

# Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos

SUSANA GONÇALVES  
Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

---

## 1. Educação, sistema educativo e filosofia educativa contemporânea

Remontam à Revolução Francesa muitas das questões educativas que ainda hoje estão presentes na organização e na orientação dos sistemas educativos contemporâneos. Senão, vejamos as dúvidas que então se colocavam aos ideólogos da educação, como assinala Moody (1978, referido por Benítez, 1993):

formar a elite de uma nação ou elevar o nível cultural do povo? Controlo por parte do Estado ou controlo das autoridades locais? Limitação da instrução pública ao ensino primário – deixando os restantes níveis à iniciativa privada – ou construção de um sistema educativo nacional, público e gratuito? Liberdade de ensino ou monopólio estatal? A educação, como instrumento adequado de transmissão de valores, ou, pelo contrário, a educação como instrumento de emancipação do homem? (¶ 28).

No século XIX e na primeira metade do século XX, a educação era considerada um meio para promover a lealdade popular à nação e ao regime político. A Educação servia, por um lado, como instrumento de socialização política, inculcando os valores liberais e democráticos (do mesmo modo que antes servira para inculcar, pela mão da Igreja, os valores cristãos) e garantindo a instrução de nível superior às classes sociais média e alta para a formação de elites. Por outro lado, a educação serviria como agente de pacificação, fomentando a identidade nacional, dissolvendo as tensões internas e promovendo a coesão social.

A tese dominante, segundo a qual a função da educação é o controlo social em vez da emancipação do indivíduo é visível nas políticas educativas de vários países que usaram o ensino da língua, da cultura, dos símbolos e das crenças nacionais do grupo cultural ou étnico dominante como estratégias de harmonização nacional e social, numa clara tentativa de assimilação das identidades minoritárias, ameaçadoras do projecto liberal e da filosofia política emergente. O sistema educativo integrado, instituído e assumido como competência do poder público (isto é, do Estado, por oposição à sociedade) surge, portanto, da emergência do Estado-Nação:

Sendo o século XIX o século das nacionalidades, assinalou-se para a educação um papel integrado de primeira magnitude (...). Como afirmou Hobsbawm, o Estado, utilizando por vezes instrumentos coercitivos – como o exército nacional, no caso da Alemanha ou da Itália – e outros instrumentos pacíficos – como a educação –, nacionalizou as sociedades da Europa. E neste processo, em que o Estado irradiou nacionalismo sobre a nação, a educação converteu-se, tanto nas velhas nações como nas novas, na instituição nacionalizadora mais adequada (Benítez, 1993, ¶ 36).

Porém, desde a segunda metade do século XX, muitas constituições europeias foram reconhecendo as liberdades de ensino (liberdade de cátedra) e de criação de escolas não controladas pelo

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 54/4 – 15/12/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Estado. Esta evolução ideológica que tornou a educação um direito social fundamental relaciona-se com a substituição do Estado liberal clássico pelo Estado de bem-estar, ou Estado social de direito, para o qual a garantia dos direitos sociais não se encontra nem na sociedade e na competência privada, nem no mercado, mas no Estado, cujo fim último é a promoção desses direitos.

No Estado de bem-estar legitimam-se as aspirações a uma educação para todos, quer como direito social quer como responsabilidade do Estado e, por isso, universal, obrigatória e merecedora de financiamento público. Com este regime o surge a massificação do ensino e os níveis secundário e superior tornam-se *aparentemente* acessíveis a todas as classes sociais e económicas.

O assumir estas liberdades trouxe ao Estado e à sociedade problemas antes desconhecidos e hoje infindavelmente discutidos: a indisciplina escolar, a contestação estudantil, a desmotivação de alunos e professores, a multiplicação de conteúdos escolares, o aumento de gastos públicos... Muitos críticos apontam, por isso, a perversão dos sistemas educativos, que em vez de contribuir para equilibrar a sociedade e as classes, contribui para a exclusão de certos grupos.

Feitos estes reparos, deve dizer-se que a sociedade continua a ter a esperança de que a educação formal contribua para a formação de cidadãos capazes de partilhar ideias, de colaborar na produção da riqueza colectiva e de participar na resolução das necessidades materiais e espirituais que vão surgindo. Espera-se ainda que a educação assuma uma tarefa mais complexa, pois, mantendo as funções anteriores e revendo-as à luz da sociedade pluralista, deve agora preencher os vazios deixados pelo Estado, pela família ou pela Igreja e contrabalançar os efeitos nocivos de certas mensagens da comunicação social, da mentalidade consumista e do individualismo.

