

Introdução

A relação política é uma das muitas formas de relação de poder existentes entre os homens e perpassa todas as dimensões da vida cotidiana. Seus fins, no entanto, não podem ser delimitados de forma definitiva, pois *são tantas quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e as circunstâncias* (BOBBIO e colaboradores, 2007, p.957). Assim, nossa primeira delimitação situa este trabalho no âmbito do entendimento de algumas relações políticas existentes em modelos de democracia contemporâneos.

Etimologicamente, democracia quer dizer “poder do povo”. Os gregos, de cuja língua surgiu a palavra, a distinguiam de outras formas de governo: *aquela na qual o poder pertence a um só, “monarquia” em sentido positivo, “tirania” em sentido negativo; e aquela em que o poder pertence a poucos “aristocracia” em sentido positivo e “oligarquia” em sentido negativo* (BOBBIO, 2003, p. 235). No entanto, a maneira como se exerce o poder diferencia as democracias dos antigos das democracias atuais: *diretamente, na praça ou ágora entre os gregos, nos comitia dos romanos, no arengo das cidades medievais, ou indiretamente, por meio de representantes, nos Estados modernos* (ibidem).

Hoje, os Estados democráticos são governados, embora em diferente medida, por meio de democracias representativas, nas quais as decisões da política são decididas por representantes eleitos pelo coletivo da população. De fato, atualmente o modelo da representação pode ser considerado constitutivo das democracias e quando nos referimos a Estados democráticos, subentende-se que estamos falando de democracias representativas.

No entanto, conforme avança a época contemporânea, muitos vêm defendendo que o Estado democrático deve ser entendido como aquele no qual os cidadãos gozam não só das chamadas liberdades negativas, mas também das positivas, podendo participar, direta e indiretamente dos assuntos públicos (BOBBIO, 2003).

De acordo com Kymlicka (2002), uma série de acontecimentos no mundo deslocam o papel do cidadão nas democracias atuais. O surgimento de movimentos nacionalistas no leste europeu, os conflitos gerados pela configuração multicultural na América Latina e, mais recentemente, na Europa Ocidental e o fracasso de políticas ambientais dependentes da cooperação dos indivíduos e grupos demonstram que o funcionamento e a estabilidade das democracias modernas dependem das qualidades e atitudes de seus cidadãos. Seu senso de identidade, sua habilidade de trabalhar com outros diferentes, seu desejo em participar no processo político no sentido de promover o bem público e exercitar responsabilidade pessoal nas suas demandas econômicas e nas suas escolhas pessoais, que afetam a sua saúde e o meio ambiente passam a representar aptidões necessárias para a manutenção das democracias atuais.

Nas últimas décadas estas noções vêm ganhando força em todo o mundo e o debate sobre a construção de uma cidadania ativa e participativa inscreve-se nas mais diversas práticas sociais. A formação para a esta cidadania, por sua vez, passa a integrar a agenda de projetos educacionais, e em muitos casos, aí incluído o brasileiro, a formação do cidadão assume a posição de finalidade última da educação.

Enquanto sistema especializado de ação e conhecimento, a educação formal tem um importante papel a cumprir na sustentação do Estado democrático, pois é no seu âmbito que os cidadãos em formação convivem e interagem cotidianamente, aprendendo e expressando as regras que constituem as interações de que participam, pois o próprio da educação formal é trabalhar com pessoas ainda em processo de desenvolvimento, que vão gradualmente adquirindo sua competência para atuar nos processos políticos.

Por essa razão, a análise dos processos nos quais a formação para uma “nova” cidadania é destacada como finalidade da Educação Básica no Brasil torna-se relevante para a compreensão dos sentidos, limites e possibilidades dessas mudanças em nossa realidade educacional.

Houve uma explosão de discursos sobre a cidadania na última década do século XX e no início do século XXI, no contexto da redemocratização no Brasil e, também, na maioria dos países ocidentais. De acordo com Carvalho (2009), o esforço

de construção da democracia no Brasil ganhou força após o fim da ditadura militar, em 1985 e nesse contexto a palavra cidadania assume uma posição ímpar.

Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. (...) No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (CARVALHO, 2009 p. 7).

No nível teórico, a ênfase vem sendo no sentido de tentar ir além do modelo liberal-individualista, bem como do modelo republicano-cívico, e propor modelos de cidadania adequados às sociedades contemporâneas.

O conceito de cidadania ganha força na década de 1980, a partir da crítica do comunitarismo ao individualismo liberal¹, acusado de incapaz de sustentar os sentimentos de comunidade, identidade e fronteiras necessários à viabilidade de qualquer comunidade política. Neste debate, o conceito de cidadania é resgatado como uma possibilidade de mediação entre liberais e comunitaristas, pois está intimamente ligado às idéias liberais de direitos individuais e propriedade e às idéias comunitaristas de pertencimento e ligação a uma comunidade particular (KYMLICKA, 2002).

