

Construindo **um futuro comum:**

educando para a integração na diversidade

Jack Campbell (org.)

Título original: *Creating our common future: educating for unity in diversity*

Publicado originalmente pela UNESCO Paris.

©UNESCO 2001

©UNESCO 2002 Edição brasileira

A edição brasileira foi publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Edições UNESCO **BRASIL**

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Angela Rabelo Barreto
Candido Gomes
Célio da Cunha
Lúcia Maria Resende
Marilza Machado Regattieri

Tradução: Patrícia Zimbres
Revisão: DPE Studio
Revisão Técnica: Candido Gomes
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Diagramação: Paulo Selveira
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2002

Construindo um futuro comum: educando para a integração
na diversidade / editado por Jack Campbell; tradução de
Patrícia Zimbres. – Brasília : UNESCO, 2002.
264p.

ISBN: 85-87853-67-8

1. Educação e Cultura 2. Discriminação Educacional 3. Pluralismo
Cultural 4. Tolerância I. Campbell, Jack, ed. II. UNESCO

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

AGRADECIMENTOS

Apresentamos nosso grato reconhecimento aos seguintes organismos que, no decorrer do Projeto WEF, nos apoiaram com generosas doações financeiras:

Governo Australiano, através do seu Departamento de Emprego, Educação, Treinamento e Assuntos da Juventude – contribuição à 40^a Conferência Internacional da World Education Fellowship (WEF).

Governo Australiano, através de seu Departamento de Meio Ambiente e Patrimônio – contribuição à 40^a Conferência Internacional da World Education Fellowship (WEF).

Governo Australiano, através de seu Departamento de Serviços à Família – contribuição à 40^a Conferência Internacional da World Education Fellowship (WEF).

Governo de Queensland, através de seu Conselho Consultivo Ministerial sobre Currículos – dotação de pesquisa que permitiu a realização do Estágio I.

UNESCO – contribuição à 40^a Conferência Internacional da WEF. A UNESCO contribuiu, também, com as diárias de dois de seus delegados: o Professor Colin N. Power e o Dr. Rupert McLean.

Os patrocinadores não devem ser vistos como se apoiando estivessem, com suas dotações financeiras, qualquer das opiniões expressas neste livro.

Sinceros agradecimentos são devidos, também, aos seguintes integrantes da WEF, que contribuíram de forma significativa para este livro, apresentando relatos sintéticos dos programas educacionais, dos quais eles participam, que têm relação com os temas tratados neste livro: Dra. Stephanie Farrall, Sra. Toni Michael e Professor David Woolman, e Sra.

Helen Cameron. Agradecimentos especiais são também devidos ao Sr. Christopher Strong, AM, Presidente da Seção da Tasmânia da WEF, e à sua mulher, Sally. Sua dedicação à WEF foi demonstrada principalmente pelo esforço por eles envidado na coleta de fundos para a 40ª Conferência Internacional da WEF e do espírito de companheirismo com que eles receberam o Fórum da Juventude. Por fim, gostaríamos de agradecer a assistência editorial e profissional prestada por Shawn Kendrick, da Bergham Books.

SUMÁRIO

Abstract	09
Apresentação	11
Prefácio	13
Notas sobre os colaboradores	17
Introdução.....	21
<i>Jack Campbell</i>	
1. A resposta da UNESCO ao desafio de criar unidade na diversidade.....	41
<i>Colin N. Power</i>	
2. Um consenso pragmático quanto a um futuro desejável	63
<i>Jack Campbell, Marilyn McMeniman e Nicholas Bailakoff</i>	
3. O cultivo do espírito humano	87
<i>William N. Oats</i>	
4. Educação para a responsabilidade moral	113
<i>Brian V. Hill</i>	
5. Educar para a unidade através da diversidade do conhecer: uma perspectiva sistêmica.....	139
<i>Richard J. Bawden</i>	
6. Educar para uma sociedade mais humana	171
<i>Elizabeth M. Campbell</i>	
7. Educar para um futuro sustentável	203
<i>John Fien</i>	
8. Entretecendo os fios: a urdidura e a trama do Projeto WEF	235
<i>Bruce Keepes e Jillian M. Maling</i>	

ABSTRACT

This work is made up of a series of studies developed and carried out by UNESCO-Australia in respect to a consensual vision of the future and ways of coexisting that establish unity in diversity. First, the work is related to a survey on a vision of the future of Australian society and its role in the international context. The Delfos technique was applied for this and involved a total sampling of 81 participants that are in leadership positions in the country. This is followed by projects from an international congress developed by the Australian Council of World Education Fellowship and by its International Guiding Committee. These projects did not include discussion of only a vision of the future. Above all they included discussion of how to make this vision become a reality. Reflections on cultivating the human spirit and its components are presented in addition to reflections on cultivating knowledge, moral responsibility and higher levels of thought and learning. These are presented with a special focus on interpersonal relationships in the future that are sustainable from an environmental point of view. A wide variety of innovative experiments are described highlighting the role of education in the forming and passing on of values. This includes a contribution to turning a world enriched by plurality into a reality and at the same time making this world capable of establishing its own totality.