Hoje, coloca-se aos sistemas educativos o desafio de ajudar os cidadãos a desenvolver vínculos e referências comuns numa sociedade cada vez mais plural (cf. Stavenhagen, 1996), o que os sujeita à tensão constante de respeitar a diversidade de indivíduos e grupos sociais (evitando produzir desigualdade entre eles) e de manter, ao mesmo tempo, a homogeneidade baseada na observação de regras e normas comuns:

Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e se depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas, por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer alguma das "semelhanças essenciais à vida colectiva", de que falava o sociólogo Emile Durkheim, no início deste século. Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (Delors, 1996, p. 45).

O papel da educação e dos sistemas educativos formais é, por isso, um foco importante das teorias sociais contemporâneas, como veremos no ponto seguinte.

## 2. Comunitarismo ou escola do sujeito?

Os modelos de pensamento social contemporâneos procuram responder aos problemas da relação entre sociedade, cultura, democracia e educação. Um desses modelos, o comunitarismo, coloca a

ênfase na comunidade e nas virtudes do carácter. O comunitarismo defende que é na comunidade e não na razão individual que devem procurar-se os valores morais, as regras de convivência e as fontes da organização da vida moral nas sociedades contemporâneas.

O paradigma sociopolítico decorrente desta doutrina, a terceira via (Etzioni, 2001), propõe que a construção da boa sociedade – onde as pessoas são fins em si mesmas – deve resultar do equilíbrio entre os seus três grandes suportes: o Estado, o mercado e a comunidade. Etzioni, um dos ideólogos deste modelo de organização social, considera que a regra de ouro (*faz aos outros como gostarias que te fizessem a ti*), baseada no indivíduo e na relação interpessoal, se tornou-se insuficiente e invoca a necessidade de uma regra moral, uma nova regra de ouro, que se situe no nível societal e comunitário: “respeita e protege a ordem moral da sociedade, tal como gostarias que a sociedade respeitasse e protegesse a tua autonomia” (Etzioni, 1996, XVIII). Este imperativo procura sintetizar os benefícios da ordem social com os benefícios da autonomia e da liberdade individual.

A nova regra de ouro é, segundo Etzioni, a fórmula que melhor responde aos problemas actuais: como expandir e preservar a autonomia dos indivíduos e subgrupos (mulheres, minorias, grupos étnicos) sem destruir a ordem social? Como manter uma sociedade comunitária, ao mesmo tempo em que aspiramos ao progresso, à livre concorrência e ao reforço dos direitos e das liberdades individuais? (Etzioni, 2001). É possível, de acordo com Etzioni, tornar a nova regra de ouro um aspecto estruturante do carácter, o que apela à educação. Segundo este autor a educação pública continuará a ser um agente da formação do carácter moral e o seu papel será reforçado com as circunstâncias que ditam a redução do papel educativo da família.

Na mesma linha, Camps (1998) adianta que, sendo o civismo a estrutura moral da democracia, a educação para a cidadania não pode restringir-se aos direitos, deve também incluir os deveres. O cidadão não é, defende a autora, um mero credor de direitos cuja garantia compete ao Estado, como se acredita na democracia liberal em uso. Ele também tem obrigações e é do seu cumprimento que depende a garantia daqueles direitos e a possibilidade de uma convivência pacífica em sociedade.

Ao reforçar os direitos (autodeterminação, autonomia, etc.) e ao fazer incidir o seu olhar crítico sobre as violações a estes direitos, o individualismo faz perder de vista uma função fundamental da moralidade: preservar a comunidade, ou seja, a estrutura dentro da qual o indivíduo se torna humano (cf. Emler & Hogan, 1992). A educação tem aqui um papel fundamental, em parte devido à sua responsabilidade na produção de uma cultura moral global. Neste sentido, a educação associa as dimensões moral e política da vida pública e, ao desenvolver a consciência de cidadania e civismo, estará a trabalhar para evitar a falência moral que se verifica nas sociedades corrompidas pelos abusos de poder, pela ignorância e pelo medo.

Por sua vez, Cortina (2000) propõe um modelo de educação para os valores de cidadania, através do qual procura conciliar o que de melhor fora oferecido pelo *cosmopolitismo abstracto* e pelo *particularismo arraigado*, duas visões opostas de educação para a cidadania: a primeira centrada na identidade global, a segunda na identidade local. Na sua proposta, Cortina assume, e com ela concordamos, que

não existem barreiras intransponíveis entre as pessoas, sejam nacionais, religiosas ou linguísticas. É a partir de determinadas culturas e línguas que falamos, mas com a convicção de que poderíamos entender-nos com qualquer ser dotado de competência comunicativa (...). Sem dúvida, não é menos certo que as pessoas

nascem em comunidades concretas (em famílias, comunidades vizinhas, comunidades políticas) e se inscrevem ao longo da sua vida em comunidades concretas (comunidades religiosas, novas famílias, novas vizinhanças). Esquecer o carácter comunitário das pessoas é crer que são átomos separados por um abismo. [...]temos que ter raízes...] porque quem não aprende as lealdades concretas dificilmente aprende as cosmopolitas. (p. 77-78).