No nível prático, houve uma proliferação de entidades na sociedade civil dedicadas à promoção da cidadania e a problematização dos pressupostos do que é ser um cidadão hoje em dia. Além disso, políticas públicas para a educação incluem, nas muitas reformas educacionais que aconteceram nesse mesmo período, a educação para a cidadania como um dos objetivos principais da educação fundamental e média.

Neste contexto, as finalidades da educação científica vêm sofrendo profundas modificações, no Brasil e no mundo. A questão da educação para a cidadania assume atualmente uma posição de destaque nas discussões sobre os objetivos da educação em ciências em seus aspectos teóricos e práticos, com vasta produção acadêmica sobre o assunto e menção praticamente obrigatória em propostas curriculares, orientações didáticas e em cursos de formação docente. No entanto, as articulações entre o conhecimento científico escolar e as aptidões e virtudes relacionadas à cidadania ainda representam um grande desafio teórico e uma realidade muito distante da maioria salas de aula de ciências.

¹ Esses modelos serão discutidos no Capítulo 5.

As preocupações com as funções e aptidões dos cidadãos são, na verdade, muito antigas na história do pensamento político ocidental, por serem necessárias em virtualmente qualquer ordem política. Para Marshall (1950), cidadania é essencialmente uma questão de assegurar que todos sejam tratados como membros completos e iguais de uma sociedade. O autor, em seu estudo sociológico clássico sobre a evolução dos direitos na Inglaterra, os distingue em três categorias, que se configuram em três séculos distintos: direitos civis (séc. XVIII); direitos políticos (séc. XIX) e direitos sociais (séc. XX). Marshall aponta que a ampliação dos direitos acompanhou a divisão dos cidadãos em classes, o que resultou na inclusão de outros grupos, como mulheres e negros. Para o autor, a expressão completa da cidadania requer um estado liberal de bem-estar. Isso é freqüentemente chamado de cidadania passiva ou privada, pois o caráter de participação ativa na vida pública pelos cidadãos está ausente. Este modelo ainda é amplamente apoiado, ou seja, os grupos tendem a falar mais sobre direitos que sobre responsabilidades.

O estudo de Marshall é tomado por base - e contraste - para a análise do caso da construção da cidadania no Brasil pelo historiador e cientista político José Murilo de Carvalho. De acordo com o autor, o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente situado:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. (...) Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras (CARVALHO, 2009, p. 9).

Ainda de acordo com Carvalho (2009), o surgimento seqüencial dos direitos, conforme apontado por Marshall, sugere que a cidadania é um fenômeno histórico. Embora em seus ideais os pontos de chegada dos diferentes Estados sejam semelhantes em países de tradição ocidental, os rumos seguidos são distintos e não lineares.

No Brasil, em contraposição ao caso inglês, existem duas diferenças marcantes:

A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania.

Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa (CARVALHO, 2009, p. 10).

De acordo com o autor, a cronologia e a lógica da seqüência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. No caso brasileiro, os direitos sociais instalaram-se em um período de supressão dos direitos políticos em regimes autoritários. Além disso, ainda hoje, muitos dos direitos civis, que são a base da seqüência de Marshall continuam, até hoje, inacessíveis à maioria da população brasileira.

No entanto, considerando as diferenças, o Brasil, assim como a maioria (quicá a totalidade) dos países de tradição ocidental, tem por base um modelo de cidadania passiva.

Para Kymlicka (2003), os mecanismos institucionais de caráter procedimental que tratam de equilibrar os interesses dos indivíduos não são suficientes. Certo nível de virtude cívica e espírito público são necessários. Por exemplo, o Estado será incapaz de proporcionar uma assistência sanitária adequada se os cidadãos não atuam responsabilmente a respeito da sua própria saúde; da mesma forma, o Estado não pode proteger o meio ambiente se os cidadãos não estão dispostos a reduzir, reutilizar e reciclar tudo o que se relaciona com as suas escolhas como consumidores (idem).

Neste sentido, as teorias modernas de cidadania precisam responder às realidades das sociedades pluralísticas modernas. O debate atual tem focalizado as aptidões que são distintivas das sociedades modernas liberais pluralistas, em relação aos princípios do regime liberal e do papel político que os cidadãos ocupam nestas sociedades. Essas virtudes incluem a habilidade e a disposição de questionar a autoridade política e o engajamento no discurso público no que diz respeito às políticas públicas (KYMLICKA, 2002).