APRESENTAÇÃO

Como é bem lembrado por esta obra, pode-se afirmar, com base na Constituição da UNESCO, que, se a guerra se faz na mente dos homens, o mesmo pode acontecer com a paz. Da mesma forma, a construção de um futuro comum, pautado pela igualdade, pelo desenvolvimento sustentável e pela unidade na diversidade, é plenamente viável na mente e por meio da mente dos homens.

É precisamente do que trata este livro. Partindo do conceito de sonho não como uma utopia inatingível, nem como um marco imediato a ser alcançado a curto prazo, mas, à semelhança do sonho de uma sociedade multirracial de Martin Luther King, este trabalho elaborou uma visão de futuro e trata dos passos necessários para alcançá-la. Com efeito, ele não tem como fundamento a visão de mundo de um ou de poucos iluminados, porém, com base na técnica Delfos, estabeleceu uma visão do porvir, formada e considerada consensual por 81 personalidades da Austrália. Na etapa seguinte, essa visão foi tornada internacional, por meio de uma reunião realizada pelo Australian Council of World Education Fellowship e pelo seu International Guiding Committee. Nesse evento, foram apresentados trabalhos de grande relevância para encaminhar mudanças e tornar a visão de futuro algo atingível. Não é preciso dizer que a educação desempenha um papel da maior importância nesse processo para formação de uma sociedade humana, com um futuro sustentável.

Portanto, se a mente do homem é capaz de conceber sociedades que se caracterizam pelo desenvolvimento predatório, pelas desigualdades e pelos conflitos, ou seja, sociedades governadas pela lei dos mais fortes, também é possível conceber o contrário, isto é, sociedades em que o homem possa viver bem e cujo futuro não esteja comprometido pelo

saque aos recursos naturais e àqueles recursos gerados pela própria espécie humana. Para isso, entretanto, é preciso quebrar o molde do comodismo, da pequenez e da falta de fé. É necessário constatar que as sociedades se fundam sobre valores e que estes fazem parte da cultura imaterial. Os valores não se podem pegar como objetos, mas o seu poder é infinito, porque deflagram e organizam as mais poderosas forças sociais nas mais diversas direções. Trata-se, portanto, de agir no sentido contrário aos lugares-comuns das civilizações, muito preocupadas em dividir para que poucos reinem. Trata-se de agir não no sentido de afunilar, singularizar e empobrecer a realidade, porém, de buscar a riqueza da pluralidade e da diversidade.

É esse o convite da UNESCO e do Australian Council of World Education Fellowship na presente obra. Certamente não é um convite fácil de ser aceito. No entanto, é um convite que guarda em si as possibilidades de existência do homem num mundo melhor, que vão se tornando escassas à medida que ele abusa das oportunidades. É um convite para enfrentar obstáculos grandiosos, que tornam, também, grandiosa a luta pela paz. As vozes que vêm da Austrália nos animam com a esperança de que o futuro é construído, não é dado. E se é mal construído, a poderosa mente do homem pode construí-lo muito melhor. Nesse entrelaçamento de valores, atitudes, comportamentos e atos, não é demais lembrar, outra vez, uma visão sempre presente: a dos quatro pilares em que se sustenta a educação no século XXI. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser soam não como devaneios, mas como sonhos para que a existência da espécie humana continue viável nesta modesta nave, que singra pelo espaço sideral. É hora de as mulheres e os homens de bem ocuparem o espaço. Antes que ele se torne estreito demais.

Jorge Wertheim

Diretor da UNESCO no Brasil

PREFÁCIO

Este livro traz o relatório de um projeto, elaborado conjuntamente com o Professor Colin Power, então Diretor-Geral Adjunto da UNESCO, visando a complementar a série de estudos programados pela própria UNESCO, e como contribuição a eles (UNESCO, 1995, 1996, 1998a, 1998b).

O Estágio I do projeto teve início com a coleta, pelos pesquisadores Campbell, McMeniman e Bailakoff, de declarações de "visão" abertas e não conclusivas, relativas à sociedade ideal, junto a 81 australianos que ocupavam ou haviam, recentemente, ocupado posições de liderança em organismos de diversas naturezas. Esse estágio foi seguido pela aplicação de uma técnica de pesquisa de tipo Delphi, com o objetivo de determinar o grau de consenso das diversas visões (Informações mais detalhadas são fornecidas no Capítulo 3 deste livro).

No Estágio II, o projeto tornou-se internacional, quando o Conselho Australiano da World Education Fellowship, juntamente com a Comissão de Orientação Internacional da WEF, decidiu realizar uma conferência de uma semana de duração em Launceston, Austrália, de 29 de dezembro de 1998 a 4 de janeiro de 1999, incumbindo o diretor do projeto (Campbell) de convidar oradores e formular um programa que contribuísse para a tarefa de converter essas visões em realidade. Essa conferência, a 40ª Conferência Internacional da WEF, contou com a participação de quase 300 pessoas de todos os estados e territórios da Austrália, e também da China, França, Índia, Indonésia, Israel, Japão, Quênia, Coréia, Nova Zelândia, Filipinas, África do Sul, Suécia, Tailândia, Holanda, Reino Unido e Estados Unidos.