Esta proposta implica que a escola comece por agir sobre a construção da identidade pessoal a partir da pertença da criança a comunidades e grupos distintos, esforçando-se por tratar de forma harmoniosa estas diferentes identidades. As clivagens sociais entre grupos religiosos, étnicos, culturais distintos poderiam ser reorientadas pela própria escola, ensinando às crianças que a solução pacífica para os conflitos daí resultantes não pode surgir senão pela associação entre estas pertenças e a comunhão no nível humano. O etnocentrismo, a exclusão, a humilhação resultam sempre da incapacidade de conciliar estas lealdades.

Touraine (1998) coloca a questão (e responde-lhe) de uma outra forma. Partindo da sua caracterização do período sócio-histórico em que vivemos, a baixa modernidade, Touraine questiona:

como podemos nós, que vivemos na terceira etapa da modernidade, constituir-nos em sociedades? Qual é o princípio de combinação da racionalização do mundo e da liberdade pessoal, da ciência e da consciência, que substituirá a ordem social e o desenvolvimento económico, que perderam, um e outro, a força de integração? (p. 176-177).

Touraine defende claramente que a sociedade (poder político, poder legislativo, movimentos sociais, instituições...) não pode regulamentar ou ser a fonte da moral e da ética. Com efeito, para este autor, há que reconhecer “o esgotamento e o desaparecimento já quase total do homem social” (p. 205) e da ideia de socialização que só fazia sentido no pensamento social da modernidade.

A fonte da ética e da moral deve ser, para Touraine, o sujeito, e isso implica reconstruir e devolver-lhe a liberdade e libertá-lo de todos os poderes sociais que o ameaçam “após este século de crises, de totalitarismos, de guerras mundiais e de reino de mercadoria” (p. 206). Vemos, portanto, que a resposta de Touraine à crise da modernidade passa pela recusa da ordem social (pressuposto aceite pelos ideólogos do comunitarismo) e pela apologia do sujeito e das liberdades individuais. Como tal, a sua concepção de democracia está próxima da concepção de democracia protectora (McPearson, 1974, in Soltis, 1999) e das teses de Stuart Mill (1959, cit. in Walk, 1985 e Norton, 1991), para quem o objectivo da democracia era criar oportunidades para que cada pessoa atingisse plenamente o seu potencial de capacidades, admitindo uma espécie de mercado livre de ideias onde o indivíduo estivesse acima da comunidade.

Touraine acredita que o sujeito só pode definir-se pelo que nele é único e que a comunicação intercultural só é possível quando esquecermos as nossas filiações culturais. Por isso, evita procurar o critério de definição do bem e do mal na sociedade e, mesmo afirmando que não subscreve a perspectiva do individualismo, recusa-se a definir o sujeito a partir das suas pertenças culturais, das suas relações com as instituições ou da sua identidade étnica. Para Touraine o comunitarismo é um inimigo a abater, porque é mais perigoso do que “o sonho de uma sociedade racional que provocou tão dramáticos desastres mas que se dissolveu na diversidade cambiante da sociedade de consumo” (p. 225). Também Nietzsche (1978) acreditava que a solução estaria no indivíduo, mas o tempo se encarregou de demonstrar que o super-homem não é a solução (porque utópico e perigoso) para as crises e os males da sociedade.

O receio de Touraine, para quem as sociedades geridas por modelos comunitários têm que estar centradas no conformismo ou na submissão dos indivíduos às normas que lhes são externas, é relativizado pelos estudos de Moscovici (1985), que mostram que uma sociedade comunitária não tem que ser uma sociedade de sonâmbulos governados por ideologias que lhes são estranhas. Os movimentos de contestação, os movimentos sociais, os grupos de oposição não são totalmente aniquilados pelos poderes absolutos ou autoritários, como, aliás, é demonstrado pela história das convulsões sociais. Por isto, também nos parece que, pelo menos em algumas passagens, o discurso de Touraine está mais inflamado pela imoderação e pelo fundamentalismo do que pelos dados históricos, sociológicos e psicológicos que nos ajudam a compreender melhor as relações interpessoais e intergrupais.

