

A Educação no Processo de Globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso

Wolfgang Mitter

Professor emérito do German Institute for International Educational Research
(Frankfurt/Meno, Alemanha).

Tradução de Clarissa Pedrosa da Costa Gomes.

A estrutura conceitual

A globalização e a “Segunda Modernidade”

A globalização tornou-se um dos conceitos mais usados atualmente, onde quer que tendências e assuntos de amplitude internacional sejam discutidos. Ela aparece em análises científicas, assim como na imprensa local, e há muito tempo ultrapassou o âmbito da economia, na qual foi concebida. É verdade que numerosas pessoas continuam associando a “globalização” a eventos e processos econômicos, estimulados por relatórios sobre as atividades de “jogadores globais”, como fusões transnacionais de grandes bancos e empresas ou transações monetárias em escala mundial. Ainda assim, seu alcance tem sido ampliado desde processos sociais e políticos, em níveis macro e micro de comunidades humanas, até os desenvolvimentos culturais e os debates sobre como lidar com temas relativos à saúde, ao clima e à nutrição. Em outras palavras, a globalização tornou-se um conceito de grande amplitude.

A educação tem sido inteiramente envolvida nesse debate pluridisciplinar e isso ocorre principalmente por duas razões: por um lado, tanto os proponentes como os participantes dos processos globalizadores passam ou passaram por alguma forma de educação formal e não-formal e, assim, levanta-se a questão sobre em que medida a educação tem contribuído para seus pensamentos, intenções, ações e iniciativas. Por outro lado, professores e responsáveis por escolas em geral não podem deixar de responder aos desafios da globalização e de empregar suas capacidades pessoais e profissionais de acordo com tais desafios. Em outras palavras, a educação está envolvida tanto como *reforço* quanto como *estímulo* (cf. Ramirez 1997, p. 47-62; Spring, 1998). Essa abordagem conceitual teria continuado fragmentária sem a observação adicional de que o compromisso com a globalização significa relacionar todos os esforços e ações educacionais com os valores fundamentais de dignidade humana, de direitos humanos, de tolerância e de democracia. Não existe uma abordagem *neutra* para discutir a globalização em

face dos temas educacionais. Uma vez que a globalização é um processo cheio de complexidades internas, tensões e contradições, este compromisso necessita da disposição das pessoas para tomar decisões e efetuar escolhas entre alternativas, tomar decisões e estabelecer prioridades em situações concretas.

Evidentemente, a globalização, como uma força que impulsiona tanto o pensamento quanto a ação, não pode ser monopolizada como uma inovação de hoje. Ela tem uma longa história, espelhando os desejos das pessoas no sentido de conhecer e ocupar o mundo em sua totalidade. Essa história pode ser rastreada desde civilizações antigas e explorada como um processo contínuo a partir da Idade Média européia até a época em que vivemos. Além disso, estudos históricos apresentam variadas testemunhas da sua natureza pluridimensional. Entre os proponentes e executores, distinguimos filósofos, cientistas e artistas, do lado contemplativo, dedicado ao conceito de “universalização”, enquanto que o lado ativo tem sido representado por descobridores, conquistadores, mercadores, empresários, colonizadores e políticos. Este esboço deliberadamente não-sistematizado indica não apenas o amplo espectro do compromisso das pessoas, mas também a complexidade diferenciada de suas motivações. Finalmente, esse retrospecto continuaria fragmentário sem uma atenção articulada ao âmbito “globalizador” das grandes religiões mundiais, particularmente o cristianismo e o islamismo. Elas concebem a universalidade em suas intenções de se dirigir e converter as pessoas de todas as civilizações e continentes e em seus esforços contínuos para traduzir essas intenções em ações, por meios pacíficos ou não.

Nesse contexto, vem à minha mente a visita à estimulante exposição¹ centrada em uma apresentação ilustrativa de um jogo chamado *ludus globi* (jogo do globo), inventado por Nicolau de Cusa (1401-1464, um dos maiores filósofos e teólogos do final da Idade Média. Esse jogo era para simbolizar o começo de uma

¹ Essa exposição foi apresentada nos meses do verão de 2000 em Bressanone (Brixen), Tirol do Sul, Itália, onde Nicolau de Cusa foi bispo nos últimos anos da sua vida.

“primeira modernidade”, em sua estrutura pluridimensional. Quando cotejada com a invenção da imprensa por Gutenberg; com a revolução copernicana, relativa à percepção do universo pelas pessoas; com os primeiros registros das grandes viagens dos descobrimentos e a produção dos primeiros mapas mundiais “modernos”, não se pode deixar de entender por que contemporâneos daquela época se sentiram vivendo em tempos “revolucionários”, com desafios “globalizantes”. Em suma, a exploração histórica da “globalização” é abundante em descobertas e perspectivas estimulantes.

Porém, filósofos e sociólogos da atualidade apresentam argumentos plausíveis para refletir sobre a globalização como um fenômeno específico do início do século 21. Por exemplo, o sociólogo alemão Ulrich Beck dá ênfase à “irreversibilidade” da “globalidade”, associando-a com a noção de “segunda modernidade” e acrescentando que a “primeira modernidade” – datada dos séculos 15 a 20 – havia desejado tal característica (Beck 1997, p. 29). Essa “irreversibilidade” parece ser ressaltada por dois elementos essenciais. Por um lado, a presente globalização pode ser observada como uma tendência transcivilizatória, distinguindo-a da tendência “ocidental” que dominou abordagens “globalizadoras” em tempos passados. Essa argumentação parece fazer especial sentido em relação ao verdadeiro debate sobre “o viés ocidental no processo de globalização”, que será retomado depois. Por outro lado, é a *totalidade* do processo que assegura a substância particular da “segunda modernidade”. Ela compreende o nível macro de sociedades caracterizadas pelo avanço do mercado mundial, pela explosão do conhecimento e pela formação de associações e comunidades internacionais e supranacionais no domínio político. Ademais, ela está invadindo cada vez mais o nível micro das bases sociais, particularmente o dia-a-dia das pessoas, com seus pontos altos e baixos. A propósito, isso não significa que gerações anteriores não foram tocadas ou assombradas por futuros eventos “globalizadores”, reconhecidamente de maneira drástica, exemplificada pelas perseguições em busca de escravos na África, que destruiu amplamente comunidades indígenas em seu nível micro.