A publicação deste livro pode ser vista como o Estágio III do projeto. Todos os que nele contribuíram participaram do Estágio II e todos, com exceção de dois, tiveram participação importante também no Estágio I. Este livro não se constitui nos anais da conferência, embora sua estrutura seja similar à do programa daquele encontro. Um capítulo introdutório é seguido de dois outros, que tratam de visões normativas sobre um futuro comum. Seguem-se então cinco capítulos, cuja ordem reflete as conclusões chegadas no capítulo 3 – ou seja, que a criação de um futuro comum, em nível elevado, depende do cultivo do espírito humano e de seus constituintes: a responsabilidade moral e ordens mais elevadas de pensamento e conhecimento, com particular referência a inter-relações pessoais mais humanas e à sustentabilidade do meio ambiente. Esses cinco capítulos trazem referências a programas educacionais que tratam do desenvolvimento desses atributos "transcendentes". O capítulo final arremata as conclusões.

Na sua conceituação geral, o projeto assume o ponto de vista de que o pensamento humano deve conter elementos tanto imaginativos quanto disciplinados. Numa afirmativa contendo alusões retiradas de *Sonho de uma Noite de Verão*, John Passmore (1985: 18) se refere a esses elementos como "imaginação disciplinada", e escreve: "Sempre que a imaginação disciplinada é exercida, primeiro tem que haver uma prefiguração das 'formas das coisas desconhecidas.'... Um professor não deve destruir a capacidade de fantasia de um aluno – ou de um estudante de pós-graduação. Mas, em última análise, isso não basta; a prefiguração tem que ser trazida para a terra, e tem que ser dada a ela 'uma habitação local e um nome'." Na mesma veia, Garrison (1997: 177) escreve:

...a imaginação nos permite desvendar possibilidades futuras nas atualidades presentes. Quando Martin Luther King declarou que havia tido 'um sonho' de uma nação racialmente

harmônica, ele não estava relatando o resultado de um exercício de razão pura. A razão, por si só, nunca fornecerá valores morais proféticos, e tampouco King estava relatando um fato empírico. Os sonhos podem ser percepções de como as coisas deveriam ser, em termos morais, visões de nossas melhores possibilidades... Os líderes proféticos de todos os tipos, incluídos os professores visionários, têm que imaginar, de forma vívida, os ideais e os valores que eles buscam realizar por meio do exercício do raciocínio prático. Também os professores têm que ser pensadores práticos, poetas e profetas.

O Estágio I do Projeto apresentou "visões de nossas melhores possibilidades" – não produtos de uma fantasia irrefreada, mas afirmações do que deveria e poderia ser – e o relatório completo sobre essa questão já foi distribuído aos participantes (Campbell, McMeniman e Bailakoff, 1992). O Estágio II consistiu numa tentativa de trazer para a terra essas "prefigurações", pelo exame disciplinado de como a educação pode contribuir para converter essas visões em realidade. O Estágio III (o presente livro) se atém a algumas das principais conclusões do projeto, com o fim de incentivar todos os que se dedicam ao ensino – quer sejam eles profissionais, pais, líderes de jovens ou outros – a levantarem os olhos acima das questões atuais, que são perfeitamente legítimas, embora mundanas, para enfocar, eles também, a criação de um futuro do qual poderemos sentir orgulho.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, J., McMeniman, M.M. and Baikaloff, N. 1992. Visions of a Future Australian Society: Towards an Educational Curriculum for 2000 AD and Beyond. Ministerial Consultative Council on Curriculum: Brisbane.

GARRISON, J. 1997. Dewey and Eros: Wisdom and Desire in

the Art of Teaching. Teachers College, Columbia University: New York.

PASSMORE, J. 1985. Educating for the twenty-first century. *Quadrant* (August).

UNESCO. 1995. *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development.* UNESCO Publishing: Paris.

_____. 1996. *Learning: The Treasure Within (Delors Report).* Report of the International Commission on Education for the 21st Century. UNESCO Publishing: Paris.

_____. 1998a. *World Cultural Report.* UNESCO Publishing: Paris.

_____. 1998b. *World Educational Report: Teachers and Teaching in a Changing World.* UNESCO Publishing: Paris.

NOTAS SOBRE OS COLABORADORES

Nicholas Bailakoff é formado pela Universidade de Queensland (B. Ed.St. e M.Ed. Admin.), tendo-se especializado em Currículo. Após uma experiência no setor TAFE de educação, ele foi nomeado para a Faculdade de Educação da Griffith University. Há duas décadas, ele pertence aos Conselhos da WEF, em níveis estadual e nacional, já tendo servido diversos mandatos como Presidente da Seção de Queensland. Ele tem particular interesse na intensificação dos vínculos entre os membros da WEF, nacional e internacionalmente.

