

A Educação para a Paz Global e Sustentável: um imperativo ético da Agenda 2030

Education for Global and Sustainable Peace: an ethical imperative of the 2030 Agenda

Isabel Baltazar¹

IHC- NOVA/FCSH e CEIS 20/UC

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa)

isabel.baltazar@iseclisboa.pt

Ana Paula Oliveira²

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa)

ana.oliveira@iseclisboa.pt

Resumo: Quando falamos de Educação para a Paz, não podemos deixar de falar de uma Educação para a Paz Global, na medida em que vivemos nessa “aldeia global”, em que os conflitos locais têm efeitos globais, sendo impossível isolar a paz num determinado espaço, bem como não podemos isolar a guerra, sempre com consequências à escala planetária. Por outro lado, qualquer conflito humano ou natural, também tem consequências globais na sustentabilidade do planeta. Por isso, a Paz é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para cuidar das pessoas e do planeta. A Agenda 2030 está em curso e não podemos esperar mais tempo para Educar para esta Paz Global e Sustentável. Trata-se de uma Educação para todos, embora a Escola seja um alicerce fundamental. O grande desafio da Educação para a Paz no Século XXI, é a Cidadania pela Paz, comprometendo todos os estados e pessoas.

¹ Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.

² Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: Educação; Paz; Desenvolvimento Sustentável

Abstract: When we speak of Education for Peace, we cannot fail to speak of Education for Global Peace, as we live in this “global village”, where local conflicts have global effects, making it impossible to isolate peace in a given space, just as we cannot isolate war, always with consequences on a planetary scale. On the other hand, any human or natural conflict also has global consequences for the sustainability of the planet. Therefore, Peace is one of the Sustainable Development Goals (SDGs), to take care of people and the planet. The 2030 Agenda is underway and we cannot wait any longer to Educate for this Global and Sustainable Peace. It is an Education for all, although the School is a fundamental foundation. The great challenge of Education for Peace in the 21st Century is Citizenship for Peace, involving all states and people.

Keywords: Education; Peace; Sustainable development

1. Introdução

A Educação para a Paz é um tema central do mundo em que vivemos, dominado pela guerra, pelos conflitos e pelas incertezas decorrentes de um mundo globalizado, em que vivemos numa aldeia à escala planetária que, cada vez mais, foge do controlo humano de um Estado, na medida em que os efeitos da guerra planetária de um lado, se fazem sentir por todo o mundo. Se, por um lado, estamos cada vez mais próximos, por outro, também estamos cada vez mais interdependentes. Como poderemos, então, promover uma Educação para a Paz Global e Sustentável? Este é o problema-ponto de partida deste texto, enquadrado no imperativo ético da Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável, sustentado pelo 16º Objetivo. Decorrente deste objetivo, esta Educação é transversal à sociedade, embora a Escola continue a ser um pilar fundamental, mas, entendida como uma Educação para todos e ao longo da vida. Neste sentido se falará de “Educação para a Paz Global” e de como esta tem de ser “Sustentável”, ou seja, com alicerces que permanecem para além das conjunturas políticas, sociais e culturais. Significa isto que nunca nenhuma pessoa está pronta ou educada definitivamente para ser pacífica, a não ser que esta Educação para a Paz tenha sido bem-sucedida, através de uma Educação para a Ética e Valores. Se assim aconteceu, então, a Paz vem de dentro para fora, e, torna-se a Paz Perpétua Kantiana. É dessa Paz que queremos tratar.

2. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

A palavra sustentável remete-nos para aquilo que se pode sustentar, que se pode defender, que tem condições para se manter ou conservar. Portanto, Paz Sustentável será aquela que tem condições para se manter, em pessoas ou nações que lutam pela Paz. Ao longo da história, nomeadamente na época contemporânea, sempre tivemos homens e mulheres pacifistas que, face à realidade das guerras, se

organizaram em movimentos pacifistas pela Paz. Como refere o Relatório Brundtland, “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades, garantindo o equilíbrio entre o crescimento económico, o cuidado com o ambiente e o bem-estar social” (BRUNDTLAND, 1987). O documento adotado na cimeira, para vigorar até 2030, tem como designação “Transformar o nosso Mundo”, a agenda para o desenvolvimento sustentável de 2030.

2.1. A Agenda 2030

A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões de desenvolvimento sustentável, como a social, económica e ambiental, e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes. Estes têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 objetivos de desenvolvimento do Milénio, estabelecidos entre 2000 e 2015 e são fruto do trabalho de governos e cidadãos de todo o mundo (ONU, 2022). Em 2015, os 193 Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeram-se com a Agenda 2030, um plano de ação para países, empresas e a sociedade que está focado em promover o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões ao longo de 15 anos. Este compromisso definiu 17 objetivos globais (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS), alicerçados em 169 metas (ONU, 2022).

Os ODS definem as prioridades e aspirações globais para 2030 e requerem uma ação à escala mundial de governos, empresas e sociedade civil para erradicar a pobreza e criar uma vida com dignidade e oportunidade para todos, dentro dos limites do planeta. Deverão ser implementados por todos os países e abrangem diversas áreas, mas interligadas, como o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade, a criação de emprego digno, a sustentabilidade energética e ambiental, a conservação e gestão dos oceanos, a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis.

É, assim, possível identificar grandes áreas gerais – os 5 P’s. A área das Pessoas, que se refere à erradicação da pobreza e da fome, à promoção da dignidade e da igualdade, a área do Planeta, que incide sobre o consumo e produção sustentáveis, no combate à mudança climática e à gestão dos recursos naturais, a área da Prosperidade, no que diz respeito à realização pessoal, ao progresso económico e social, a área da Paz, que nos remete para sociedades mais justas e inclusivas, livres do medo e da violência e a área das Parcerias, relativamente à integração transversal à interconexão e a mobilização conjunta em prol dos mais vulneráveis (ONU, 2022).