É interessante notar, porém, que nas suas afirmações sobre aquilo que deve ser a “escola do sujeito”, Touraine (1998) coloca em cena propostas educativas muito semelhantes às de Etzioni (1996, 2001) sobre como gerir as diferenças nas sociedades multiculturais e nas sociedades fragmentadas por divisões ideológicas e normativas, invocando novos papéis para a educação. Aquilo que há de comum é a defesa de uma educação que reforça um círculo da identidade mais vasto do que o componente racial ou nacional, que é a pertença de todos à comunidade humana.

Neste plano, é possível conciliar as duas visões, pois ambas defendem que a escola, o Estado e a comunidade devem preocupar-se com o rumo que toma o desenvolvimento pessoal de cada um dos seus membros. Enquanto uns falam da educação do carácter, da educação para as virtudes, para a cidadania, outros referem-se à educação do sujeito, à educação para a liberdade e a autenticidade.

Mas, na prática, não existe incompatibilidade: a educação do sujeito para a liberdade e o desenvolvimento pleno e a educação do cidadão para uma sociedade são podem ser trabalhadas em conjunto. Poderia existir uma boa sociedade se os seus membros fossem incapazes de coexistir pacificamente, cooperar, respeitar os direitos dos outros, de reflectir criticamente e de participar activamente na produção do bem colectivo? E poderiam desenvolver-se como sujeitos autênticos e livres os membros de uma sociedade corrupta, emaranhada na discórdia destrutiva, na incapacidade de comunicação, na anarquia? O estado dos compromissos éticos de uma sociedade reflecte o estado de saúde moral dos indivíduos que a compõem, da mesma forma que o grau de complexidade sociomoral a que estes podem aspirar é delimitado pelas comunidades em que coabitam.

No extremo, o que a corrente comunitarista critica e receia no individualismo é a possibilidade de dissolução da comunidade e das tradições que a suportam e que configuram o capital moral da sociedade; por sua vez, a corrente individualista move-se pelo receio de conformismo e alienação do sujeito, tomando por base os exemplos históricos extremos dados pelos regimes totalitaristas e, na actualidade, também pela despersonalização das relações sociais e pelo desgaste das pertenças culturais que se desenvolveu com a globalização e os excessos da economia de mercado.

Ambas as perspectivas nos apontam os riscos óbvios das posições extremadas, logo, ambas as críticas merecem consideração. Precisamente por isso é nossa convicção que nem o comunitarismo extremo (quer nas suas versões mais conservadoras e tradicionalistas, quer nas versões mais utópicas), nem o individualismo extremo (baseado nos ideais da democracia liberal e refinado pela democracia de equilíbrio ou, na versão actual, pelo neoliberalismo) servem bem os propósitos da sociedade ou os do indivíduo. Com efeito, cremos que o bem individual e o bem colectivo não podem ser compreendidos em termos

mutuamente exclusivos (cf. Norton, 1991), sendo, então, importante compreendê-los e tratá-los em simultâneo. Por isso são lúcidas as palavras de Cortina (2000), quando, retomando Hegel, afirma que a história se encarrega de produzir novas ideias a partir de ideias anteriores aparentemente inconciliáveis, tratando de reter o melhor de ambas e de harmonizá-las (sintetizá-las) num todo compreensivo.

### 3. Educação e ética dos mínimos

Numa sociedade complexa não é possível pensar a educação sem uma ética que lhe esteja subjacente, uma ética ao mesmo tempo baseada nos mínimos universalizáveis e na sua possibilidade de aplicação, uma ética que tanto permita uma reflexão fundamentada sobre o ideal de sociedade quanto sobre o ideal de indivíduo, uma ética também *globalocal*, capaz de servir os interesses das comunidades, sem esquecer que estes não se podem opor ao interesse supremo da humanidade. Galtung (1996, in Fisas, 2002) admite que os valores essenciais da cultura de paz (e, por isso, da ética global) seriam a empatia, a criatividade, a imaginação, a não-violência, a solidariedade, o diálogo, a compaixão, a integração, a participação, a perseverança, o conhecimento e a melhoria das condições humanas. No relatório da UNESCO sobre “Cultura de paz”, submetido em 1998 à ONU (UNESCO, 1998), afirma-se que a cultura de paz se baseia no respeito pela vida, pelos direitos humanos, pela rejeição da violência, pela responsabilidade e pela participação social, sendo os seus princípios: liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diálogo e compreensão entre nações, grupos e indivíduos.