Richard J. Bawden é formado pelas Universidades de Queensland (Ph.D) e de Londres (B.Ag. Sc. Hons.) Recentemente, ele foi nomeado Professor Emérito da Escola de Agricultura e Recursos Naturais da Michigan State University. Anteriormente, ele foi Diretor da Faculdade de Agricultura e, em seguida, Diretor do Centro de Desenvolvimento Sistemico, ambos da University of Western Sydney. Em janeiro de 2000, ele recebeu a comenda da Ordem da Austrália, por serviços prestados à educação agrícola e ao desenvolvimento rural.

Elizabeth M. Campbell é formada pelas Universidades de Queensland (Ph.D), Nova Zelândia (B.A.) e Illinois (A.M.) e possui diplomas da LTCL (piano) e da LRSM (canto), de Londres. Seus interesses de pesquisa situam-se na área do desenvolvimento infantil, particularmente da motivação, e ela lecionou psicologia educacional nas Universidades de Queensland e de Illinois. Desde 1971, ela é membro da WEF,

e foi editora da revista australiana da WEF, *New Horizons in Education*, de 1990 a 1992.

Jack Campbell é Professor Emérito da Universidade de Queensland, é formado pelas Universidades da Nova Zelândia (B.A., M.A. Hons, Senior Scholar) e de Londres (Ph.D.), e ocupou cargos nas Universidades de Otago, Sydney, Kansas, Illinois, Uppsala e Queensland. Ele foi presidente da Seção de Queensland da WEF, Presidente do Conselho Australiano da WEF (duas vezes) e, desde 1994, é Vice-Presidente de Honra da WEF Internacional. Ele foi agraciado com a Medalha Mackie e, em 1994, recebeu a comenda de Oficial da Ordem da Austrália.

John Fien, formado pelas Universidades de Queensland (B.A., Ph.D.) e de Londres (M.A.), é Diretor do Centro de Inovação e Pesquisa em Educação Ambiental da Griffith University. Ele tem um grande número de trabalhos publicados na área de política e prática da educação ambiental, na Ásia e no Pacífico, com enfoque específico na formação de redes de ação e pesquisa, como estratégia para o desenvolvimento profissional de educadores dos professores da região. Sua ampla participação nos projetos da UNESCO inclui o programa *Teaching and Learning for a Sustainable Future*, com base na Internet.

Brian V. Hill é formado pela Western Australia University (B.A., B.Ed. Hons) e pela Universidade de Sydney (M.A. Hons, University Medal) e de Illinois (Ph.D.). Ele foi nomeado Professor Fundador e Reitor de Educação da Universidade de Murdock, em 1974, e lecionou como Professor Visitante no Reino Unido, na Nova Zelândia, em Cingapura e nos Estados Unidos. Seus interesses de ensino e pesquisa concentram-se na filosofia da educação, principalmente na

educação moral e cristã, e ele escreveu muito em diversas áreas relacionadas a esses interesses.

Bruce Keepes é formado pela University of Southern California (B.Sc), pela Long Beach State University (M.A.) e pela Stanford University (Ed.D.). Ele lecionou na WAIT, no South Australian College of Advanced Education e, mais recentemente, na Universidade de Sydney. Seus interesses de ensino e pesquisa incluem o aprendizado e o ensino por computador, com ênfase especial nas adaptações para alunos portadores de deficiências.

Jillian M. Maling é Professora Emérita da University of Western Sydney, formada pela Universidade de Melbourne (B.A., B.Ed) e pela Stanford University (Ph.D.). Ela já participou de diversos conselhos e comissões estaduais e nacionais que tratam da avaliação e do desenvolvimento de currículos, e publicou diversos trabalhos em uma série de áreas educacionais. Em 1992, ela recebeu a comenda da Ordem da Austrália por serviços prestados à educação australiana.

Marilyn McMeniman é formada pelas Universidades de Queensland (B.A., Ph.D.) e de Londres (M.A.) e, atualmente, é Professora e Diretora da Faculdade de Educação da Griffith University. Suas áreas de interesse de ensino e pesquisa são a aquisição e o aprendizado da linguagem e o ensino estratégico. Ela foi Diretora-Fundadora da Escola de Línguas e Linguística Aplicada da Griffith University, no período de 1994-95. Em 1997, ela recebeu a comenda da Ordem da Austrália, por serviços prestados à educação australiana.

William N. Oats é formado pelas Universidades de Adelaide (B.A. Hons), Melbourne (B.Ed.) e da Tasmânia (M.Ed., Ph.D.) e foi Presidente Australiano da WEF em 1947-

48. Ele teve uma notável carreira como Professor Sênior da Escola Internacional, em Genebra e, por 26 anos, como Diretor da Friends' School, em Hobart. Em 1970, ele recebeu a comenda de Oficial do Império Britânico, por serviços prestados à educação e à comunidade. Lamentavelmente, o Dr. Oats faleceu semanas após terminar o capítulo de sua autoria, publicado neste livro.

