ao cidadão liberdade individual e mais tarde à cidadania política que culminou com o sufrágio universal e com a posterior consagração da democracia parlamentar. Por sua vez, o século XX marca

uma nova reconfiguração da cidadania - transição para a “cidadania social”. Tendo como valor-guia a igualdade e procurando responder a assimetrias sociais, económicas e políticas, um novo “contrato social” estrutura direitos sociais e económicos, retroactivamente designados de direitos de “segunda geração”, reconhecidos pela Declaração de 1948. Passa-se de uma cidadania apostada num mínimo de estado (minimal state) e que reivindica uma emancipação “do” estado (freedom from) a uma cidadania que reforça um estado forte e onnipotente. – estado providência (welfare state) que reivindica o direito “a” prestações do estado (freedom to). O papel dos órgãos do estado é enfatizado através de formas sociais institucionalizadas de acesso a bens sociais básicos: educação, saúde, bem estar, habitação, segurança e qualidade de vida. A expressão “cidadania social” evoca ideias das maiores tradições da teoria política. Porém, a concepção de “cidadania liberal” que, na sua forma mais comum, radica numa filosofia individualista, foi a que se tornou mais universal. Tentativas da sua desconstrução são centrais nos debates da pós-modernidade (cf. Santos, 1995b).

1.2. Cidadania pós-moderna

Críticas pós-modernas à cidadania liberal (individualismo possessivo centrado em desejos privados e projectos individuais, desvalorização do interesse comum e das estruturas que o suportam, tentativas de tornar equivalentes direitos civis a direitos de mercado,...) abrem caminho a uma nova linha de cidadania. Uma cidadania que, reivindicando a aplicação de direitos de “terceira geração”, cujo valor guia é a solidariedade, valoriza e expande direitos sociais, culturais e sócio-culturais que surgem, progressivamente, a partir dos anos sessenta: direito à paz, à diferença, à infância, à cidade, a um meio ambiente sustentável, ao desenvolvimento harmonioso das culturas e dos povos, à aprendizagem ao longo da vida, à informação, à comunicação... Direitos que alargam o conteúdo das liberdades fundamentais para responder a necessidades presentes e futuras, relacionadas com reivindicações transnacionais e planetárias urgentes (sustentabilidade ambiental). Suportada por uma democracia como estilo de vida, a cidadania pós-moderna, apela a discussões e a debates éticos públicos e privilegia direitos colectivos respeitáveis. Assim, ser cidadão no alvorecer do século XXI, na década da educação para o desenvolvimento sustentável, abre-se a estreitas conexões entre direitos sociais e culturais, bem como a conexões entre estes e uma ética de participação. Estreitas ligações de direitos a responsabilidades e dedica uma especial atenção a uma realidade cultural das sociedades abertas e democráticas – a inter/multiculturalidade. Áreas sensíveis a que a educação *pela* e *para* a cidadania tem que estar atenta (cf. Santos, 1995a e 1995b).

2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Educar para a cidadania centra-se em ensinar a cada potencial cidadão o indispensável que lhe permita tornar-se cidadão de facto. Envolve pensar a problemática da cidadania em consonância com o pulsar do mundo em que nos movemos. Requer equipar os educandos com um conjunto de ferramentas (conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições) que os habilitem a participar activa e sensivelmente nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida adulta. Exige a criação de condições para que o educando faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte e para que tenha vontade de participação activa nessa realidade, através da cooperação, da partilha de recursos e da negociação democrática de objectivos. Tem o fulcro em metas a longo prazo entre as quais se contam a revitalização da esfera pública democrática, a formação de melhores pensadores, de decisores mais ponderados e de cidadãos mais humanistas, mais responsáveis, mais solidários mais tolerantes e mais democráticos. Qualidades que, por sua vez, exigem capacidade de abstracção, faculdade de pensar de maneira sistemática e de compreender problemas complexos, sentido crítico, criatividade, capacidade de se associar, de negociar, de se entender com os outros e de compreender projectos colectivos. A educação *para* a cidadania não pode prescindir da “dialogicidade” e integra a educação *em* cidadania (aquisição de uma literacia política) e a educação *pela* cidadania.