De qualquer modo, a globalização nos nossos dias tem se tornado uma realidade onipresente, que contrasta com a “realidade virtual”, tão bem demonstrada na obra de Goethe, *Fausto* (parte 1), na qual alguns homens da cidade têm uma conversa “em frente ao portão, sobre guerra e assassinato há muito tempo atrás e em um lugar muito longínquo, a Turquia”. Para evitar qualquer malentendido, Goethe já apresentou essa cena ironicamente – há 200 anos! Ainda assim, ele, que viajou para a Itália e adquiriu conhecimento universal do “mundo”, era representante de uma pequena minoria social, assim como eram os contemporâneos instruídos e viajados do começo da “primeira modernidade”, acima mencionados. É verdade que não se tornou obsoleta a imagem usual do carro correndo por uma rodovia e deixando aldeias para trás, de ambos os lados, com os seus tradicionais modos de vida intocados, sobretudo em áreas remotas de países em desenvolvimento. Porém, parece que essa imagem está prestes a perder sua referência rapidamente em uma época onde as pessoas, ainda que com intensidade maior ou menor e em diversos ritmos, têm acesso a informações ultralocais e “globalizadas”, mesmo com as usuais deturpações. Muitas delas deixam suas cidades natais para procurar algo que é ou lhes parece uma “vida melhor”, seja em cidades grandes dos seus próprios países ou em algum lugar do exterior, nas “regiões ricas” do nosso planeta.

Aceitação *versus* rejeição

Identificar a globalização como uma força propulsora não implica alimentar a ilusão de que este fato é aceito por todos. Muito pelo contrário, somos continuamente lembrados das diversas manifestações de rejeição, resistência e correntes contrárias. No que se refere às suas formas e intenções, elas alcançam desde um modo de falar espontâneo, em conversas diárias, até a oposição política e a ação violenta. Nesse contexto, basta resumir o debate público em andamento, com os seus argumentos mais graves:

- Oponentes ao *livre comércio mundial*, mercados globais acessíveis e sistemas ilimitados de propriedade capitalista falam de “turbo-capitalismo” e de “armadilha da globalização”.

- Indivíduos e porta-vozes locais, nacionais ou de comunidades regionais estão de acordo quanto a rejeitar a globalização como uma estratégia aberta ou dissimulada do “imperialismo ocidental”, para manter e reforçar seu domínio sobre o “resto do mundo”.

- A globalização é denunciada por aqueles que consideram o *pluralismo cultural ou civilizacional* como uma herança inalienável a ser protegida de qualquer infiltração transcultural, que eles percebem e a que resistem como concomitantes inevitáveis de tendências globalizadoras.

- Entre os proponentes do pluralismo cultural, os *defensores das nações e estados nacionais* tomam uma posição ativa em sua resistência à “transnacionalidade”. Em particular, eles têm detectado este novo fenômeno na instituição de organizações e comunidades econômicas mundiais, assim como no crescente poder de empresas multinacionais no mercado mundial.

- A globalização é acusada de responsável por causar, encorajar ou, pelo menos, tolerar a amplamente deplorada “crise de valores”. Como é dito, ela fortalece as tendências de secularizar comunidades tradicionais e de destruir a coesão que tem sido garantida e assegurada pela aceitação dessas normas morais pelas pessoas, enraizadas na fé religiosa e nos costumes. A base desse declínio é vista no avanço da “McDonaldização” e sua interpretação como um efeito distinto de globalização (Barber, 1996), enquanto a reação aparece em várias manifestações do fundamentalismo.

Todas essas correntes contrárias têm de ser levadas a sério, do mesmo modo que a própria globalização. Ainda assim, seus porta-vozes e adeptos não têm escrúpulos de usar técnicas, meios e artigos que foram produzidos e trocados no mercado mundial por indivíduos e grupos. Eles não apenas incluem meios de comunicação computadorizada, mas também a aquisição de armas modernas. Estas armas, por exemplo, são compradas e usadas por fundamentalistas talebãs no Afeganistão, cuja identidade cultural se constitui com base na extrema repulsa à civilização do Ocidente. Além desse vasto âmbito do lado material da interação transcivilizacional, os “antiglobalizadores” *pensam* com base em

categorias universais que aparecem, em particular, na aplicação de idéias e conceitos de origem ocidental, como a democracia, a construção nacional e o nacionalismo, o autoritarismo e o totalitarismo. Por exemplo, ditadores modernos têm um gosto especial pela “confirmação democrática”, por meio de eleições e referendos para ampliar a sua base doméstica de poder, mas também para impressionar pessoas no exterior. É difícil imaginar que eles fariam isso sem considerar a idéia e a realidade da “democracia” como um valor mundial. Deixe-me continuar. O inglês é cada vez mais aceito não só como a *língua franca* em todo o mundo, mas também como um meio de comunicação técnica na cena doméstica e em muitos outros âmbitos. Resumindo, parece que a resistência política e cultural à globalização não percebe a contradição no uso de meios e na aceitação de atitudes e pensamentos que têm sido emprestados por “outros”. Este fato não pode ser negado nem mesmo por aqueles que aderem à teoria do “choque de civilizações”, de Samuel Huntington (1996).