A questão central deste debate parece ser como podemos assegurar que as virtudes instrumentais estejam presentes na sociedade, uma vez que vem sendo amplamente aceito que a participação dos cidadãos representa um fator importante para os governos democráticos. É também reconhecido que isso requer projetos e políticas formativas, para inculcar tipos de qualidades de caráter e virtudes cívicas.

De acordo com Kymlicka (2002), existem vários aspectos das sociedades liberais que podem ser reconhecidos como espaços de inculcação de virtudes cívicas, incluindo o mercado, associações cívicas, a família e a escola.

O mercado é visto como promotor de uma série de virtudes, como autoconfiança, iniciativa e completa associação. Os limites, no entanto, são claros: as desregulações do mercado possibilitaram uma era sem precedentes de ganância e irresponsabilidade econômica. Logo, o mercado ensina iniciativa, mas não senso de justiça.

No caso da sociedade civil, a afirmação que esta seria o “substrato da virtude cívica” possui pouca evidência empírica. É ainda bastante aceita, mas não é uma verdade óbvia: por exemplo, a família pode se tornar uma escola de despotismo, aonde ensina-se os homens a dominarem as mulheres (KYMLICKA, 2002). Os teóricos da sociedade civil possuem grandes expectativas em relação às associações voluntárias, no sentido de que estas sejam a principal escola, ou uma réplica em pequena escala da cidadania democrática. No entanto, este não é o principal objetivo destas instituições. A razão pela qual pessoas vão a igrejas ou a associações de diferentes tipos não é o aprendizado das aptidões da cidadania.

A chamada cidadania maternal foca na família, em especial na mãe, como a escola de responsabilidade e virtude. A maternidade ensinaria as mulheres sobre responsabilidade e conservação do vulnerável, e essas lições deveriam ser os princípios guias da vida política. No entanto, parece muito difícil ver como estes valores possam ser transpostos nas virtudes necessárias no cenário anônimo da sociedade civil ou da participação política. Além disso, “os valores da maternidade” não são necessariamente valores democráticos.

Parece que não podemos confiar no mercado, na família ou nas associações da sociedade civil para o ensino voltado para a completa apreensão das virtudes cívicas, embora cada uma ensine virtudes importantes (KYMLICKA, 2002). Por esta razão, para muitos teóricos recentes o sistema educacional é o local onde podemos aprender estas virtudes. As escolas precisam ensinar as crianças o tipo de argumentação crítica e a perspectiva moral que defina a razoabilidade pública.

Obviamente não há nada intrínseco à escolarização que garanta que esta consiga algo melhor que as famílias ou igrejas na promoção de virtudes políticas. Ao contrário, historicamente as escolas são freqüentemente utilizadas para promover a diferença, chauvinismo, xenofobia e outros vícios não democráticos (KYMLICKA, 2002). No entanto, muitos estudiosos acreditam hoje que as escolas possam ser (re) organizadas para ser o local de desenvolvimento das virtudes cívicas que não podem ser aprendidas em outros lugares. Além disso, de todas as instituições que influenciam as crenças e disposições dos jovens (escola, mídia, famílias, igrejas) a que menos sofre objeções sobre a regulação do estado é a escola (idem).

Hoje, praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos a educação, com base no pressuposto de que a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania (Cury, 2008). De fato, no caso brasileiro, a CF de 1988 e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) incorporaram a noção de que a escola é um espaço privilegiado para a promoção das aptidões e valores relacionados à cidadania democrática. Do ponto de vista político, no entanto, a incorporação desta idéia insere-se em um contexto social e econômico mais amplo e um tanto mais complexo.

Esta tese discute aspectos relativos à mudança discursiva que vem ocorrendo no campo da educação em ciências, na qual a finalidade de educação para a cidadania assume uma posição central. Com o objetivo de identificar e situar as tensões inerentes a essas mudanças e as perspectivas sobre cidadania que aí se inscrevem, nos debruçamos sobre as relações que se estabelecem nas ações de regulação governamental da produção de livros didáticos para a educação pública brasileira – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, nos apoiamos no arcabouço teórico-metodológico da análise crítica do discurso, perspectiva que considera os textos como integrantes das práticas sociais e busca discernir como os discursos tomam parte e orientam as mudanças. Esta visão enfatiza o caráter socialmente e historicamente situado dos textos e destaca relação dialética entre os discursos e as práticas sociais, ou seja, os textos modulam as práticas sociais, ao mesmo tempo em que são modulados por elas. A proposta metodológica da ACD, que apresentamos no capítulo 2, opera com o conceito de interdiscursividade e as categorias de discursos,

gêneros e estilos, elaboradas a partir do diálogo com as contribuições dos estudos da linguagem desenvolvidos por Bakhtin, Foucault, Halliday e Bernstein e das noções de ideologia e hegemonia.