Segundo, César Neto, a Agenda 2030 aprovada no dia 25 de setembro de 2015, em Nova Iorque pelos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), pretende “transformar o nosso Mundo”. Deste modo, o ano de 2015 pode ser assinalado como o “ano de definição” dos 17 ODS, correspondendo a um plano de ação, incrementado a nível mundial para a melhoria das condições de vida dos seres humanos, assim como para a melhoria das condições culturais, económicas, educacionais e sociais no Mundo. Desta

forma, podemos afirmar que entre os anos 2000 e 2015 surgiu uma nova agenda de ação profetizada para 2030, assente nas melhorias e nas aprendizagens adquiridas com os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

A Agenda 2030 resultou do trabalho mútuo entre governos e cidadãos de várias partes do Mundo, durante mais de dois anos, tendo por este mesmo motivo um cenário estratégico distinto e mais totalizante do que o dos ODM, consistindo num novo paradigma universal que objetiva o término de situações de pobreza, a promoção de prosperidade e bem-estar de todos, a preservação do ambiente e a luta contra as alterações climáticas.

São necessárias novas parcerias, assim como a solidariedade internacional, realçando que todos temos uma missão a cumprir e que o desenvolvimento humano só poderá ser alcançado no caso de existir uma responsabilidade partilhada por todos. Também reconhecida como um “plano de ação” para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, a Agenda 2030 reivindica e fortalece a paz universal com mais liberdade.

Segundo a UNESCO, uma característica imprescindível da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é a sua universalidade e indivisibilidade, já que a Agenda 2030 abarca todos os países, independentemente da sua localização geográfica e demanda que todos os países signatários norteiem os seus esforços de desenvolvimento, no intuito de proporcionarem a prosperidade e simultaneamente, salvaguardarem o planeta, com vista a atingirem a sustentabilidade, o que realça que todos os países, no que respeita os ODS podem ser assumidos como “países em desenvolvimento” e com premência para a tomada de medidas improrrogáveis (UNESCO, 2017).

Deste modo, podemos concluir que a Agenda 2030 e os ODS, também reconhecidos pela UNESCO como os “ODS universais, transformadores e inclusivos” são um enquadramento imprescindível para os posteriores feitos. Porém, o principal destaque recai sobre as desigualdades, ou seja, sobre as principais objeções para o desenvolvimento da humanidade.

2.2. Desenvolvimento Sustentável

Verificamos que as primeiras inquietações relacionadas com a sustentabilidade surgiram nos séculos XVIII e XIX, com autores como Malthus e Jevons, que concederam a sua atenção à análise da escassez de recursos face ao aumento populacional (SIMÃO, 2017). No entanto, foi na segunda metade do século XX que estas inquietações adquiriram uma maior relevância, em virtude das repercussões ambientais ocasionadas pelo sistema de desenvolvimento industrial. Remetendo para os dois autores mencionados anteriormente, diversos indicadores cooperaram para a ascensão da conceituação de “desenvolvimento sustentável” presente no Relatório Brundtland, fruto da criação pela Assembleia Geral da ONU, da Comissão Mundial, em 1993 sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que foi liderada por Gro Harlem Brundtland.

Os indicadores estão relacionados com o facto de, primeiramente, a redação ter desencadeado uma forma de harmonizar objetivos sociais, ao que tudo indica discrepantes, como por exemplo, a proteção ambiental e o crescimento económico. Seguidamente, devido ao facto de o relatório ter emergido num

período em que a poluição e a degradação ambiental estavam no “apogeu” da Agenda política, ou seja, apresentavam-se como os dois assuntos preliminares da mesma, assentes em sucedidos extremamente mediáticos, como por exemplo, o buraco da camada do ozono sobre a Antártida e a tragédia nuclear de Chernobyl. Por último, porque o relatório estimula o aperfeiçoamento dos objetivos económicos e sociais dos países em desenvolvimento. Portanto, ao conceito “desenvolvimento” estão correlacionadas questões socioeconómicas e ao conceito “sustentabilidade” estão associados objetivos ecológicos.

Baker apela à atenção das “necessidades” dos mais desfavorecidos, distinguindo “needs” de “wants” (precisar, de querer, respetivamente) (SIMÃO, 2017). Denota-se, de acordo com SIMÃO (2017), que o termo “desenvolvimento sustentável”, à semelhança de como é apresentado no Relatório de Brundtland, é antropocêntrico, visto que não concede ao ambiente um valor inerente, mas unicamente instrumental para os seres humanos, explicitando-se que é importante conservar o ambiente para as gerações futuras; e otimista, já que deposita confiança na capacidade da humanidade conjuntamente, se comprometer de modo edificante, tendo em vista um futuro sustentável, ou seja, aposta no desenvolvimento tecnológico; patenteia orientações para o futuro, mas não institui políticas de execução de modo minucioso.

Logo, o Desenvolvimento Sustentável diligencia a melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos, sem aumentar a utilização dos recursos naturais para além da capacidade do planeta em os regenerar, impedindo-se assim, que as ações humanas danifiquem o ambiente. Entende-se também por “Desenvolvimento Sustentável”, aquele que satisfaz as necessidades atuais, sem pôr em causa a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades.

2.3. ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes

O desenvolvimento sustentável passa por alcançar a paz, os direitos humanos e a governabilidade efetiva. Algumas regiões desfrutam de níveis permanentes de paz e segurança, no entanto, outras atravessam ciclos de conflito e violência. O nosso mundo está cada vez mais dividido e devemos tentar encontrar a paz e a fraternidade, o que é possível com o esforço de todos. As nações que adotaram este plano de ação global da ONU precisam de promover sociedades pacíficas e inclusivas, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas até ao ano de 2030.

O ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes – estabelece 12 metas que devem ser cumpridas pelas nações; são elas:

1. Reduzir todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionadas em todos os países;
2. Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças;
3. Promover o Estado de Direito, a nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça;
4. Até 2030, reduzir significativamente os fluxos ilegais financeiros e de armas, reforçar a recuperação e devolução de recursos roubados e combater todas as formas de crime organizado;
5. Reduzir substancialmente a corrupção e o suborno em todas as suas formas;

6. Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes a todos os níveis;
7. Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais;
8. Fortalecer as instituições nacionais relevantes, inclusive através da cooperação internacional, para a construção de melhor capacidade de resposta, a todos os níveis, em particular nos países em desenvolvimento, para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime;
9. Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável;
10. Garantir a tomada de decisões responsáveis, inclusivas, participativas e representativas em todos os níveis;
11. Ampliar e fortalecer a participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global;
12. Fornecer identidade legal para todos, incluindo o registo de nascimento.

3. Instrumentos da Educação para a Paz: competências e saberes

Educar para a Paz é educar para valores, mas, embora estes sejam os alicerces para a Paz, são, também, o sustento para adquirir competências cognitivas, afetivas e sociais que, por seu lado, contribuem para refazer os valores essenciais da vida e proporcionam esse estado de paz. Consequentemente, aquelas competências são a referência para a estruturação da paz, não como ausência de conflitos ou de guerras, mas, uma paz interior, que revela a virtualidade da Educação para a Paz. Educar significa conduzir ou orientar alguém e, nunca, transmitir informações, embora estas sejam importantes para a vida, não geram conhecimento e, ainda menos, sabedoria. A Educação para a Paz é a capacidade de levar ao desenvolvimento de competências e de atitudes. É desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de fazer escolhas que possam conduzir a esta Paz.

3.1. Os sete saberes necessários à educação do futuro

MORIN (2020), na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, apresenta-nos os saberes necessários para um futuro viável, todos eles centrados na dimensão fundamental de saber estar e viver em sociedade, ou seja, a cidadania como alicerce de todos os saberes, ou melhor, integradora de todos os saberes. Os sete saberes, enunciados por MORIN (2020), são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena: enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do género humano. Estes saberes constituem os eixos centrados pela cidadania na escola, aglutinadora de todos eles e que abrem os caminhos para o bom cidadão do século XXI.

3.1.1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Uma educação que tenha como meta apenas o conhecimento em si mesmo é uma educação cega, uma vez que esse conhecimento pode ser estéril para a vida dos aprendentes que, em vez de o transformarem em práticas de cidadania, e, conseqüentemente em sabedoria, apenas permanece como conhecimento. Como salienta Edgar Morin, “é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, nos seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2020, 13-14). O autor adverte que o conhecimento não pode ser considerado como uma ferramenta ready made, ou seja, que pode ser utilizada sem que a sua natureza seja examinada. É fundamental o conhecimento do conhecimento e essa é a necessidade primeira para enfrentar os riscos do erro e da ilusão, parasitas da mente humana. A educação para a Cidadania permite este estado vigilante e de lucidez que permite saber usar o conhecimento para a vida, através de uma educação que prepare para o discernimento das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e modalidades e das disposições tanto psíquicas como culturais que podem conduzir ao erro ou à ilusão.

3.1.2. Os princípios do conhecimento pertinente

A educação para a Paz pretende capacitar para aquilo que MORIN (2020) designa de “conhecimento pertinente”, ou seja, um conhecimento gerador de competências e, por isso, próximo da sabedoria, na medida em que se transforma numa capacidade de apreender os problemas globais e ter a capacidade de os enfrentar e resolver. Esta Cidadania conduz, também, a um conhecimento integrador, e, não a um conhecimento fragmentado, que integra todo o saber e todas as disciplinas na capacidade de relacionar saberes e usá-los para enfrentar o mundo. É preciso ser capaz de ter uma visão de conjunto, em oposição a uma visão fragmentada, da realidade para saber enfrentar as relações mútuas e as influências recíprocas, num mundo complexo e desafiante.

Como refere o Relatório sobre a Educação para o século XXI, a

educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1996, 11)

O problema fundamental é que, apesar de todos os esforços em sentido contrário, o ensino continua a orientar-se, essencialmente, e muitas vezes, exclusivamente, para o aprender a conhecer, seguindo-se do aprender a fazer, em muito menor escala. Com este relatório, a Comissão Internacional sobre a Educação

para o século XXI, pretende que cada um dos quatro pilares da Educação Global tenha o mesmo valor, no sentido de uma educação harmoniosa e de um equilíbrio da pessoa humana. Os planos cognitivos e práticos devem ser complementados com uma literacia social de saber ser e conviver com os outros. É, por isso, indispensável, mudar a ideia de que a educação formal é mais importante do que a educação não formal. Os desafios deste século são de construir uma sociedade mais harmoniosa, em que o potencial criativo, de descoberta desse tesouro escondido em cada indivíduo, tivesse tempo e espaço para se revelar. Torna-se, por isso, necessário, ultrapassar uma visão puramente instrumental da educação, como via obrigatória para saber e fazer, no sentido de reanimar e fortalecer a importância de Ser Pessoa e Conviver com os outros, num mundo aberto à tolerância, respeito e multiculturalismo.

Por outro lado, não basta aprender a conhecer de forma tradicional e enciclopédica, porque

este tipo de aprendizagem que visa, não tanto a aquisição dum reportório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento (...) porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. (DELORS, 1996, 90-91)

É preciso desenvolver neste conhecimento o prazer de aprender, de descobrir, de interiorizar saberes: “deveria levar as pessoas a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da investigação individual” (DELORS, 1996). Também porque a escolaridade está cada vez mais prolongada e a educação ao longo da vida, num processo de conhecimento inacabado, permite que não seja necessário conhecer tudo, ou, pelo menos, conhecer tudo ao mesmo tempo, porque é inútil e impossível. Por isso, é preciso uma Europa do Conhecimento que promova uma cultura geral, mas que incentive à especialização e interdisciplinaridade entre os investigadores dos vários saberes, num conhecimento em rede, como um mundo também globalizado e à escala interplanetária.