Independentemente dos níveis e formas que caracterizam as manifestações a favor ou contra a globalização, permanece o fato de que a globalização por si mesma é amplamente associada à convergência de formações civilizatórias e nacionais até agora isoladas. Estabelecida essa associação, porém, a convergência não é e não pode ser realizada de modo simplístico nem pelo mercado mundial, nem pela equalização de sistemas sociais ou pela formação artificial de espaços “transnacionais”, para substituir a estrutura tradicional de unidades nacionais. Conclui-se dessa observação que não há necessidade de imaginar a inter-relação entre a globalização e o pluralismo civilizatório em termos apenas antagônicos, nem de restringir suas encarnações e ações hostis. É precisamente a educação que está envolvida nos esforços mentais e materiais para reconciliar as duas tendências. Aos educadores que se comprometem com essa tarefa é oferecido impulso e apoio mental de construtos teóricos, como a teoria da “globalização” de Roland Robertson (1992), o conceito da “ética mundial” de Hans Kueng (*Weltethos*) e as reflexões de Bassam Tibi (2000) sobre o “diálogo

das civilizações”. No contexto do presente trabalho, ao mencionar esses nomes, não se pode, obviamente, abranger todo o espectro de um debate mundial. Ainda assim, ele aponta um caminho promissor a ser considerado por educadores, porque os autores desses conceitos têm se esforçado em construir pontes entre a globalização e o pluralismo cultural. Antes de prosseguir para abordar essa área do problema, deixe-me dar uma olhada no papel da “transformação” como elemento constitutivo da atual controvérsia sobre a globalização e, ao mesmo tempo, demonstrar o lugar da educação nesse processo em uma tentativa breve e resumida.

Transformação

O aceso debate sobre a globalização é enriquecido pelo grande número de publicações que tratam da transformação. Essa noção, apesar de estar sendo empregada há longo tempo, tem sido atualizada por debates sobre as razões, concomitantes e corolários do colapso do bloco soviético no final dos anos 80. Neste meio tempo, o conceito de transformação tem sido estendido para analisar processos comparáveis, particularmente o colapso do *apartheid*, na África do Sul. Porém, o âmbito desta aplicabilidade ainda é indeterminado, principalmente porque o debate se complica pelo uso paralelo da noção de transição. Proposições têm sido postas em evidência para aplicar o conceito de *transformação* a processos que revelem um ato de vontade, imaginados e praticados pelos poderes políticos mais importantes (no significado mais amplo deste termo), enquanto a *transição* dá ênfase aos processos produzidos e efetuados no âmbito de uma determinada sociedade. Neste contexto, as considerações deste trabalho são limitadas à transformação, por um lado, e ao seu lugar entre a globalização e a pluralização, por outro (cf. Offe, 1991; Sandschneider, 1995).

A transformação tem ocupado um lugar distinto no debate sobre a *modernidade*, em particular na sua inter-relação com a globalização. Essa afinidade é exposta sempre que seus alvos essenciais são considerados, particularmente, a *economia do*

mercado, a *sociedade civil* e a *democracia*, mais adiante especificada pelo respeito aos direitos humanos e pelo desenvolvimento sustentável. Enquanto os aspectos “globalizantes” prevalecem nesse quadro básico de classificação, o padrão mais amplo é considerado pela sua abertura, no que se refere à relação de proximidade ou distância da globalização: constituição (ou recriação) de uma classe média, mudança cultural relacionada, entre outros aspectos, com: *status*, uso e dominância, ou posição inferior de linguagens na vida pública; manifestações e renascimento religiosos; pluralismo de gêneros na literatura, arquitetura e artes plásticas; renascimento (ou emergência) de “identidades nacionais”; mudanças na vida individual e em padrões de valores (como se refletem em atitudes em face da família, propriedade, trabalho e idade); mudanças nas estruturas da elite; e, finalmente, mudanças no sistema educacional (como um subsistema social com seus componentes formais e não formais).

Nesse contexto, concede-se especial ênfase à transformação, porque pesquisas educacionais comparadas a têm identificado como um dos temas tópicos, tanto com relação a considerações teóricas quanto a estudos de casos. Além disso, esse debate é amplamente incluído na discussão maior sobre a globalização e as suas tendências contrárias. Sob esse aspecto, ele pode até ser considerado como um dos seus componentes. Parece que o conceito de transformação, tal como é utilizado pela educação comparada, funciona como uma abordagem estratégica para investigar “casos” singulares, com suas raízes históricas e suas feições atuais, bem como para procurar seu lugar na tensão entre a globalização e o pluralismo cultural. Deixe-me ilustrar esta afirmação, propondo três exemplos.

Os processos de transformação na ex-União Soviética e nos seus países vizinhos da Europa Central e Oriental são baseados no colapso dos sistemas totalitários. Seus sistemas educacionais foram marcados pela oferta da educação compulsória e, embora não totalmente, pela educação secundária a todos os membros da nova geração. Nas últimas décadas do período comunista, a tensão entre a ideologia igualitária e a verdadeira necessidade de promover elites acadêmicas ganhou uma influência crescente.