Para abordarmos as relações interdiscursivas que se configuram nos textos que analisamos, precisamos situá-los em uma conjuntura mais ampla. Assim, nos capítulos 3, 4 e 5 da tese tecemos algumas análises de cunho teórico com o fito de delinear a conjuntura mais ampla em que os textos do PNLD e os textos dos livros didáticos se inserem. No capítulo 3 apresentamos um pequeno panorama sobre o cenário sócio-político no qual os objetivos de educação para a cidadania tornam-se centrais no pensamento e nas políticas de educação, com foco no caso brasileiro. Neste capítulo buscamos delinear e situar, de forma breve, a educação em uma conjuntura ampla, considerando como esta se articula nos rearranjos políticos e econômicos operados pelos os processos de globalização e transnacionalização da economia. Esses processos vêm mostrando uma variedade de facetas, expressões e conseqüências de acordo com as mudanças políticas específicas dos países. De acordo com Barroso (2005), a problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui um tema central na política, em especial a partir da década de 1980, e está na origem de reorganizações de ordem política e jurídica que afetaram a gestão do público em todos os seus setores, em especial na educação, considerada área estratégica nas diferentes reformas de Estado. Neste capítulo discutimos o caso brasileiro, com foco na reforma educacional inaugurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e dos debates sobre a questão do currículo neste contexto no sentido de situar a educação para a cidadania em um cenário sócio-político mais amplo.

No capítulo 4 passamos a discutir mais especificamente a conjuntura atual da educação em ciências. Neste capítulo buscamos delinear os aspectos históricos e aspectos específicos desta área da educação que resultam em uma mudança nos objetivos e recomendações para o ensino de ciências, nos quais a questão da formação do cidadão assume um lugar de destaque. Assim, neste capítulo nosso foco está voltado para o contexto no qual são legitimados os objetivos de formação do cidadão e para o desenvolvimento de atividades com implicação social, através de

recomendações que valorizam a contextualização e a integração entre as disciplinas. Esta mudança ocorre sob o lema “Ciência para Todos”, criado na década de 1980 para notabilizar um compromisso entre diversos países membros da UNESCO, cujo objetivo principal era a democratização do acesso ao conhecimento científico. Neste momento, o objetivo de formação dos futuros cidadãos é colocado em pé de igualdade com o objetivo original da educação formal em Ciências, relacionado com a seleção e a preparação de futuros cientistas. Esses objetivos passam a dividir espaço em políticas educacionais, currículos, propostas pedagógicas e na formação docente e esta coexistência, naturalmente, vem acompanhada de uma série de tensões. Destacamos as discussões e contribuições de dois movimentos importantes que vêm se dedicando a este tema, situados predominantemente na esfera acadêmica: o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e o do letramento científico e algumas mais específicas sobre educação em ciências e cidadania. Finalmente, delineamos algumas distinções importantes para compreender as tensões que de configuram nesse cenário de mudança.

No capítulo 5 buscamos mapear os esforços de se tecer relações entre educação em ciências e educação para a cidadania com base nos modelos normativos de democracia existentes (CALLON, 1999; BARRY, 2000). Privilegiamos as perspectivas atuais vinculadas ao liberalismo político, uma vez que os textos que analisamos estão inseridos, num sentido lato, nesta doutrina. Com o intuito de significar os fundamentos filosóficos das propostas que articulam educação em ciências e cidadania apresentamos um breve panorama sobre os discursos sobre democracia e as suas respectivas concepções de cidadania do ponto de vista da filosofia política contemporânea. Em seguida, buscamos explorar as articulações entre estes modelos e as propostas de educação em ciências com foco na promoção da cidadania. Finalmente, buscamos discutir, com base na literatura disponível, algumas implicações para a educação em ciências voltada para a formação do cidadão.

No capítulo 6 apresentamos nossas análises empíricas dos textos do PNLD e dos textos dos livros didáticos de ciências que selecionamos para investigação. Finalmente, no capítulo 7 tecemos algumas considerações sobre os resultados da nossa pesquisa. Nossas análises apontam para uma recontextualização dos discursos

sobre ciência e cidadania que circulam no campo da educação em ciências no texto do PNLD. Nesse movimento, os debates do campo da pesquisa em educação em ciências são apresentados na forma de uma retórica de conclusões, por meio de uma série de prescrições e asserções, adotando uma estratégia comunicativa típica das reformas, baseada na asserção de rupturas e substituições de um modelo por outro, que apagam as tensões inerentes às mudanças. De modo diferente, no caso dos livros didáticos analisados nossas análises apontam que estas tensões estão marcadas nos textos, o que ressalta o caráter de luta hegemônica entre as práticas estabelecidas e as tentativas de mudança.