Nesta Europa do conhecimento, o aprender a conhecer está ligado ao aprender a fazer, dado que cada vez mais evoluímos para um conhecimento técnico e uma formação profissional fundamental na nova era social, dominada pelas economias industriais. A substituição da mão-de-obra pelas máquinas levou a um tempo em que o conhecimento tecnológico é fundamental e onde o trabalho humano é cada vez mais imaterial e cognitivo. Por isso, aprender a fazer já não significa o mesmo dos séculos passados em que se aprendia um ofício, a trabalhar com as mãos. As economias atuais desmaterializaram o trabalho, e o seu futuro está na capacidade de transformar o progresso dos seus conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos tipos de trabalhos.

Atualmente, na Europa, aprender a fazer não continua a ser preparar alguém para determinada tarefa material ou a produzir algo. Ao aumento de exigências em matéria de qualificação, estão ligadas outras competências, como, por exemplo, formação técnica e profissional, comportamento social, aptidões para o trabalho em equipa e a capacidade de iniciativa e de gosto pelo risco.

3.1.3. Ensinar a condição humana

É urgente dar sentido à própria condição humana, integrando as suas várias dimensões – física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica – numa pessoa integral, onde todas elas estão intimamente relacionadas. A sua complexidade só se apreende e dá sentido à existência, quando a educação conduz para esta articulação das partes num todo, numa identidade do indivíduo perante si próprio e do mundo que o vê na sua essência única. Por isso, toda a educação para a paz, conduz também a este autoconhecimento, que se adquire na relação entre a aprendizagem de todas as disciplinas. A pessoa humana, reconhece, assim, a sua complexidade, mas integra-a num todo criador de sentido. Desta forma, o estudante é convidado a relacionar as aprendizagens das ciências da natureza com as ciências humanas, da Filosofia com a Literatura, pondo em evidência o elo indivisível entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano.

Podemos considerar que este é o maior desafio da dimensão europeia da educação. Paradoxalmente, estamos na era das comunicações, e cada vez há mais ruídos na comunicação entre pares, na sociabilidade e no saber viver com os outros. Os factos de que a comunicação não existe são evidentes, quer pela falta de entendimento entre os Estados, os povos e as regiões, mas, também, entre as pessoas entre em si. Para além das guerras acesas, há conflitos ocultos, e, o objetivo europeu de preservação da paz é frágil de manter não apenas no continente, mas no mundo em geral. A paz não é, apenas, a ausência de guerra; a paz está em risco, também, pela falta de capacidade de diálogo, de tolerância e de respeito entre os povos da Europa. O preâmbulo do Ato Constitutivo das Nações Unidas, lembrava que era no espírito dos homens que começava a guerra e que seria, também, no espírito dos homens que deveriam erguer-se os baluartes da paz (UNESCO, 1972).

3.1.4. Ensinar a identidade terrena

A educação para uma Paz Global, também conduz a ensinar a conhecer o mundo em que vivemos, e não a viver como se o mundo fosse a sua realidade limitada por fronteiras de pensamento. Esta abertura ao mundo é um alargamento de fronteiras mentais e a uma visão do mundo na sua dimensão planetária. Exige transformar os estudantes em seres capazes de viver na “aldeia global”, sem quaisquer limitações de língua, cultura ou religião, e numa abertura a esta diversidade de identidades, a uma visão de unidade da natureza humana e dos seus direitos humanos universais. O destino planetário de todo o ser humano, deve ser ensinado pela escola e está contido nesta dimensão da Paz Global. É hora de ensinar a história da era planetária, cujos primórdios remontam ao início da globalização, quando se estabeleceu a comunicação entre todos os continentes. É preciso educar para a consciência de que somos do tamanho do que vemos e que precisamos de alargar o olhar à visão do outro, o diferente, mas igual em natureza humana. É desta Cidadania que se pode promover a Paz entre os Homens das nações, dos continentes e do mundo, e, também, a riqueza humana que toda esta interculturalidade promove. Como salienta MORIN (2020), é preciso educar para a solidariedade e partilha de um destino comum.

3.1.5. Enfrentar as incertezas

Se é certo que a ciência evoluiu muito e que deu a possibilidade de avançar no conhecimento e obter certezas nas mais variadas áreas, a verdade é que o ser humano continua desconhecido para si próprio. Subsistem imensas dúvidas e incertezas, e a Cidadania precisa de educar para esta limitação humana perante as incertezas de forma a possibilitar a Paz. Essas incertezas subsistem nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. É preciso ensinar princípios de estratégia, que permitam enfrentar os desafios permanentes entre o conhecido e o desconhecido. A educação para a Paz permite ensinar a enfrentar imprevistos, o inesperado e a incerteza, tornando estes desafios em oportunidades de desenvolvimento.

3.1.6. Ensinar a compreensão

A Educação para a Paz implica a abertura à compreensão entre todos os humanos que habitam o planeta, uma compreensão mútua que enriquece e integra todos os seres humanos. A educação para a compreensão mútua é um grande desafio no século XXI, porque educa para a abertura a próximos, mas, também, a estranhos, saindo daquilo que Morin designa como um estado bárbaro de incompreensão. Estamos aqui numa área vital da Paz, que não só ensina à tolerância, combatendo os sintomas de racismo e xenofobia, mas procura também compreender as suas causas, alicerçando a mais segura paz entre todos, porque fundamentada na essência da vocação da humanidade. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, é o maior desafio da dimensão europeia da educação para a paz. O preâmbulo do Ato Constitutivo das Nações Unidas, lembrava que era no espírito dos Homens que começava a guerra e que seria, também, no espírito dos Homens que deveriam erguer-se os baluartes da paz.

Nesta Europa para a Paz, cada vez é mais necessário saber trabalhar em conjunto, e, cada vez mais nos voltamos para o individualismo que impede uma boa comunicação com os outros. O mundo é violento, mas as pessoas em si, cada uma, também são geradoras de conflitos e de violências. Que fazer então, para aprendermos a viver juntos, aprendermos a viver com os outros?