Os sistemas educacionais no seu todo eram mantidos sob completo controle e supervisão das agências dos partidos comunistas e das autoridades estatais. Esse sistema de controle foi muito rígido e incluiu tanto a monopolização ideológica do currículo e dos livros-texto quanto também a formação dos professores. Os herdeiros do(s) sistema(s) comunista(s) são encarregados da nova tarefa de educar crianças e jovens de acordo com os objetivos estabelecidos pelos princípios da democracia e da economia de mercado. Essa missão coloca em confronto educadores de todos os países envolvidos, considerando-se que a geração mais velha – pais, professores etc. – viveu durante décadas sob o domínio de regimes comunistas e tem que reconsiderar totalmente as suas funções educacionais, o que se revela extremamente difícil. As repúblicas sucessoras da União Soviética são excepcionalmente oneradas por essa tarefa, porque não podem recorrer a quaisquer “reminiscências democráticas” (Mitter, 1992, p. 21-22).

A África do Sul divide com o “ex-bloco soviético” o caráter pacífico da transformação das suas obsoletas estruturas de poder,² respectivamente baseadas nos mecanismos de controle do comunismo, justificados ideologicamente e pelo *apartheid*. A diferença básica consiste nos conteúdos das ideologias dominantes: socialista (igualitária) *versus* racial (hierárquica), enquanto o governo era marcado por estruturas hierárquicas em ambos os sistemas. Isso explica por que, no caso da África do Sul, o componente econômico de transformação não é tão relevante como no antigo “bloco soviético”.

Nesse contexto, pode ser fascinante incluir as recentes mudanças na América Latina no debate sobre a transformação, com especial enfoque à similaridade e à diversidade. De acordo com o

² Cf. Taylor, Vinjevolt, 2000. Esta afirmação focaliza os processos de transformação *per se*. Entretanto, ela não desconsidera os fatos violentos do período do *apartheid*, comparáveis à repressão dos levantes na Europa Central contra os sistemas comunistas dos anos 50 aos 80. Por outro lado, esta afirmação deve restringir-se no que tange às guerras na Chechênia (1994 e 1999), que permaneceram como os únicos casos excepcionais de violência na federação russa até hoje.

meu conhecimento, isso ainda não foi feito, pelo menos não explicitamente. Juan Carlos Tedesco (1999), em seu estimulante artigo “A educação no limiar do século 21: o caso da América Latina”, mostrou o caminho para este tipo de abordagem na educação comparada. Relacionando os processos da mudança educacional aos altos objetivos da igualdade social, competitividade econômica e cidadania política, ele chega bem perto dos conteúdos de estudos sobre a Europa Central e Oriental e a África do Sul, ainda que num referencial implícito. O componente político da transformação pode não ser classificado como radical, conforme ocorre nessas regiões, mas os paralelos não devem ser ignorados.

Os desafios da educação

O papel essencial da educação como um poder estimulante e fortalecedor na vida das pessoas está enraizado na necessidade de estas serem capacitadas para a sobrevivência e o desenvolvimento como *peças humanas* desde a primeira infância. Sob este ponto de vista, a história da humanidade pode ser interpretada como a história da educação, independente das condições, objetivos, conteúdos, métodos e processos dessa capacitação. Os sistemas sociais que não conseguiram ajustar sua educação às mudanças das exigências tecnológicas, econômicas, políticas e culturais entraram em decadência. Essa experiência histórica é aplicável até as sociedades que tinham a educação em alto conceito e a praticavam de maneiras muito elaboradas, como aconteceu no Império Chinês, em seu colapso entre os séculos 19 e 20. Como a globalização tem uma longa história, a resposta da educação aos desafios da “segunda modernidade”, assim como àqueles dos seus competidores “pluralizantes”, não coloca a espécie humana em face de tarefas radicalmente novas. Todavia, os complexos desafios da educação no início do século 21 precisam ser investigados sob aspectos particulares. Deixe-me orientar tal reflexão pelas seguintes considerações classificatórias.

A educação como um processo continuado

A educação é um processo envolvido com o desenvolvimento das pessoas desde o nascimento até a morte (cf. Learning..., 1996). Este fato tem sido sempre reconhecido com relação à infância e, cada vez mais, quanto à adolescência. Porém, a suposição de que esse processo também se aplica à idade adulta surgiu apenas no século 19. Desde então, tem alcançado aceitação no mundo inteiro e resultou em várias teorias e numerosos projetos de prática de educação de adultos. O conceito de *educação continuada*, que resulta dessas reconsiderações, não pode ser entendido apenas como a seqüência da educação para crianças, jovens e adultos, mas uma tentativa de integrar esses três estágios e submetê-los a um objetivo superior comum. No que diz respeito aos dois estágios tradicionais em particular, todos os esforços educacionais devem estar relacionados com os desafios ao longo de toda a vida, de maneiras explícitas e implícitas, como consideram orientações curriculares e pedagógicas. Uma atenção especial deve ser dada ao dinamismo e mobilidade crescentes como princípios sociais dominantes de desenvolvimento e progresso. Por exemplo, exames finais e de “maturidade” perderam seu antigo lugar, mais ou menos firmemente estabelecido no desenvolvimento das pessoas – uma observação de particular relevância para todas as formas e etapas da educação e treinamento profissionais (cf. Tessaring, 1998). O retreinamento em estruturas modulares tem se tornado um dos requisitos mais promissores e de maior significado. Ademais, ele deve ser concebido em currículos que abandonem as velhas fronteiras entre educação liberal (geral) e profissional. A educação para a cidadania democrática é outro assunto a ser enfatizado nos termos do conceito de educação continuada. No que se refere a isso, os pensamentos de John Dewey sobre a interdependência entre a escola “embrionária” e a sociedade envolvente nada perderam da sua importância (Dewey, 1976, p. 19-20), apesar de precisarem ser ajustados aos novos ambientes socioeconômico e político.