Colin N. Power é formado pela Universidade de Queensland (B.Sc., B.Ed. Hons, Ph.D.), e seu cargo mais recente é o de Diretor-Geral Adjunto da UNESCO. Antes de assumir essa função na UNESCO, em 1989, ele era Professor de Educação na Flinders University, na Austrália do Sul, e trabalhou como consultor em ministérios da educação do Sudeste Asiático. Ele tem vários trabalhos publicados nas áreas de estudos sobre formulação de políticas, educação científica e avaliação e, em anos recentes, na área das questões relativas à preocupação da UNESCO em oferecer educação para todos os povos, principalmente os dos países em desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Jack Campbell

O tema dominante deste livro é a idéia de que, para que a educação não corra o risco de condenar a si própria à irrelevância, ela terá de contribuir para a resolução daquele que parece ser o mais premente dos desafios enfrentados pela humanidade – alcançar a unidade e, simultaneamente, reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade. Esse é o tema que domina o capítulo 2, no qual se examina a resposta da UNESCO ao desafio da criação de um futuro global; que se reflete na metodologia Delphi, no capítulo 3; que relata um estudo tratando das expectativas de futuro para a Austrália; e que aparece de forma proeminente em todos os cinco capítulos seguintes, que enfocam, respectivamente, o espírito humano, a responsabilidade moral, as ordens mais elevadas de pensamento e de conhecimento, as relações interpessoais mais humanas e a sustentabilidade do meio ambiente.

A DIVERSIDADE: UM IMPERATIVO EVOLUCIONÁRIO E A BASE DO SUCESSO DAS ESPÉCIES

Como David Attenborough nos fez lembrar (1979: 293), os seres humanos alcançaram excepcional sucesso ao se estabelecerem e colonizarem a Terra. Estima-se que, dez mil anos atrás, havia cerca de dez milhões de indivíduos. Então, há quatro mil anos, esse número passou a apresentar um aumento marcante e, no primeiro século da era cristã, já era de trezentos milhões. Hoje, no início do século XXI, ele já é de quase seis

bilhões. A par desse aumento numérico, ocorreu a dispersão dos humanos em direção a todos os quadrantes do planeta e, em anos recentes, a possibilidade do estabelecimento de habitats em lugares tão improváveis quanto o fundo do mar e o espaço extraterrestre vem sendo seriamente considerada.

Segundo uma crença generalizada, a súbita ascensão do homo sapiens à condição de espécie mais numerosa entre todos os animais de grande porte aponta, simplesmente, para o surgimento de uma espécie que, por meio do processo de seleção natural, tornou-se otimamente adaptada ao nicho que lhe coube no cosmos. O problema com esse conceito, entretanto, é que ele implica a eliminação da diversidade genética, e não foi isso que aconteceu. No momento da concepção, cada indivíduo constitui uma combinação única de genes, apresentando dezenas de milhares de variações com relação aos demais indivíduos. Ao contrário de ser eliminada, a variação genética persistiu. Como esclarece Tyler (1978: 43), escrevendo numa época em que a clonagem ainda não era considerada possível:

... cada indivíduo representa uma seleção única, a partir de um número quase infinito de indivíduos possíveis. Por mais numerosa que seja hoje a população da Terra... o número de genótipos possíveis é infinitamente maior, da ordem de 70 trilhões. Isso se deve ao enorme número dos genes existentes nos cromossomos humanos, e ao número ainda muito maior de maneiras pelas quais eles podem se combinar na reprodução sexual... A não ser que uma pessoa tenha um irmão gêmeo {monozigótico}, ele ou ela ingressará na vida com um genótipo diferente do de qualquer outra pessoa que já tenha existido na Terra, ou que possa vir a existir no futuro.

No âmbito de uma natureza humana ampla (que compreende fenômenos tais como programas de desenvolvi-

mento e mecanismos psicológicos inatos), a enorme diversidade genética à qual Tyler se refere se manifesta quantitativamente através das potencialidades do genótipo. Estas incluem, entre outros, sensibilidade sensorial, reflexos, capacidades perceptivas, níveis de atividade, habilidades motoras grosseiras, determinados tipos de comportamento social, aprendizado, plasticidade comportamental, a invenção e a aquisição da linguagem, conceituação de ordem elevada, autopercepção etc., prolongando-se numa longa lista de atributos (às vezes) altamente específicos (Buss, 1990). À luz do que sabemos sobre o processo de seleção natural, a persistência dessa diversidade aparentemente descoordenada tem algo de enigmático.

Segundo Toby e Cosmides (1990), há três explicações possíveis para a persistência da diversidade genética: (a) ela é uma adaptação, (b) ela é uma concomitante de uma adaptação e (c) ela representa efeitos randômicos. Embora esses estudiosos reconheçam que dados empíricos futuros talvez venham a estabelecer a possibilidade de a diversidade se qualificar como sendo uma estratégia de adaptação alternativa, eles a consideram improvável, devido à falta de complexidade e de "indícios de propósito específico" (coordenação funcional) dessas variações. Segundo eles, a segunda dessas hipóteses é a mais plausível: a diversidade genética é uma concomitante de uma adaptação, ou seja, a reprodução sexual, que surgiu para fazer face à devastação causada por números imensos de parasitas de vida curta, que evoluíam rapidamente e se adaptavam muito depressa à fisiologia específica, às proteínas e à bioquímica do hospedeiro humano, e que se posicionavam de maneira a dar continuidade à destruição de todos os indivíduos geneticamente idênticos. A mistura dos genes de um indivíduo com os de um outro, no processo da reprodução sexual, cria um genótipo completamente novo, de modo a impedir que os patógenos contem, já de partida, com a vantagem de ser perfeitamente adaptados à prole de um

indivíduo: "...cada novo indivíduo constitui um habitat único [para os patógenos], ao qual uma adaptação independente tem que ocorrer." Segundo essa teoria, portanto, a diversidade genética é um subproduto incidental de uma adaptação, não uma adaptação em si.