Rovira (1996) considera que a ética dos mínimos é um importante campo de acção educativa e política e que pode ser o guião educativo para definir aquelas atitudes, hábitos, virtudes, normas e consensos que podem ser bases da construção de uma boa sociedade. Cortina (2002) adianta, a propósito, que a ética não pode ser um assunto de bastidores, mas um compromisso público aplicado:

A ética cívica de uma sociedade pluralista constitui a substância ética partilhada a partir da qual se torna possível justificar a validade moral das diversas leis positivas na sua pretensão de justiça, e que inspira as actuações das diferentes instâncias éticas dessa sociedade. (Cortina, 2002, p. 57).

A partir daqui, a autora prossegue também com a defesa de uma ética dos mínimos e adianta, ao jeito de Etzioni, que esta não deve ser procurada no seio do poder político, mas na opinião pública e no diálogo transnacional. A democracia, a ética global e os valores éticos essenciais que hoje se assumem como património moral mais elevado da civilização humana (cf. D’Orey da Cunha, 1996; Fisas, 2002; Martín, 1995; Stavenhagen, 1996) são o alicerce de muitos dos documentos que fundamentam a democracia e os direitos humanos (é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros documentos daí derivados, assim como das constituições dos estados democráticos) e que a comunidade intelectual de todo o mundo aceita como representativos das necessidades e desejos de toda a humanidade, ao reforçar a importância de valores partilhados que não podem ser sujeitos à negociação: a dignidade da vida humana, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz.

## 4. A crise do positivismo

Durkheim afirmava que toda moral tem um enquadramento social e que, por isso, “se a vida social desaparecesse, a vida moral desapareceria com ela, pois deixaria de ter qualquer propósito” (1893, cit. in Rich & DeVitis, 1994, p. 11-12). A vida moral faz parte de uma realidade colectiva amplamente partilhada e difundida através da linguagem e das práticas sociais que nos pré-existem e sem as quais dificilmente estruturaríamos o nosso próprio ser e a nossa identidade.

A educação é uma das práticas sociais com maior impacte na formação da identidade e a educação formal é o instrumento da sociedade mais claramente direccionado para a produção dos seus ideais. As transformações do mundo actual têm vindo a suscitar reflexões sobre a cultura e o clima intelectual das escolas contemporâneas e propostas de transformação na forma como os sistemas de formação e os currículos são pensados e geridos pelas instituições e encarados por estudantes e professores. Espera-se hoje que as instituições educativas funcionem de forma democrática, inovadora e progressista e que, além disso, sejam capazes de perspectivar-se num mundo globalizado e sejam capazes de fazer a análise crítica dos seus actos e compromissos éticos (Celorio, 1996; Grasa, 1999; Hearn, 2000).

A infusão da ideologia liberal, do racionalismo e do individualismo no ensino (especialmente no ensino superior) contemporâneo tem implicações importantes, como refere Emler (1983b). O liberalismo nega a existência de uma *natureza humana* e de diferenças inatas entre as pessoas. Os resultados alcançados por cada indivíduo devem-se, por isso, à influência externa e à educação, o que justifica, política e moralmente, a ênfase no contrato social. A inclinação liberal para a defesa do individualismo ético resulta da valorização dos direitos individuais inalienáveis e conduz à tolerância pela diferença e à sua aceitação, vista como necessária ao progresso social e económico.

Os efeitos desta tendência manifestam-se nos currículos eficientistas, recheados de disciplinas e conteúdos muito mais dirigidos para o saber fazer do que para o saber ser. A seriação dos alunos é feita com base no ajustamento dos seus resultados individuais a padrões de desempenho previamente determinados. Estes métodos são capazes como nenhum outro de produzir vencedores, mas são também produtores de um significativo grupo de vencidos, engrossado pelos que estão afastados das redes do poder político, cultural, religioso e económico.

Os avanços na ciência e a sua crescente credibilidade tiveram reflexos nos objectivos das universidades, que passaram a assumir os propósitos intelectuais e a verdade científica como cerne da sua actividade. Assim, o paradigma positivista/racionalista tornou-se rapidamente um pilar do ensino. Os conteúdos curriculares são seleccionados e tratados com base na suposição do seu rigor e neutralidade e no pressuposto de que o conhecimento veiculado é o conhecimento legítimo. Esta visão acaba por marginalizar visões alternativas de uma mesma realidade e, dessa forma, por condicionar a um modelo dominante todo o teor da formação. Ora, como afirma Melero (2002), o discurso científico não é assim tão objectivo, isento e universal.

Para além das razões teóricas e ideológicas, existem razões sociais e históricas para esta *objectivação* do ensino. No passado recente gerou-se uma relutância militante (ainda que apenas aparente) em intervir no domínio da formação do carácter e da formação moral. Esta relutância esteve ligada a muitos factores: currículos sobrecarregados, exigências públicas (por parte dos pais, das empresas, dos sindicatos)

para que a escola favorecesse o desempenho intelectual e promovesse a aprendizagem cognitiva; ausência de conhecimentos pedagógicos ou rejeição explícita da educação do carácter e da educação moral, considerando-se que estas deviam ser uma obrigação e um direito exclusivo das famílias (ou das igrejas).