A dimensão internacional e global da educação

No debate pluridisciplinar, os cientistas sociais atribuem grande importância à questão de saber se os processos transnacionais e transcivilizatórios deveriam ser integrados ao conceito de *internacionalização* ou de *globalização*. Com relação a este tópico, parece que o debate revela uma reflexão sobre aspectos e amplitude, mais do que sobre os temas substanciais da questão. Tenho preferência pela noção de *globalização* para realçar a extensão mundial e universal dos processos em tela. Obviamente, essa preferência não questiona a utilidade da *internacionalização*, quando a ênfase deveria ser dada a redes e inter-relações. De qualquer modo, a educação é confrontada por ambos aspectos e os estudiosos devem considerar devidamente a sua relevância em todas as áreas de aprendizagem, seja das humanidades, das ciências sociais ou das naturais. É desnecessário acrescentar que a última área está totalmente incluída nesse conceito, quanto à atualização das questões pertinentes de ordem tecnológica, econômica e ecológica, e que a história desempenha um papel importantíssimo na “internacionalização” ou “globalização” do processo educacional. É verdade que a história nacional e a comemoração de “festividades nacionais” continuam aparecendo nos currículos e “calendários de eventos”. Seus lugares são legítimos onde quer que o nacionalismo esteja intimamente associado à ascensão dos direitos humanos e da democracia em cenários nacionais. Todavia, tal cultivo da herança nacional não pode ser ligado ao isolacionismo, segregacionismo ou a ideologias agressivas, mas precisa ser incorporado numa perspectiva de ultrapassagem de fronteiras.

As escolas entre continuidade e mudança

No início do século 21 não existe um argumento plausível em favor de uma “sociedade desescolarizada”, como a das

previsões de Ivan Illich há trinta anos atrás (Illich, 1971). Muito ao contrário, recentes declarações da Unesco e de outras organizações educacionais globais, assim como políticas educacionais nacionais, indicam uma crença evidente na necessidade contínua das escolas como sólidos estabelecimentos (cf. Learning..., 1996). Tal crença é expressa por adeptos da “nova economia”, bem como por aqueles que vêem as escolas como centros insubstituíveis de educação social, política e moral. Conseqüentemente, os professores, cuja função na sociedade havia sido questionada e reduzida a de “mediadores”, têm sofrido um notável renascimento, quanto mais se lhes atribuem responsabilidades de socialização. Contudo, a recente revalorização da escola na sociedade está relacionada com propostas e projetos que visam à sua abertura para o seu entorno imediato e remoto. A cooperação com a tradicional agência educacional primária, a família, de um lado, e os “competidores” “modernos” de fora, como organizações de jovens, clubes esportivos e a mídia de vários tipos, por outro lado, se tem tornado um tema importante para o público (no sentido mais amplo dessa palavra).

Enquanto tal cooperação aponta mudanças concernentes ao lugar das escolas na sociedade local e inclusiva, tem sido exigida atenção especial por aqueles que dirigem fortes críticas às escolas de hoje, uma vez que se trata da sua função como locais de aprendizagem. Tal crítica é manifesta em debates sobre objetivos e orientações de reformas educacionais. Deixe-me ilustrar essa discussão referindo-me a duas abordagens exemplares. Alice Borden e Noel McGinn, ao pesquisar a educação ao final do século 20, argumentam que, até hoje, a reforma da educação tem sido restrita ao nível da escola individual e simplesmente causaram mudanças de curto prazo. É necessária a inclusão da “estrutura profunda” do sistema educacional como “a base sobre a qual as escolas individuais são construídas... Ela é composta de normas culturais e sociais e de suposições relativas aos sistemas educacionais. Exemplos dessa “estrutura profunda” incluem o agrupamento de crianças por idade, normas elaboradas e aplicadas por adultos, currículo dividido em distintas matérias e sistemas de educação hierarquizados”

(Borden, McGinn, 1999, p. 398). Acrescentam os autores que reformas dessa “estrutura profunda” estão embutidas nas hipóteses de cada sociedade sobre os propósitos das escolas. Em considerações posteriores, Borden e McGinn concentram-se na abertura das escolas em “transformação” às exigências dos novos avanços tecnológicos e estilos de produção, destacando as qualidades das pessoas de se adaptarem às exigências de transformação, assim como a sua capacidade de tomar decisões e fazer opções em seu trabalho cotidiano.

O segundo exemplo é dedicado à estrutura interna das escolas como lugares de aprendizagem. Este é o momento de me referir mais uma vez a Juan Carlos Tedesco. Em sua análise intitulada “O novo pacto educacional”, ele identifica duas noções básicas que o sociólogo francês Alain Touraine definiu e relacionou com processos sociais compreensivos, especialmente “racionalidade” e “subjetividade” (Tedesco, 1997, p. 68-81).