Para além de uma Educação para Valores, que aqui não cabe desenvolver, cabe à Escola educar estas competências sociais: ensinar a não-violência, lutar contra preconceitos geradores de conflitos, lutar contra a competição desenfreada, quer por resultados escolares, quer, ainda, por ser o melhor entre os pares, em qualquer área de atuação. Ao diploma de mérito académico, propomos a entrega de um mérito de bom cidadão e boa pessoa, também na Escola.

3.1.7. Aprender a Ser: A ética da natureza humana

Finalmente, o desafio da Educação para a Paz, é promover uma Ética e Educação para valores, através do saber ser e estar com os outros, convivendo pacificamente, tendo consciência da relação entre o indivíduo e os outros que vivem com ele em sociedade. Podemos falar aqui de uma “Cidadania da Paz Terrestre”, em que se consegue erigir uma verdadeira democracia e um agir correto entre todos, não a partir da moral, mas sim de uma aprendizagem experiencial, de dentro para fora, de que uma vida boa conduz a um relacionamento saudável e comunitário entre todos. Somos todos habitantes de uma comunidade planetária.

De facto, a Escola não deve existir só para promover o sucesso educativo, medido por rankings e por mérito quantitativo, e, mesmo sendo importante estimular a aprendizagem e um conhecimento cognitivo, é, também, essencial, que os professores participem na tarefa educativa, missão essencial da família, através de uma literacia social:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla Aprendizagem. (...) Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (DELORS, 1996, 97-98)

Em suma, todos estes princípios enunciados, designados por pilares, pretendem ser a estrutura essencial para uma Educação Europeia. Nesta educação, o conhecimento deve estar aliado ao ser e ao saber estar, e, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento essencial do Ser com o Outro. Por outro lado, os professores não devem matar, por dogmatismo, a curiosidade ou o espírito crítico dos seus estudantes, porque em vez de os desenvolverem no seu todo, estão a ser mais prejudiciais do que úteis na sua formação. Os professores devem lembrar-se de que são modelos e de que só pelo exemplo estão mesmo a educar e a formar as novas gerações. Numa Europa para a paz, esta dimensão europeia da Educação apela à capacidade de abertura ao autoconhecimento, à descoberta, à alteridade e, sobretudo, a aprender o que ainda não se sabe.

Aprender a Ser é aprender a lutar contra a desumanização do mundo, quer na escola, quer na sociedade, quer, muito gravemente, nas famílias. A evolução do conhecimento e da técnica não pode ir em sentido contrário à humanização do mundo, porque seria uma perversão do sentido último da vida e do Ser Pessoa. É preciso preparar as crianças e os jovens para viverem em sociedade, tornando-os seres capazes de conhecer e viver no mundo que as rodeiam:

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer

o mundo que as rodeia e comportar-se nele como actores responsáveis e justos. Mais do que nunca, a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS, 1996, 100)

A Educação para a Paz tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, em toda a sua riqueza e na complexidade dos seus desafios e dos seus compromissos. Desenrola-se desde o nascimento até à morte, e tem como meta primordial a realização completa do ser humano, desde o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo em que vive. Este mundo deve dar-lhe a capacidade de ser criador de sonhos e de se realizar como pessoa e como cidadão.

4. A Educação para a Paz ou a Utopia Necessária

Jacques Delors escreveu um prefácio com este título no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que teria o título Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1996), que permanece muito atual e pertinente. A Comissão coordenada pela lucidez e espírito visionário de Jacques Delors, estudou os problemas sociais identificados do século XX para encontrar na Educação, o tesouro a descobrir. Perante os múltiplos desafios do presente, a solução passa por olhar para os fundamentos da história da humanidade, e, neste nosso caso, para a História da Europa, e encontrar neles as raízes para transformar o presente com esperança no futuro.

Face aos múltiplos desafios do futuro, é na educação para a paz que encontramos os alicerces para a construção de uma nova sociedade, formando as novas gerações para os valores da paz, da liberdade e da justiça social. É pela educação que é possível o desenvolvimento do mundo, tanto ao nível das pessoas e dos Estados, como da humanidade no seu conjunto. O tesouro está na Educação para um Humanismo, face ao constante e vertiginoso crescimento tecnológico e científico. É preciso recuperar os valores essenciais que tornam a pessoa como o centro do desenvolvimento e de um mundo mais próspero e de bem-estar social e individual.

Estes objetivos não se realizam de forma imediatista, como um remédio milagroso, uma vez encontrado o problema (falta de humanismo) e a solução (educação). Nada mais necessário para fazer avançar o mundo do que mudar mentalidades, mas, também, nada mais lento do que esta mudança. É preciso ir às origens, desde a primeira educação até aos estádios mais avançados de escolaridade e, diríamos mesmo, na sequência da política europeia para a educação, é necessária uma Educação ao longo da vida.

No entanto, esta Comissão liderada por Jacques Delors tem teve como objetivo o método de começar pela formação básica até chegar mais longe:

É evidente, nem seria necessário recordá-lo, que a Comissão pensou, antes de mais, nas crianças e nos adolescentes, naqueles que amanhã receberão testemunho das mãos dos

adultos, os quais tendem a concentrar-se demasiado sobre os seus próprios problemas. A educação é, também, um grito de amor à infância e juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este dever elementar deve ser constantemente recordado, para cada vez mais ser tido em conta, aquando das opções políticas, económicas e financeiras. Parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem. (DELORS, 1996, 11-12)

Num século tão marcado por progressos económicos e científicos, por um avanço tecnológico sem medida, paradoxalmente, a Educação para a Paz não tem revelado grandes progressos, pelo menos, uma Educação Global de competências e de valores. De facto, se “educar” significa guiar ou orientar alguém a fazer caminho, estamos na era das competências cognitivas e de um sucesso educativo que não é mais do que atingir metas curriculares. O tesouro está na Educação e não, apenas, na instrução, e é esta educação para valores e cidadania que, embora inscrita, nos programas curriculares, com diferentes designações, não está a provocar competências afetivas e sociais proporcionais e à construção de um mundo melhor, mais humano e feliz. Estamos na era dos paradoxos, mas, estamos, também, na era da viragem e da proposta de que o sucesso educativo não pode ser medido por rankings, mas, por atitudes individuais e sociais. O sucesso de educar para valores terá como meta uma sociedade de bons cidadãos e de pessoas felizes, uma educação para Ser, como relata o relatório da Comissão para o Século XXI, nos seus princípios fundamentais:

A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 1996, 89)

Os educadores, no verdadeiro sentido do termo, não são apenas depositários de matérias, mas são o porto de abrigo onde os estudantes se orientam com a bússola recebida para chegar a bom porto. Os professores, neste sentido, são, também, educadores, e os estudantes, os agentes da sua própria aprendizagem experiencial. A Comissão Delors percebeu que este era o caminho e que não interessava uma grande e pesada bagagem, mas saber o que se leva de útil na mala de competências:

Nesta visão prospetiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as

ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1996, 89)

5. Desafios da Educação para a Paz no Século XXI

Afinal com que traços podemos tecer a imagem desta aldeia ecuménica? Como podemos pensar o nosso destino comum? Atualmente todos aceitamos a ideia da aldeia global, pois habitamos num mundo caracterizado pela (in)existência de fronteiras e limites difusos a todos os níveis, consequência da globalização do modelo ocidental, potenciada pelo desmesurado desenvolvimento das tecnologias da informação e por todas as inter-relações de todo o tipo que ela propicia, desde as económicas, de um mercado internacional, até às políticas, de Estados interdependentes. Mas não restam dúvidas de que esta homogeneização planetária se dá mais no campo do mercado (mercado de capitais, de informação e de mercadorias, etc.), que no campo da cidadania partilhada (TAPIAS, 1996, 26).

É esta constatação que leva TOURAINÉ (1998) a colocar uma profusão de questões: “Não vivemos numa sociedade mundializada que invade por todos os lados a vida privada e pública do maior número de pessoas?”; “Poderemos viver juntos?”. A estas questões o autor responde com a positiva:

(...) nós já vivemos juntos. Milhões de indivíduos que veem os mesmos programas de televisão, bebem as mesmas bebidas, usam a mesma roupa e até utilizam, para comunicar de um país para outro, a mesma língua. Vemos formar-se uma opinião pública mundial que debate em vastas assembleias internacionais (...) e que se preocupa, em todos os continentes, com o aquecimento do planeta, com os efeitos dos ensaios nucleares ou com a difusão da sida. (...) Bastará isto para afirmar que pertencemos à mesma sociedade ou à mesma cultura? TOURAINÉ (1998, 13)

A resposta, desta vez, apresenta-se pela negativa. E podemos usar a sua afirmação de que o “que é próprio dos elementos globalizados (...) é estarem desligados de uma organização social particular” TOURAINÉ (1998, 14). Esta ideia reforça a asserção de TAPIAS (1996) quanto ao facto da unificação planetária se dar mais ao nível económico. Por isso se pode falar da dissociação entre o mundo da cultura e o mundo da economia, com a sua panóplia de efeitos que dilaceram a experiência e a identidade individuais. Os “indivíduos pertencem simultaneamente a vários continentes e a vários séculos: o eu perdeu a sua unidade, tornou-se múltiplo” TOURAINÉ (1998, 16). Isto pode significar que “quando estamos todos juntos, não temos quase nada em comum, e quando partilhamos crenças e uma história, rejeitamos aqueles que são diferentes de nós. Só vivemos juntos perdendo a identidade; inversamente, o regresso das comunidades traz consigo o apelo à homogeneidade (...)” TOURAINÉ (1998, 15). Também podemos encontrar esta ideia em TAPIAS (1996).

Esta fragmentação da experiência individual anda associada à ideia de muitas crises. Crise do Estado-Nação, crise da cidadania, crise da democracia, crise da civilização, crise do sistema político, crise da escola e da educação, crise da família, crise axiológica, crise europeia, crise do modelo moderno de organização

socioespacial da cidade, enfim, crise institucional, crise dos conjuntos organizados e autorregulados. À dissociação provocada por todas estas crises chama TOURAINE (1998) desmodernização. Com efeito, à modernidade associamos a ideia de ordem e de instituição, à pós-modernidade a ideia de desordem. Por isso este autor diz que o que define esta desmodernização são dois aspetos principais e complementares, a desinstitucionalização e a dessocialização, ideia partilhada por TAPIAS (1996), quando refere que esta “unificação planetária deixa obsoletas as estruturas políticas nacionais e as categorias de pensamento que as justificavam” (TAPIAS, 1996, 26).

Por desinstitucionalização o autor entende “o enfraquecimento ou o desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, mais simplesmente, o desaparecimento dos juízos de normalidade, que se aplicavam às condutas regidas por instituições” (TAPIAS, 1996, 59). Os exemplos dados são a família e a escola. A dessocialização é entendida como “o desaparecimento dos papéis, normas e valores sociais através dos quais se construía o mundo vivido. É a consequência direta da desinstitucionalização da economia, da política e da religião”. A dessocialização é também uma despolitização, pois “a ordem política já não constitui, nem fundamenta a ordem social” (TAPIAS, 1996, 64). Touraine acrescenta que a crise do político é uma crise de representatividade e de confiança, estando fortemente ligada ao Estado nacional.

Nas sociedades democráticas da nossa contemporaneidade surgem, assim, forças centrífugas que levam os indivíduos, por um lado, para a ação instrumental da globalização e, por outro, para a pertença «arcaica» a uma comunidade definida pela fusão entre sociedade, cultura e personalidade. Assiste-se também ao desaparecimento das mediações sociais entre a economia globalizada e as culturas fragmentadas.