O legado deste passado recente e as circunstâncias sócio-históricas actuais traduzem-se num conjunto de contradições e inseguranças e num conflito latente entre os valores e princípios enunciados e os modos de os defender na prática. É frequente que, mesmo quando existe um espaço no projecto educativo das instituições e nos currículos para as questões éticas, morais e cívicas, estas sejam convertidas em meros temas de análise e observação (um olhar de fora). Assim, a formação centra-se mais no desenvolvimento das capacidades de crítica e menos no desenvolvimento global do sistema de valores, atitudes e comportamentos éticos dos estudantes (Ehrlich, 2000). Noutros casos, existe a intenção de agir sobre este sistema global, mas a intenção permanece contraditória, na medida em que não favorece o desenvolvimento livre das competências no nível da inteligência moral dos estudantes, mas, pelo contrário, no conformismo e no doutrinamento (e.g., Camps, 1998; Wyman, 1993; Yates, 2000).

A nova ordem social e as circunstâncias da pós-modernidade, incluindo a massificação do ensino e o seu novo lugar num mundo fragilizado. Como já observámos em outro lugar (Gonçalves, 2001b), “assistimos a demasiados exemplos históricos de profissionais brilhantes que cometeram horrores contra a humanidade por mau uso dos seus saberes. Por isso, a inteligência e a bondade têm que ser em simultâneo: isoladas, de pouco valem ao progresso e ao bem-estar colectivo”. (p. 5). Esta simultaneidade entre inteligência e bondade, na qual se conjugam autonomia, responsabilidade e compromisso com a comunidade não deve ser descuidada em nenhum nível de ensino e muito especialmente no ensino superior. O esvaziamento ético e uma forma de ensinar-educar desmoralizada não se conjugam com as necessidades de uma sociedade complexa como aquela em que vivemos.

## 5. Conclusão: globalização, cosmopolitismo e educação

A revisão teórica que acabamos de fazer permite perceber que estamos na presença de um novo paradigma social e de novos modos de encarar a educação e o papel dos sistemas educativos. Os autores de que nos socorremos até aqui foram pioneiros na reflexão sobre as implicações sociais e educativas da época global. Agora, decorrida uma década desde o início do século XXI, os conceitos que antes faziam sentido para um núcleo de intelectuais mais ou menos restrito tornaram-se termos corriqueiros, de uso corrente: globalização, aldeia global, cosmopolitismo, multiculturalismo... são tudo expressões vulgarizadas, talvez mais devido à insistência dos *media*, essa máquina implacável de produção de opinião pública, do que dos próprios intelectuais.

Mas o que significa e que impacto têm a globalização e os enormes fluxos de mobilidade humana (especialmente as migrações internacionais e o turismo) sobre as identidades, a cidadania e os modelos educativos? Uma resposta simples seria dizer que a necessidade de formar cidadãos cosmopolitas se globalizou. Se antes apenas um punhado de viajantes (maioritariamente elites socioeconómicas, políticos, colonos mais ou menos resistentes ao etnocentrismo e uns quantos intelectuais) apreciava e respeitava a diversidade cultural e o lugar de direito das culturas do mundo e se muitos daqueles que se deslocavam (militares, trabalhadores migrantes, turistas de curta duração) se mantinham presos de uma mentalidade pouco sensível à interculturalidade, a globalização implicou a criação de vínculos complexos entre todos e

tornou cada vez menos defensável a ideia de pureza cultural, a separação de nacionalidades e etnias, a ignorância ingênua do outro e da constante interdependência humana. Vivemos (e espera-se que assim seja cada vez mais) num mundo de fusão, encontro e simultaneidade, onde o mestiço, o crioulo, o híbrido, presentes (especialmente nos meios urbanos e nas grandes cidades) através de fisionomias, estilos de comportamento e expressões culturais.