Tendo em vista a crença generalizada de que existam, entre os humanos, diferenças genéticas importantes com base na etnicidade, é importante notar que essa posição não tem fundamentação sólida. Gould (1985), Lewontin, Rose e Kamin (1984) e Nei (1987) observaram, todos eles, que cerca de 85% da variação genética humana ocorre internamente aos grupos, 8%, entre tribos ou nações pertencentes a um grupo étnico único e apenas 7% entre os diferentes grupos étnicos. Lewontin, Rose e Kamin (1984: 127) comentam: "A característica notável da evolução e da história humanas foi o grau muito pequeno de divergência entre as populações geográficas, se comparado aos da variação genética entre os indivíduos."

Admitindo que, na concepção, os seres humanos constituam uma população muito diversificada, o que acontece com eles a partir daí? Poder-se-ia esperar que a variabilidade persistisse internamente ao fenótipo (a expressão observável de traços), mesmo que pela única razão de que, além de estabelecer trajetórias nos estágios iniciais do desenvolvimento, o genótipo continua a exercer influência no decorrer de toda a vida, uma vez que o desenvolvimento é um processo de interação contínua entre uma matriz existente e os estímulos que surgem tanto de dentro quanto de fora do organismo. Embora exista um certo número de influências pré-natais (comunicação do humor entre a mãe e o feto através da placenta, estimulação partindo do ambiente placentário, estímulos externos que penetram a parede uterina e perturbam o feto e estímulos que se originam no próprio feto), em circunstâncias normais, o novo indivíduo nasce com grande parte de seu vasto

e único potencial intacto. A partir de então, contudo, o jovem humano inicia uma jornada através de uma complexa estrutura de sistemas ecossociais de incubação (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1989), e, embora alguns desses elementos possam causar um aumento na variabilidade, a maior parte tende a ter sobre ela um efeito redutor.

Dentre os sistemas sociais, geralmente, se atribui especial poder à família e, entre seus elementos produtores de conformidade encontra-se um idioma específico. Embora não seja inconcebível que as condições ancestrais que agiram sobre as adaptações evolutivas possam predispor a criancinha a adquirir com especial facilidade a língua específica de seus pais, o peso dos indícios disponíveis não fala a favor dessa hipótese. Durante o estágio "balbuciente" do desenvolvimento, a maioria, senão todos, os sons que comparecem nas línguas humanas fazem uma rápida aparição, e é apenas mais tarde que os sons da língua na qual a criança se vê imersa se tornam dominantes, enquanto os demais entram em declínio. A aquisição de uma língua, e da visão de mundo específica nela contida, equivale a um voltar as costas a centenas de elementos alternativos de comunicação, bem como a outras culturas.

Entre os outros fatores que limitam o pleno espectro da variabilidade individual estão a exposição a um macrossistema comum (os padrões institucionais dominantes da cultura ou subcultura), e também os acontecimentos comuns de gradação etária (por exemplo, muitos aspectos do ciclo da vida familiar, da educação e da profissão), cuja natureza, ocorrência temporal e duração acontecem de maneiras grandemente semelhantes para todos os indivíduos, e os acontecimentos comuns de gradação histórica (por exemplo, depressões econômicas, guerras, epidemias e mudanças sociais) vivenciados pela grande maioria dos integrantes de um determinado grupo. Esses dois últimos fatores, até um certo ponto, são contrabalançados pelos acontecimentos pessoais idiossincráticos, como, por exemplo, a

morte de um ente querido, acidentes, doenças, divórcio, desemprego ocasional e outros fatores dessa ordem. (Baltes, Nesselroade e Cornelius, 1978; Baltes, Reese e Lipsett, 1980; e Willis, 1979).

Uma vez que o jovem humano não "ingere" elementos do meio ambiente de forma simples, mas, ao contrário, envolve-se em interações complexas com esses elementos, o poder desses ambientes de gerar conformidade não é tão grande quanto se poderia de início pensar. O indivíduo traz a essa interação não apenas uma matriz de personalidade já estabelecida, com sua energia própria, mas, igualmente, uma tendência a filtrar influências perturbadoras, para assim preservar algo como a segurança de um "casulo". Como afirma Hedley Beare (1991: 3):

Uma vez tendo nascido, todos nós, com ou sem ajuda, começamos a tecer em torno de nós mesmos uma teia de significados que nos permitem interpretar nosso mundo e, também, nos proteger contra sua destrutividade. Nesse processo único, garantimos nossa sobrevivência, nossa realização como criaturas do cosmos e, paradoxalmente, nosso aprisionamento – trancando-nos numa visão de mundo e num tecido social que nós mesmos criamos e que nos impedem de experimentar a realidade em sua inteireza.