Esta nova (des)ordem significa, pois, mudanças, desde o nível económico até ao ideológico. Podemos dizer que, nos países desenvolvidos, temos a transição para um capitalismo de consumo e, a nível internacional, a globalização da economia. A produção do fenómeno de dualização, que divide a sociedade em inclusos e excluídos, estende-se ao mundo inteiro. Os problemas sociais, os problemas de juventude, o desemprego, as migrações, a violência, a droga, etc., não são senão sintomas da desordem, significando também a existência de fronteiras internas entre os centros urbanos e a periferia das grandes metrópoles mundiais. Os excluídos são, pois, os desempregados, as minorias étnicas, os toxicodependentes, os habitantes das zonas ou bairros desfavorecidos, etc. É verdade que o nosso sistema social de proteção está ameaçado, mas isto não é menos verdade para o sistema político, que conhece um vazio inquietante. Outro aspeto desta crise é a exaltação dos nacionalismos, muitas vezes exacerbados, provocando guerras étnicas sangrentas, aliada à ascensão do racismo e da xenofobia, em vez duma saudável mestiçagem que é aquilo que se nos oferece no horizonte, uma vez que “a Europa será um continente multirracial, ou se preferirem, ‘colorado’. Se lhes agradar, será assim; e se não lhes agradar, será assim na mesma” (ECO, 1998, 108). A ascensão dos fundamentalismos e dos integristas, quer políticos, quer religiosos, é uma realidade muito cruel, associados a essa forma terrível de intolerância que é o terrorismo, para além de outras formas de manifestações de intolerância que emergem quotidianamente. Isto reforça a ideia das insuficiências que sentimos nos modos tradicionais de enfrentar os problemas. Por exemplo, o problema do trabalho, uma vez que a sua estrutura mudou qualitativamente, ligado que está ao conhecimento, à informação e à inteligência

das pessoas no processo produtivo. Os procedimentos para abordar as problemáticas migratórias são insolventes, pois o contexto, a densidade e a frequência dos fluxos migratórios reclamam novas formas para a sua resolução ou minoração.

E poderíamos, sem fim, assinalar novas problemáticas que exigem essas novas formas de intervenção. Esta é uma tendência estrutural da nossa sociedade, que se manifesta na transversalidade dos problemas sociais, cuja conceptualização, resolução ou minoração não são monopólio duma única área do saber ou área de intervenção, mas exigem intervenções e atuações concertadas de vários sectores, quer da comunidade nacional, quer da comunidade internacional. Um exemplo paradigmático é o fenómeno da toxicodependência, sendo sociologicamente designado como objeto de fronteira.

Conhecemos, ainda, uma crise ecológica agudizada de magnitude planetária, muitas vezes com danos irreversíveis para o meio ambiente, consequência de uma industrialização selvagem, regida meramente por critérios economicistas e de rentabilidade imediata, que também só pode ser abordada a nível global.

Ainda, a nível internacional, devemos referir, a partir de 1989 (data simbólica da pós-modernidade), a queda dos regimes de tipo soviético e a aparição de novas sociedades pós-comunistas com todos os seus efeitos devastadores, desde a instalação de processos de capitalismo selvagem até aos confrontos étnicos, trazendo, assim, novas problemáticas que ajudam à encruzilhada civilizacional. Uma tentativa de resolução destas problemáticas emergentes é a tendência para criar conjuntos políticos supranacionais.

MORIN (2020) considerou mesmo que a ideia confederal ou de confederação supra-meta-transnacional se impõe como indispensável para a solução em todas as situações onde o amalgamento dos povos é inextricável (ex-URSS, ex-Jugoslávia, etc.), pois ela há de respeitar simultaneamente os direitos das nacionalidades que predominam num dado território, e os direitos das minorias de outras nacionalidades que, por motivos sobejamente justificáveis, se separam fisicamente do seu território matricial. MORIN (2020) refere, ainda, que é esta ideia confederal o instrumento-chave que permite associar os Estados à União Europeia.

Mais recentemente outros autores reconhecem que este “otimismo generalizado de há uns anos atrás, sobre a construção de entidades políticas supranacionais, como a União Europeia, por exemplo, rapidamente se desfez”. Mas já se constatou a impossibilidade dum retorno à situação anterior, quando referimos a crise do Estado-Nação e da democracia. A nova síntese há de propiciar a possibilidade de articulação entre uma identidade nacional e a abertura e respeito para com o diferente, logo o conceito de cidadania há de implicar, também, uma rutura com o conceito de cidadania baseado no Estado-Nação. Enquanto os debates educativos andam às voltas sobre como potenciar esta nova exigência do conceito de cidadania, continua no horizonte a ameaça dos nacionalismos intolerantes e intoleráveis.

Não podemos deixar ainda de enfatizar a revolução ao nível da informação, de alcance imprevisível, influenciando desde o nível tecno económico até ao âmbito da produção intelectual, passando por essa peça-chave na dinâmica das sociedades complexas hodiernas, que são as tecnologias da informação e da comunicação. De facto, vivemos numa sociedade de informação e comunicação, mas paradoxalmente ela também se configura como uma sociedade de amplas zonas de opacidade, onde indivíduos com muita informação, nem sempre capazes de a gerir, mantêm muito pouca inter-relação entre si.

Outro aspeto que resulta do projeto humanista (semi)falhado da modernidade é o abismo, tão bem conhecido, entre os países do Norte e os países do Sul, sinal de que o desenvolvimento vive ritmos diferentes de país para país, daí que a dicotomia países desenvolvidos/países subdesenvolvidos se mantenha, mas também é certo que ela já não é tão linear, uma vez que poderemos falar numa terceira categoria de países – ditos emergentes – que traçam caminhos, ainda que titubeantes, na direção dum horizonte mais aberto e justo, para além da convivência de múltiplos mundos dentro do mundo dito desenvolvido, fruto de arritmias internas. Mesmo na União Europeia, constata-se a acentuada diferenciação entre os países do Norte da Europa e os países do Sul, como Portugal.