Globalização implica, como referem Cohen (2005) e Cohen e Kennedy (2007), mudança dos conceitos de espaço e tempo; aumento do volume das interações culturais; comunhão dos problemas que se deparam aos habitantes do mundo; interligações e interdependências crescentes; redes cada vez mais completas de intervenientes e organizações transnacionais; e sincronização de todas as dimensões envolvidas na globalização. Por seu lado, o processo de

“alargamento das agendas sociais, culturais e pessoais pode ser proveitosamente descrito como cosmopolitismo. [...] Um dos motivos pelo qual o cosmopolitismo adquiriu um novo encanto é porque o termo parece representar uma confluência de ideias progressivas e novas perspectivas relevantes para os novos tempos culturalmente cruzados, bombardeados pelos meios de comunicação social, ricos em informações, dominados pelo capitalismo e politicamente plurais. O cosmopolitismo sugere algo que, simultaneamente, (a) transcende o aparentemente gasto modelo do estado-nação, (b) consegue mediar acções e ideais orientados tanto para o universal como para o particular, o global e o local, (c) é culturalmente antiessencialista e (d) é capaz de representar reportórios de complexidade variada de aliança, identidade e interesse. Desta forma, o cosmopolitismo parece oferecer um modo de gestão das multiplicidades culturais e políticas (Cohen, 2006, p. 39).

A globalização, ao mesmo tempo em que ameaça, também cria as oportunidades que favorecem o cosmopolitismo (cf. Appiah, 2006), o que é muito bem ilustrado pela movimentação intensa de estudantes internacionais e de comunidades originariamente migrantes e pelo aparecimento cada vez mais evidente de organismos internacionais com preocupações globais (como as OING). Mas para que o saldo da globalização seja positivo (ou seja, que haja um bom aproveitamento das oportunidades e que as ameaças sejam contornadas) é necessário fazer-se um trabalho educativo adequado. Por exemplo, a evidência abundante de diversidade cultural nos tecidos sociais das sociedades modernas pode ser motor de inovação, criatividade, desenvolvimento económico e enriquecimento cultural. Mas a mesma heterogeneidade que é necessária para essa criatividade e o desenvolvimento é também um elemento potencialmente fragilizador da coesão social.

Nas sociedades pluralistas contemporâneas a lei e as normas jurídicas não podem ser o único suporte da coesão social se a sua definição estiver a cargo do grupo dominante (que toma por base os seus próprios valores), tornando-as, por isso, desajustadas para arbitrar os conflitos sociais que ocorrem em sociedades multiculturais. Como os sistemas democráticos de gestão social da convivência são vulneráveis à diversidade e pouco capazes de a espelhar, a fragilidade da democracia e os conflitos que nela emergem não podem ser torneados exclusivamente pela via da justiça, da lei e das normas legais. Para além da lei democrática, a educação é o outro pilar da democracia, da coesão social e da paz.

As orientações internacionais sobre a educação valorizam a interdependência entre pessoas, povos e culturas, mas tomam por base o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade de cada indivíduo. Trata-se de uma ética global ajustada aos tempos modernos, facto que, paradoxalmente, parece comprovar a ideia algo relativista de que a moral vive no seu tempo. Mesmo que o imperativo categórico pudesse ser tomado por um princípio moral *universal*, quando estamos num registo macro-social e nos

referimos aos sistemas de suporte da cultura, é legítimo afirmar que os sistemas morais mudam tão facilmente quanto os restantes sistemas (políticos, legais, educativos) reguladores da vida social.

Posto tudo o que acabamos de dizer, a educação contemporânea é mais eficaz no seu papel social se for pensada como educação internacional, intercultural, cosmopolita e de pendor ético global. Pensada para uma época complexa como esta em que vivemos, a educação deve ter em conta as particularidades do mundo contemporâneo: potencial para a destruição global, comunicação instantânea (e simplista, muitas vezes) e global, emergência de entidades que transcendem as fronteiras nacionais, reacções nacionalistas e fundamentalismo, o constante acumular de conhecimento técnico e tecnológico (Gardner, 1995). Estas ameaças configuram novos problemas éticos para a educação dos cidadãos e dos profissionais, mas são especialmente importantes na formação dos líderes e profissionais de topo. Coloca-se neles, cada vez mais intensamente, a esperança de que as suas acções e o seu trabalho resultem do encontro entre a excelência e a ética (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001) e ajudem a modelar uma sociedade mundial justa, pacífica e igualitária.