Tedesco argumenta convincentemente que essas noções básicas são totalmente aplicáveis à determinação de fins e objetivos para a aprendizagem e o ensino nas escolas. A “racionalidade” expressa a função dos professores de comunicar capacidades cognitivas e habilidades, capacitando os estudantes para ingressarem na universidade ou diretamente no sistema de emprego. Ao realizar essa função, as escolas servem, primeiramente, à produção de conhecimento e de habilidades para serem utilizados em favor do progresso econômico. Por outro lado, a “subjetividade” indica a função que a escola realiza como lugar de formar a personalidade e de socialização. Nesse retrospecto informativo, Tedesco explica por que a história das escolas tem sido dominada pela promoção da “racionalidade”, já que ela poderia contar com a família, a igreja e o Estado como condutores da “subjetividade”, com fundamento num conjunto de valores comuns. Já que esse consenso não existe mais, as escolas devem aceitar, distintivamente, a promoção da “subjetividade” como sua função complementar. Tenho dedicado, sem dúvida de maneira sumária, essas considerações à análise de Tedesco porque elas apontam para a função *dupla* das escolas e, desse modo, negam

opções unilaterais que aparecem freqüentemente em debates sobre a educação. Esses são caracterizados pelas controvérsias, por um lado, entre decisores de políticas públicas, empresários e um grupo de educadores que quer assegurar a “racionalidade” à educação e ao treinamento e, por outro lado, educadores que resistem a tais demandas, dão ênfase à construção da identidade e valorizam a educação como a função essencial das escolas. Considero que as duas formas de unilateralismo levam a caminhos errados.

A revisão do currículo

Há trinta anos, o educador israelense Saul B. Robinsohn publicou um livreto no qual definiu a revisão do currículo como uma base decisiva não apenas para a reforma educacional, mas também para a reforma social e política (Robinsohn, 1967). Suas idéias têm permanecido isoladas, na medida em que enfatizam a dependência do desenvolvimento social do progresso em face do que as pessoas sabem e de como agem. Isso leva imediatamente às seguintes indagações: O que elas aprenderam, como aprenderam e como foram motivadas a aprender? No que se refere a isso, a globalização tem realizado a longa história de um tema fundamental. Voltando-se às origens, vale a pena estudar o trabalho dos antigos gregos, assim como o dos filósofos chineses. Nas universidades européias da Idade Média, o currículo “universal” era baseado nas *sete artes liberais*. Elas podem ser interpretadas como o desenvolvimento e refinamento *a posteriori* dos *enkyklos paidéia* (círculos educacionais), inventados por Platão e Aristóteles. Ao estudar tais matérias e adquirir os respectivos conhecimentos, o currículo permitia aos estudantes passar de uma universidade para outra sem preocupar-se com fronteiras e, assim, construir o “conhecimento profissional” de que eles precisavam em suas futuras carreiras. Nos séculos seguintes, a inter-relação entre o currículo escolar e o conhecimento e as habilidades profissionais foi amplamente fraturada e fragmentada, apesar dos contínuos esforços para fechar esse hiato.

A globalização tem revivido este velho assunto, documentado por numerosos debates sobre objetivos, conteúdos e métodos a ser incluídos nos currículos, em particular, no currículo nuclear (*core curriculum*). São apresentados exemplos pelos “currículos nacionais” de vários países, assim como em publicações da Unesco, incluindo o *Relatório da Comissão Internacional para o Século XXI*, coordenada por Jacques Delors. Contemplando todos eles, descobrimos uma notável congruência ou, pelo menos, uma semelhança com relação aos conteúdos essenciais, no que tange aos conteúdos nucleares. Como regra, eles consistem da língua mãe e sua literatura, de estudos sociais e história, de matemática e ciências naturais e, hoje em dia, de uma língua estrangeira, usualmente o inglês. É claro que tal congruência não deve obscurecer a diversidade cultural oculta nos currículos elaborados. No que se refere a isso, os reformadores curriculares são desafiados a construir uma ponte entre o conhecimento universal, que está se expandindo tremendamente com o impacto da globalização, e aquelas “culturas de conhecimento” nacionais e regionais, sobre as quais Martin McLean tem refletido no que tange à Europa (McLean, 1995, p. 98-105).

A educação para a construção de identidade e a aceitação de valores

Neste trabalho tem sido inevitável referir-me à construção da identidade e à educação de valores em várias partes. Isso não deveria ser surpreendente devido ao fato de que devemos estar conscientes dos *valores*, cujo reconhecimento pressupõe a nossa existência como *seres humanos* providos de dignidade básica e direitos. O envolvimento da educação na nossa existência vincula sua contribuição ao desenvolvimento de indivíduos cuja identidade é formada por essa condição fundamental. Como a educação em todos os domínios, essa tarefa deve ser necessariamente expressa como compreensiva, incluindo tanto qualidades cognitivas quanto afetivas (Mitter 2000, p. 51-52). Para dar um exemplo notável: hoje em dia, o tema de como educar jovens contra as seduções do

etnocentrismo, racismo e xenofobia tem alcançado elevada relevância, em virtude de múltiplas evidências de violência. Para incluir esse tópico no currículo escolar, sem dúvida é necessário colocar os alunos em contato com a “racionalidade” desse tema, porém isso não é suficiente. A celebração de uma “festividade nacional” com ânimo de segregação e hostilidade contra a nação vizinha pode assentar as bases do chauvinismo e do ódio, bem como destruir os esforços precedentes do professor para demonstrar o tema da “tolerância” em uma aula. Por outro lado, professores cujas próprias atitudes são marcadas pela intolerância frustram até os objetivos favoráveis, estabelecidos por um currículo norteado por valores. Essa referência vem indicar o caminho para as seguintes observações conclusivas.