Embora a herança genética singular nunca chegue a atingir sua realização plena, ela e a variabilidade fenotípica, ainda assim, são suficientes para assegurar que cada indivíduo seja um experimento vivo diferente de todos os demais. Esse fato possui grande valor potencial em termos de sobrevivência, mas, para que ele venha a gerar seus máximos dividendos, são necessários mecanismos através dos quais se possa acessar as informações colhidas nesses experimentos. Felizmente, a evolução nos dotou desses mecanismos. Em primeiro lugar, levando em conta as diferenças de grau normais, os indivíduos humanos possuem tanto a responsabilidade quanto a

capacidade de refletir sobre suas próprias experiências e também sobre as experiências alheias e, inclusive, de engajar-se em pensamento hipotético sobre as conseqüências prováveis de atos específicos. Esse poder de reflexão, como afirma Peter Allen (1990: 565-6), é da maior importância:

Na biologia dos seres simples, a reprodução genética assegura que a "informação" sobre uma estratégia bem-sucedida, resultante de uma variabilidade genética vantajosa, só possa ser passada para os descendentes. Mas, obviamente, uma fase inteiramente inédita da evolução é alcançada quando essa informação passa a poder ser "percebida", e os modos imitativos de comportamento tornam-se possíveis. O fulcro da evolução passa da "genética" para os "comportamentos de percepção-juízo"... Um mecanismo dessa natureza representa um modo muito mais rápido de evolução que a genética...

Para coroar sua responsabilidade e sua capacidade de reflexão, os humanos possuem um forte impulso e uma alta capacidade de se comunicar. Em resposta à sua própria pergunta, "Que poder o homem repentinamente adquiriu, que o transformou na mais bem-sucedida de todas as espécies?", Attenborough (1979: 308) afirma: "O poder de comunicação", para em seguida se referir aos humanos como "comunicadores compulsivos":

A paixão que o homem tem por se comunicar e receber comunicações parece ser de importância tão crucial para seu sucesso como espécie quanto a barbatana o foi para os peixes, e as penas, para os pássaros... Hoje, nossas bibliotecas... podem ser vistas como um DNA extracorpóreo, um acessório de nossa herança genética tão importante e com tanta influência na determinação de nosso comportamento quanto os cromossomos de nossos tecidos o são na determinação da forma física de nossos corpos.

Desde a época em que Attenborough escreveu as palavras acima, os espetaculares avanços nas telecomunicações, como sabemos, revolucionaram as bibliotecas, abrindo possibilidades quase inimagináveis com respeito ao intercâmbio de conhecimentos conceituais, práticos e experimentais. Até certo ponto, as bibliotecas passaram de acervos de material a facilitadoras, permitindo o acesso a materiais originários de uma gama mais vasta de agências. Aqueles que, nos países ricos, contam com o uso da moderna tecnologia de comunicação, podem, por meio de uns poucos toques no teclado, e numa questão de minutos, ter acesso a todos os artigos acadêmicos publicados sobre um tópico específico em todas as principais revistas especializadas do mundo. Como disse Marilyn McMeniman (1999:1): "Estamos todos numa corrida desabalada pela via expressa do ciberespaço – nosso mundo, agora, é um mundo de websites, links e redes globais; um mundo de bibliotecas digitais, teleensino, teleconferências e de redes eletrônicas – o conhecimento se tornou global, internacional." O "efeito Matthew" torna-se óbvio, entretanto, quando colegas de países onde falta dinheiro para a compra de alta tecnologia percebem que se torna cada vez mais difícil obter acesso à informação (Altbach, 1997). Como em tantos outros casos, os ricos estão se tornando mais ricos e os pobres, mais pobres.

O resultado disso tudo é que, quando aliadas às capacidades de refletir e de se comunicar, a diversidade genética e a variabilidade fenotípica fazem com que a espécie humana tenha a seu dispor uma impressionante gama de conhecimentos e de estratégias alternativas para ajudá-la a resolver problemas de adaptação. É bem possível que a diversidade genética, que provavelmente foi o que deu partida a todos esses acontecimentos, tenha sido um "subproduto incidental" de uma estratégia adaptativa, mas sua importância na evolução nem por isso deixa de ser imensa. No entanto, a possibilidade

existe de que venha a se desenvolver uma situação em que não exista qualquer coesão grupal, mas apenas uma coleção de indivíduos, cada um deles voltado para seus próprios interesses. O desafio consiste em alcançar alguma medida de unidade na diversidade e, para tal, não basta que os indivíduos sejam diferentes entre si – eles têm também de ser capazes de colaborar uns com os outros.