## Referências

- ANNAN, K. (1997). *Transición y renovación: Memoria anual sobre la labor de la Organización*, 3/Setembre/1997. ONU. Recolhido em 7 de Outubro de 2002, em <http://www.upaz.edu.uy/informes/temas/globa200202.htm>
- APPIAH, K. A. (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a world of stranger*. London: Penguin Books.
- BENÍTEZ, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista iberoamericana de Educación*, nº 1: Estado y Educación. Recolhido em 2 de Janeiro de 2003, em [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)
- CAMPS, V. (1998). El valor del civismo. *Cuadernos Monográficos del ICE*, 9, 13-21. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CELORIO, G. (1996). Desde una Transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 31-36.
- COHEN, R. (2005). Globalização, migração internacional e cosmopolitismo quotidiano. In A. Barreto (Org.), *Globalização e migrações* (pp. 25-44). Viseu: Imprensa de Ciências Sociais.
- COHEN, R. and KENNEDY, P. (2007) *Global Sociology*. Basingstoke: Macmillan.
- CORTINA, A. (2000). Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo? In A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 61-80). Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación Argentaria.
- CORTINA, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 29, 45-64.
- D'OREY DA CUNHA, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- DELORS, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: ASA.
- EHRlich, T. (2002). The impact of higher education on moral and civic responsibility. *Journal of College and Character*, 2. Recolhido em 3 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=37>
- EMLER, N. (1983b). Morality and politics: The ideological dimension in the theory of moral development. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 47-71). Chichester: John Wiley & Sons.
- EMLER, N., & Hogan, R. (1992). Individualizing conscience: New thoughts on old issues. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 200-221). New York: John Wiley & Sons.
- ETZIONI, A. (1996). *The new golden rule: Community and morality in a democratic society*. New York: Basic Books.

- ETZIONI, A. (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*. Madrid: Minima Trotta. [Orig. americano: *The third way to a good society*, 2000].
- FISAS, V. (2002). *Una comunidad con una ética global*. Recolhido em 5 de Fevereiro de 2002, em <http://www.upaz.edu.uy/foro/f030.htm>
- GARDNER, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H.; Csikszentmihalyi, M.; Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- GONÇALVES, S. (2001a). A componente ética da formação de professores: Interdisciplinaridade e transversalidade. *Colectânea de Comunicações 1999*, 145-154. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- GONÇALVES, S. (2001b). Reflexões sobre a educação moral no ensino superior. *Actas do encontro internacional "Educação para os Direitos Humanos"*. Instituto de Inovação Educacional. Recolhido em 24 de Setembro de 2001, no website do Instituto de Inovação Educacional: <http://www.iie.min-edu.pt/rec/dudh/encontro/comunicacoes/com-16.doc>
- GRASA, R. (1999). Educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos: Retos, perspectivas y propuestas. Recolhido em 16 de Maio de 1999, em <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA>
- HEARN, T. K. (2000). Character and culture. Artigo apresentado em *The 10th Annual Institute on College Student Values, February 3-5, 2000*, Tallahassee, Florida. Recolhido em 2 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=44>
- HEWSTONE, M. (1989). Représentations sociales et causalité. In D. Jodelet (Coord.). *Les représentations sociales* (pp. 252-274). Paris : PUF.
- MARTÍN, M. M. (1995). La educación moral: Una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. In *Educación, Valores y Democracia*. Madrid: O.E.I.
- MELERO, M. L. (2002). *La educación intercultural: la diferencia como valor*. Recolhido em 6 de Dezembro de 2002, em <http://www.ecof.org.br/projetos/roma/texto4.html>
- MOSCOVICI, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology* (3<sup>rd</sup> ed., Vol. 2, pp. 347-412). New York: Random House.
- NIETZSCHE, F. (1978). *Assim falou Zaratustra*. Mem Martins: Europa-América. [(Orig. alemão: *Also sprach Zarathustra, ein buch für alle und keinen*)].
- NORTON, D. L. (1991). *Democracy and moral development, a politics of virtue*. Berkeley: University of California Press.
- RICH, J. M., & DeVitis, J. L. (1994). *Theories of moral development* (2<sup>nd</sup> ed.). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- ROVIRA, P. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SMITH, P. B., & Bond, M. H. (1998). *Social psychology across cultures* (2<sup>nd</sup> ed.). Hertfordshire: Prentice-Hall Europe.
- SOLTIS, J. (1999). Democracy and Teaching. In David E. W. Fenner (Ed.), *Ethics in Education* (pp. 283-298). New York: Garland.
- STAVENHAGEN, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 219-223). Lisboa: ASA.
- THEN, V. (1999). Introducción In P. L. Berger (Ed.), *Los límites de la cohesión social: Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas* (pp. 15-22). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores. [(Orig. alemão: *Die Grenzen der Gemeinschaft: konflikt und vermittlung in pluralistischen gesellschaften*, Bertelsmann Foundation, 1997)].
- TOURNAINE, A. (1998). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget. [(Orig. francês: *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, 1997)].
- UNESCO (1998b). *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e acção*. Recolhido em 12 de Outubro de 2000, em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration.htm>
- VÁSQUEZ, G. H. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8, 65-91.

WALK, R. D. (1985). Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, and Developmental Psychology. In F.R. Brush & J. B. Overmier (Eds.) *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 341-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

WYMAN, S. L. (1993). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Porto: ASA.