Globalização: o caminho pela frente

O processo de globalização é amplamente aceito como um fato. Quando, neste contexto, excluímos das nossas considerações as crenças, atitudes e ações de fundamentalistas violentos, de qualquer configuração, sentimo-nos com o direito de concluir que as análises e predições pluridisciplinares estão enraizadas em suposições de que a globalização e o progresso para a “segunda modernidade” estão marcados pela *interdependência*. Nessa avaliação, as duas tendências são tratadas como categorias *teleológicas*, apoiando-se substancialmente na crença em um “progresso global” contínuo, rumo a um “mundo melhor”, como expresso pela economia de mercado, sociedade civil e democracia. Porém, no que se relaciona a isso, os defensores de tal “progresso” têm que encarar a questão de como lidar com os fatos e as tendências que não permitem a aplicação da noção *otimista* inerente à modernização, seja total, seja, ao menos, parcialmente.

É verdade que desabaram as duas manifestações mais amplas do totalitarismo no século 20, o nazismo alemão e o comunismo soviético, embora as diferenças das suas substâncias ideológicas e dos seus contextos históricos específicos, assim como as

razões e circunstâncias da sua decadência, não sejam objeto do presente trabalho. O mesmo acontece com os regimes desumanos e autoritários voltados para a própria nação, como a ditadura de Pinochet no Chile ou o sistema de *apartheid* na África do Sul. Essa reflexão nos lembra a predição otimista de Fukuyama sobre o “fim da história” há onze anos.

Parece que até hoje o nosso planeta tem conseguido se “sair bem”, ainda mais que a “terceira guerra mundial”, temida por milhões de pessoas por quatro décadas, não se tornou realidade. Isso significa que o perigo acabou, como sugerem as histórias de sucesso de “atores globais”? Portanto, pais e professores podem contentar-se com o enfoque da atenção de seus filhos ou alunos para os aspectos progressistas da globalização, enquanto, em consequência, subestimam eclosões de barbárie como aberrações “temporárias”, a serem consideradas como heranças do passado? Devem os professores concentrar todos os seus esforços na promoção das tecnologias computadorizadas da informação ou na confiança ilusória em relatórios sobre o sucesso econômico, social e político? Ou, ao contrário, eles devem definir suas próprias tarefas como lutadores declarados – ou implícitos – contra a globalização?

Respondo que nenhum dos dois caminhos é razoável ou viável, já que eles parecem negligenciar a natureza dos seres humanos “entre o bem e o mal” ou “entre a paz e a guerra”. Ademais, eles omitem a permanente obrigação de abrir as mentes dos alunos para a alternativa pacífica, seja como cidadãos democratas, no nível macro, ou como “pessoas na multidão”, no nível micro da coexistência humana. Os educadores devem enfrentar os desafios e, ao mesmo tempo, se empenhar em favor dos valores humanos básicos, a serem complementados pelo respeito à natureza e ao espaço existencial das pessoas.

A educação para a paz, os direitos humanos, a tolerância e a proteção do meio ambiente são uma necessidade global, independentemente das suas orientações específicas das bases sociais ou da cena internacional. Escolas e agências educativas não formais são desafiadas a oferecer suas contribuições a essa missão essencial, por meio

da qual sua dependência em face das condições políticas e socioculturais do seu entorno imediato e do seu contexto mais amplo não devem ser subestimadas como fatores de promoção, distúrbio ou frenagem. Ao trazer essa problemática outra vez às nossas mentes, devemos nos acautelar quanto à simplificação do ônus das tarefas do magistério, mesmo em caso de oferecimento de “apoio” suficiente por meio de currículos, livros-texto e outros apoios instrucionais. Nos seus esforços pedagógicos, os professores devem confrontar-se permanentemente com as respostas dos seus alunos, referindo-se à *realidade* da desumanidade, ao ódio, à hostilidade e à intolerância. Crianças e adolescentes tornam-se conscientes desse fenômeno em sua comunidade local, com frequência começando pela família e pela sala de aula e terminando com as notícias continuadas de atrocidades ocorridas durante as guerras e outros conflitos violentos. Em vista desta situação, os professores se acham realmente num *dilema* e não podem fugir ao fato de que os valores básicos com que lidamos encontram-se permanentemente ameaçados.

Esta é a conclusão a ser extraída: na idade da globalização, a educação para a aceitação de valores básicos está sempre imbuída de expectativas e objetivos cuja natureza é *utópica*. No entanto, isso não deve desencorajar os educadores a conceberem e atuarem na moldura da “utopia real”. Nesse sentido, a educação para a paz e a tolerância é um desafio radical à educação *per se*, a qual, em princípio, não pode existir sem a utopia realista que, por exemplo, pode ser identificada como a base da reflexão do Relatório Delors (cf. Learning..., 1996), antes mencionado. Esse Relatório foi publicado sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Todavia, um lançar de olhos à “boa utopia”, que parece haver sido muito enfatizada nesta previsão, não deve levar os educadores a negligenciar os perigos que têm sido identificados pela teoria da “sociedade de risco mundial” (Beck, 1997, p. 168). Essa teoria inclui, pelo menos implicitamente, a perspectiva da “má utopia”, já que o “risco” não é só inerente ao componente ecológico da

globalização, mas recentemente destaca a questão sobre a capacidade e a prontidão das pessoas (incluindo os seus limites) no sentido de fazer face aos desafios propostos pela globalização. Levando seriamente em conta o apelo de Delors, entretanto, os educadores são capazes de construir uma ponte entre o “risco” e as perspectivas de uma “boa utopia”. Assim, eles são convidados a aceitar o desafio, participando do debate sobre a globalização, bem como examinando e refletindo sobre a *globalidade* na amplitude das suas duas faces: como realidade e como desejo. Ao enfrentar essa complexa exigência, os professores são encarregados de altas responsabilidades, em elevado grau, uma vez que eles têm de agir e reagir em situações onde, como indivíduos, estão envolvidos pela incerteza e pela luta por adequadas respostas (Mitter, 2000, p. 54).