3. EDUCAÇÃO PELA CIDADANIA

A educação *pela* cidadania ou *através* da cidadania corresponde a uma abordagem experiencial de cidadania e não a um produto colateral de informações. Envolve o aprender fazendo. Tem como essência a cons-

trução da cidadania através de actividades concretas - prática de actos locais de cidadania activa designadamente no âmbito do desenvolvimento sustentável. Implica aprender hábitos do espírito (sentimentos, crenças, valores e princípios gerais organizadores do “saber”, do “saber-fazer” e do “saber-ser”). Educar *pela* cidadania é sentir inteligentemente à medida que se vivenciam diferentes formas de cultura. É a (re)apropriação vivenciada de corpos de ideias com ressonância em preocupações contemporâneas. É desenvolver competências de cidadania praticando a autonomia, a participação e a cooperação.

3.1. Reptos ao ensino disciplinar

A educação *pela* cidadania compreende actos educativos em contextos variados e ao longo de toda a vida. No âmbito das instituições educacionais, as disciplinas académicas, dada a forma como tradicionalmente são entendidas, não são áreas que, naturalmente, facilitem a construção da cidadania. Porém, quando são “esquecidas” num currículo de educação *pela* cidadania, resultam perdas educacionais significativas. Se a maior parte do tempo vivido pelos alunos na escola é dedicado às disciplinas curriculares a construção da cidadania não pode deixar de investir nestas (através dos saberes, valores e competências que veiculam). Tal investimento requer uma atenção acrescida à criação de condições para o relacionamento entre pessoas – às interacções humanas.

– *Aprende-se a autonomia cidadã*, escolhendo os nossos próprios percursos, não autisticamente mas através de um ambiente rico em interacções sociais. Através de práticas e de reflexões afastadas de tramas que ditam pensamentos e decisões “politicamente correctos” e próximas de questões sociais controversas e de actos que tornem o cidadão capaz de pensar por si mesmo, sentir por si mesmo e desejar por si mesmo. O pensamento crítico é uma pré-condição fundamental para uma cidadania autónoma e automotivada. O seu declínio, motivado por dificuldades de acesso ao pensamento formal e a princípios que regulam a vida democrática, constitui uma forte ameaça à construção da cidadania. Aprende-se o julgamento crítico num clima de confiança e de segurança em que o confronto de opiniões é impulsionado por uma dupla escuta (de si mesmo e do outro).

– *Aprende-se a participação cidadã* - o direito de agir, de pensar, de deliberar, de valorar, de participar na elaboração de regras, de contribuir para o debate, vivendo situações em espaços decisoriais de direitos iguais para todos que potenciem a tomada de decisões. Aprende-se a participar, não por mero apelo à participação dos cidadãos, mas proporcionando ambientes, que conjuguem interesses pessoais com interesses gerais. Ambientes propícios à argumentação em público - a enunciar e a comparar razões e a detectar pontos fortes e fracos dessas argumentações. Através de situações em que o cidadão se veja na necessidade de deliberar concretamente sobre problemas controversos, num clima de perseverança, suscitador de interrogações e propiciador da pesquisa e da avaliação de diferentes soluções para problemas. A participação cidadã exige a cooperação social – dimensão intersubjectiva da cidadania. É incitando ao uso de métodos de cooperação solidária num clima de diversidade cultural que se aprende a articular identidade na diversidade e individualidade na solidariedade. É através de ambientes em que se resolvem problemas em grupo, respeitadores da singularidade pessoal de cada um e propiciadores da inter-ajuda, que se vão adquirindo sentimentos de solidariedade, de fraternidade e de responsabilização mútua numa dinâmica de cooperação responsável propícia à expressão de opiniões sobre matérias controversas da nossa sociedade (cf. Héber, 1998).

As disciplinas para poderem responder a estes reptos têm que ser reconfiguradas. O “ensino CTS de ciências” procura inserir-se numa mutação disciplinar deste tipo.