Estes aspetos interpelam as democracias no sentido de questionar quais as dimensões que melhor caracterizam o desenvolvimento. Contemporaneamente há acordo quanto ao facto deste não poder ser caracterizado apenas a partir de índices ou indicadores económicos, e por isso se fala tanto de desenvolvimento sustentável, logo multifacetado: aspetos económicos, sem dúvida, mas também respeito pela dignidade humana, respeito pelos ritmos da natureza, etc. Fala-se, como focámos anteriormente, de uma mudança de paradigma relativamente à modernidade: ao antropocentrismo responsável pela desregulação dos ritmos da natureza e das relações entre os seres humanos, bem como dos desequilíbrios entre o mundo humano e o mundo natural, contrapõe-se e impõe-se um fisiobiocentrismo ou ecocentrismo que se espelha no cuidado responsável do ser humano por todos os seres, animados e inanimados, uma vez que aquele enquanto existência tem um estatuto ontológico diferente dos demais seres da natureza – o ser pessoa – e, por isso, deve assumir-se como pastor do ser (PEREIRA, 1992, 7, 13, 31). Posição um pouco diferente defende Morin quando nos diz que o ser humano "deve considerar-se não como pastor da vida, mas como o copiloto da natureza. A consciência ecológica requer daqui em diante uma dupla pilotagem: uma, profunda, que vem de todas as fontes inconscientes da vida e do homem, e outra que é a da nossa inteligência consciente" (MORIN, 2020, 185). Diríamos nós, seja o ser humano o pastor ou guardião do ser ou da vida, seja o copiloto da natureza, o importante é o reconhecimento do estatuto ontológico e ético do mundo físico e natural, a perceção de que ele hoje se reconstrói sob uma nova figura: a da finitude (escassez de recursos), e a consciência de que os direitos não se podem restringir aos seres humanos. Assim, queiramos nós assumir esta postura, que sentimos dificultada por todas estas coordenadas contraditórias (por isso lhes chamámos tracejados, como algo que não se apresenta com contornos mais ou menos claros, definidos) que tecem a pós-modernidade. Estas coordenadas exigem de nós a consciência desse carácter paradoxal, que reclama uma revisão e uma reflexão críticas e profundas da modernidade, pois esta encruzilhada civilizacional, que constitui a pós-modernidade, faz-nos perder o futuro, que doravante se chama incerteza, quando perdidas já estão também as referências do passado, e o que nos resta é a condição de prisioneiros do imediatismo do presente, nada mais contrário à essência projetiva do ser pessoa.

6. Considerações Finais

Sintetizando, podemos dizer, seguindo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que há um conjunto de tensões (paradoxais) que urge (re)pensar *hic et nunc*: (tradição versus modernidade) – a importância da concertação entre o tradicional e o moderno, sem a perda da identidade, mantendo aquele elemento que nos permite dizer que, apesar do devir inexorável do tempo, pertencemos a esta cultura, a esta sociedade com estas características, etc.; soluções a curto prazo versus soluções a longo prazo - a atenção centra-se, hoje em dia, nos problemas imediatos, esquecendo a diversidade de situações que exigem tempo e paciência para se poderem equacionar todas as dimensões e usar as estratégias negociada e participativa, características da adoção de critérios democráticos. Podemos dizer que estamos perante a síndrome do apego obsessivo ao presente: o *Homo sapiens* surge, novamente, como *homo faber*, tornando-se prisioneiro do momento presente e do imediatismo; competição versus cuidado com a igualdade de oportunidades – o questionamento do tipo de competição adequada a uma sociedade que apela aos valores individuais, à realização pessoal, desqualificando os grandes projetos coletivos; desenvolvimento dos conhecimentos versus capacidade de assimilação por parte do ser humano – como viver sem angústia num mundo que cada vez nos oferece mais conhecimentos que não podemos assimilar na totalidade? Como evitar que o excesso de informação gere desinformação? Que estratégia educacional adotar para ajudar os estudantes na seleção crítica das mensagens?; material versus espiritual – se o que caracteriza o ser humano é ser pessoa, no sentido de procurar continuamente ser mais, é *ex-sistere*, que significa etimologicamente estar fora de, no sentido de estar fora das causas produtoras, e estar fora de si, no sentido de *ex-tasis* (abertura ao mundo) e de *ex-sistir* (projeção para o futuro), então como sobreviver numa sociedade que destruiu todas as referências que lhe permitiam ir além de si próprio? Morais, éticas, espirituais e transcendentais? Como renascer das cinzas éticas e espirituais?; global versus local - necessidade de conciliar o enraizamento do ser humano na sua comunidade de base com o seu estatuto de cidadão do mundo; universal versus singular - se bem que a planetarização da cultura vai sendo um fenómeno cada vez mais real, não devemos esquecer as especificidades locais e individuais; a este propósito devemos questionar o sentido geográfico do ocidente: assistimos agora a uma mundialização das suas características, conseqüentes do desenvolvimento da mundialização da economia e das tecnologias da comunicação.

Esta dimensão da Educação para a Cidadania é tão mais necessária e urgente quanto a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os estudantes, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Perante tais desafios, a Escola não pode, apenas, preparar os estudantes para a sociedade atual, mas, também, para mudanças vertiginosas que os tornem capazes de responder aos reptos constantes. A escola deve ser inclusiva, promotora de melhores aprendizagens e deve operacionalizar o perfil de competências que se pretende que os estudantes desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da

vida. Tal implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus estudantes. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. São estes os desafios da Cidadania no Currículo Escolar do Século XXI e a resposta para a Escola e a Sociedade para a Paz do futuro.

Referências

BRUNDTLAND, Gro Harlem. Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum (Our Common Future). Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ECO, Umberto. Cinco escritos morais. Lisboa: Difel, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PEREIRA, Miguel Baptista. Do biocentrismo à bioética ou da urgência de um paradigma holístico. Revista Filosófica de Coimbra, Coimbra, 1, 1, 5-50, 1992.

SIMÃO, João. Desenvolvimento Sustentável: Conceitos. Lisboa: Universidade Aberta, II, 1-21, 2017.

TAPIAS, José António Perez. Claves Humanistas para una educación democrática - De los valores humanos al hombre como valor. Madrid: Alauda-Anaya, 1996.

TOURAINÉ, Alain. Iguais e diferentes - Poderemos viver juntos?. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de Aprendizagem. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017.

Submetido: 06/10/2022

Aceito: 10/10/2023