É a suposição da “utopia real” que aponta o caminho para identificar a educação para a paz, direitos humanos e tolerância em sua importância de melhoramento e humanização contra o avanço da globalização. Esta concepção deve ser chamada de “modesta” e desperta sentimentos alarmantes. Já que a coexistência de seres humanos *dentro* da sociedade civil e do estado democrático está em jogo, a existência de *ordens legais* dá testemunho do progresso na história em muitos países e regiões do mundo. No que se refere às relações *internacionais*, tentativas de ampliar a dimensão da paz, como demonstrado pelas Nações Unidas, também devem ser reconhecidas e não desconsideradas de modo cínico. No entanto, expectativas de paz global são, no mínimo, prematuras, mesmo no limitado quadro de tais acordos internacionais. Por conseguinte os objetivos da educação, sob os desafios da globalização, são bastante amplos e relativamente indeterminados. Tais desafios permanecerão na agenda, como utopia real, desde que as pessoas não sejam sujeitas à transformação genética.

O debate sobre a globalização, com seus desafios educacionais, está impregnado da questão maior, relativa às suas perspectivas. De um lado, domina a orientação teleológica (“progresso global rumo a um mundo melhor”). De outro lado, o debate deve dar importância especial à teoria da “sociedade mundial de risco”,

baseada na natureza humana “entre o bem e o mal”. Reflexões sobre a “utopia real” fundamentam o caminho para a clarificação teórica e as orientações para a ação humana.

Referências bibliográficas

- BARBER, Benjaïm R. *Jihad vs. McWorld*. New York: Ballantine Books, 1996.
- BECK, Ulrich. *Was ist globalisierung? Irrtümer des globalismus: antworten auf globalisierung (O que é globalização? Erros do globalismo: respostas à globalização)*. Suhrkamp: Frankfurt/Meno, 1997.
- BORDEN, Allison; MCGINN, Noel F. Zum wandel bereit? Bildung und erziehung am wander des 21: jahrhunderts. *Bildung und Erziehung*, Colônia, v. 52, n. 4, p. 395-410, 1999. Tradução do manuscrito original em inglês de *Estabilidade para a mudança ou prosseguimento na mesma tendência? A educação no fim do século XX*.
- DEWEY, John. *The middle works 1899-1924*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976. v. 1: 1899-1901.
- HUNTINGTON, Samuel P. *The clash of civilizations*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- ILLICH, Ivan. The alternative to schooling. *Saturday Review*, New York, 19 June 1971.
- LEARNING : the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twentieth-First Century. Paris: Unesco, 1996.

- McLEAN, Martin. *Educational traditions compared*. Londres: David Fulton, 1995.
- MITTER, Wolfgang. Education for peace and tolerance: between universalism and cultural pluralism: a global need. In: IRAM, Yaacov (Org.). *Education for human values, tolerance and peace*. Ramat Gan: Bar-Ilan University, 2000.
- _____. Unity and diversity: a basic issue of European history and its impact on education. In: MITTER, Wolfgang; WEISS, Manfred; SCHAFER, Ulrich (Org.). *Recent trends in Eastern European education*. Frankfurt/Meno: German Institute for International Educational Research, 1992.
- OFFE, Claus. Das dilemma der gleichzeitigkeit: demokratisierung und marktwirtschaft in Östeuropa (O dilema da simultaneidade: democratização e economia de mercado na Europa Oriental). *Merkur*, Berlin, n. 4, p. 279-292, 1991.
- RAMIREZ, F. The Nation-State: citizenship and educational change: institutionalization and globalization. In: CUMMINGS, W. K.; MCGINN, N. F. (Org.). *Handbook of modern education and its alternatives*. Oxford: Elsevier Science, 1997. p. 47-62.
- ROBERTSON, Roland. *Globalization: social theory and global culture*. Londres: Sage, 1992.
- ROBINSON, Saul B. *Bildungsreform als reform des curriculum* (A reforma educacional como revisão do currículo). Neuwied: Luchterhand, 1967.
- SANDSCHNEIDER, Eberhard. *Stabilität und transformation politischer systeme : Stand und perspektiven politikwissenschaftlicher transformationsforschung* (Estabilidade e transformação de sistemas políticos: Estado e perspectivas de pesquisa transformadora em Ciência Política). Opladen: Leske e Budrich, 1995.
- SPRING, J. *Education and the rise of the global economy*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- TAYLOR, Nick; VINJEVOLD, Penny. The South Africa: idealism, capacity and the market. In: COULBY, David; COWEN, Robert; CRISPIN, Jones. *Education in times of transition*. London: Kogan Page, 2000. p. 169-180.
- TESSARING, Manfred. The future of work and skills: visions, trends and forecasts. In: VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: THE EUROPEAN RESEARCH FIELD. *Background report*. Thessaloniki: Cedefop, 1998. v.1. p. 271-319.
- TEDESCO, Juan Carlos. Bildung an der schwelle zum 21: jahrhundert. Der fall Lateinamerika. (A educação no limiar do século 21. O caso da América Latina). *Bildung und Erziehung*, Köln, v. 52, n. 4, p. 449-460, 1999.
- _____. *The education pact: education, competitiveness and citizenship in modern society*. Geneva: International Bureau of Education, 1997.
- TIBI, Bassam. Werteerziehung zur interkulturellen moralität als beitrag zur friedenspolitik im zeitalter der zivilisationskonflikte (Value education for intercultural morality as a contribution to the peace policy in the period of civilisation conflicts). *Bildung und Erziehung*, Köln, v. 53, n. 4, p. 383-396, 2000.