3.2. Ensino CTS de Ciências

A “*concepção de ensino CTS*”, embora tendo como primeira referência a ciência, ao contrário da “concepção de ensino de ciência pura”, em caso algum deixa de fora a tecnologia e a sociedade - daí a sigla CTS. Insere-se numa mutação disciplinar de sentido humanista e cultural. Inclui juízos reflexões e acções sobre o exercício da cidadania permeando o ensino substantivo das disciplinas. Tem como alvo a maior parte da população que, por aprendizagens formais e não formais, necessita ser preparada para funcionar melhor na sociedade, para lidar melhor com questões que afectam as suas vidas. Esta reconfiguração de sentido CTS requer uma *análise ao “ethos” das ciências que lhes subjazem*. Prende-se com a denúncia de metas e

valores que as ligam à ideologia do positivismo iluminista, ao pragmatismo comercial e ao consumismo. Abre-se a questões do tipo: Porque é que a ciência e a técnica já não se ufanam da sua modernidade? Porque é que a tecnociência é, crescentemente, posta em causa por grupos de cidadãos? Porque é que estes passaram a exigir-lhe explicações, a pôr-lhes condições e mesmo a impor-lhes normas de actuação? Porque é que a progressão da ciência e da técnica, em clara aceleração, vai produzindo uma crescente influência negativa na configuração da sociedade nos planos económico, político, simbólico-cultural e na forma de exercer a cidadania? Porque é que promete aos industriais grandes lucros? Porque é que negocia com o estado protecção, subsídios e bolsas em troca de prestígio internacional e de reforço dos poderes civis e militares? Questões que mostram até que ponto um projecto de educação *pela e para* a cidadania através do ensino disciplinar de ciências implica uma ruptura com a tradicional “concepção de ensino de ciência pura”. Ao contrário, requer um ensino que não se feche no interior das lógicas disciplinares e que, para além de uma legitimidade científica, tenha preocupações com uma legitimação social, cultural e política. Aponta para currículos deliberativos que enfatizem a discussão de controvérsias sociotecnocientíficas e decisões centradas em questões éticas de tipo CTS. Requer condições curriculares, bem como recursos formais e não formais (cf. Santos & Freitas, 2005) que proporcionam oportunidades, responsabilidades e experiências de vida propícias a articular, de forma intencional e valorativa, uma alfabetização científica a uma alfabetização tecnológica que, por sua vez, ocupe um papel relevante na construção de uma alfabetização cívica e cultural. Condições adequadas à prática de actos de cidadania, caracterizados por discussões abertas, questões divergentes e liberdade de exprimir opiniões, que favoreçam a diversidade e a enorme força da “dialogicidade” (cf. Santos, M-E, 1999 e 2001, 2005).

4. CONCLUSÕES

A educação *pela* cidadania e *para* a cidadania, deve embeber todo o currículo escolar e implica saber do que falamos quando falamos de cidadania no contexto da pós-modernidade. Há que discutir controvérsias relacionadas com cidadania, sem uma adesão apressada e irreflectida a um dos pólos. Por exemplo, sobrevalorizar a articulação de cidadania a direitos de primeira geração pode levar a sobrestimar direitos civis e consequentemente o mercado livre, o prestígio social, a riqueza, a liberdade individual, desejos privados, projectos individuais e o acesso aos bens de consumo. Sobrevalorizar a articulação de cidadania a direitos que garantem ao cidadão a participação no exercício do poder político, pode reduzir a cidadania a sistemas eleitorais. A associação de cidadania a direitos sociais, em grande parte resultantes de reivindicações de grupos desfavorecidos e/ou oprimidos, pode vir a contribuir para que os direitos civis e políticos se tornem um instrumento de defesa do estatuto social e económico do cidadão e para que se estabeleçam conexões entre direitos, deveres e uma ética de participação. O ensino CTS de ciências pode constituir uma via de mobilização do ensino disciplinar no sentido da promoção escolar de princípios e valores inerentes à cidadania democrática. É-o na medida em que reclama ações-projecto com intencionalidades claras radicadas em currículos deliberativos atentos a metas de educação *pela e para* a cidadania

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HÉBER, C. (1998). *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris: Desclée.
- SANTOS, M-E. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Horizonte.
- SANTOS, M-E. (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?*. Lisboa: Horizonte.
- SANTOS, M-E. (2005a). *Que Educação?* (Tomo I de “Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola?”). Lisboa: Santos-Edu.
- SANTOS, M-E. (2005b). *Que Cidadania?* (Tomo II de “Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola?”). Lisboa: Santos-Edu.
- SANTOS, M-E & Freitas, D. (2005). *Caleidoscópio de saberes e de valores*. Lisboa: Santos-Edu.