UNIDADE E COLABORAÇÃO: IMPERATIVOS SOCIAIS

Já foi repetidamente dito que ver nosso planeta do espaço, como "um mosaico de nuvens, oceanos, florestas e solos" (Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento 1987: 1) foi uma salutar experiência de aprendizado para a humanidade, uma vez que foi então destruído para sempre o mito de que a Terra seria o centro do cosmos, e que a humanidade seria a razão de ser da Terra. A percepção de que os seres humanos, embora possuindo características distintivas, formam uma unidade com seu meio ambiente, contudo, não é nem nova nem revolucionária. Essa era a *Wetanschauung* do mundo greco-romano pré-cristão, sendo também um elemento importante do ensinamento budista denominado *Esho Funi*, a unidade indivisível do ambiente total e da força vital superior total. Ela também está fortemente presente em muitas culturas indígenas de todo o mundo. Assim, antes da chegada dos europeus, na visão de mundo dos aborígenes australianos, os humanos eram parte integrante da natureza, compartilhando com as demais espécies a mesma essência vital.

Em nosso ecossistema global, os seres humanos, atualmente, são um elemento *sine qua non* – apenas eles podem assegurar que a "saúde" do sistema como um todo seja mantida num nível sustentável ou ótimo. Se os humanos

agirem de forma contrária aos interesses do sistema, a Terra talvez não sobreviva, embora Lovelock (1988: 236) faça a interessante sugestão de que a Terra (Gaia) irá sobreviver, mas não os humanos: "Qualquer espécie (ou seja, uma parte de Gaia) que afete negativamente o meio ambiente está condenada; mas a vida continua... Gaia não é intencionalmente anti-humana, mas enquanto continuarmos a alterar o ambiente global de forma contrária a suas preferências estaremos incentivando nossa substituição por uma espécie mais ambientalmente adequada". Vemos aqui reflexos do conceito de Paul Davies (1990), de um projeto geral no qual os humanos desempenhariam um papel proeminente.

No âmbito do contexto ideativo de os humanos terem de colaborar com a totalidade dos elementos animados e inanimados do planeta, este livro enfatiza que eles devem ser incentivados a colaborar uns com os outros. Parte-se aqui da suposição de que é o indivíduo colaborativo que mais irá contribuir tanto para seu próprio bem-estar quanto para o da espécie. Individualismo e bem comum não são vistos como competindo um com o outro. Ao contrário, o primeiro está intimamente ligado ao segundo e, além do mais, nele culmina. Como escreveu Sir Percy Nunn há oito décadas (1920), "Os indivíduos nunca são tão eles mesmos, nunca são tão senhores de seu próprio destino, do que quando eles reconhecem fazer parte de um todo mais amplo, do qual eles podem retirar inspiração e força, e ao qual eles podem dar inspiração e força".

Embora admitindo que talvez seja da "ordem natural das coisas" que os humanos colaborem uns com outros, é fácil nos deixarmos iludir pelos acontecimentos presentes. Como afirmou Edward de Bono (1990: 38), "Se examinarmos o campo das questões humanas, o que vemos é pobreza, guerras, racismo, preconceito, desastres ecológicos, violência, crime, terrorismo, ganância, egoísmo e pensamento de curto prazo". Este século pode bem ter sido o nadir da história das relações

humanas. O holocausto, duas guerras mundiais, o massacre de milhões de mulheres e crianças inocentes numa série de atos de "saneamento étnico" que se prolonga até os dias de hoje, a exortação "matar, matar, matar", muitas vezes em nome de algum deus – todos esses e ainda outros brutais "crimes contra a humanidade", que essa própria humanidade inflige a si própria, devem, às vezes, ter feito com que os deuses se perguntassem se a espécie humana poderia ou deveria sobreviver para ingressar no século XXI.

O deprimente quadro apresentado acima sugere a urgente necessidade de uma mudança de paradigma nas relações humanas. E há ainda outros fatores que apontam na mesma direção. Entre eles, é da maior importância o movimento em direção à globalização, que se acelera a cada dia, e que se reflete em diversas tendências: migração de pessoas entre fronteiras nacionais, resultando em choques culturais entre as diferentes etnias e em reivindicações contraditórias, como ocorreu em Kosovo, em tempos recentes; a hibridização resultante do incessante fluxo de informações, símbolos e imagens de mídia e de idéias políticas e culturais; as ameaças ao meio ambiente global resultantes do excesso populacional, da pobreza, do uso inadequado dos recursos, da generalização dos padrões ocidentais de consumo, das mudanças climáticas, da destruição da camada de ozônio, da desertificação etc.; o funcionamento interdependente das economias políticas; a capacidade que os armamentos militares possuem de zombar das fronteiras entre os países; e o surgimento de uma "ética comum", acompanhada da recusa, por parte de organizações como as Nações Unidas e a Otan, de manter-se à margem, enquanto atrocidades "domésticas" vicejam em muitos quadrantes do mundo.

Num artigo que toma como base sua experiência como participante nas negociações de Oslo entre a OLP e o governo de Israel, Marianne Heiberg (1995) endossa a opinião de

Einstein, de que "o pensamento que nos trouxe até o estágio atual não será capaz de nos levar além dele". A tese proposta por ela é que o conceito de soberania territorial, que, no passado, foi útil a estados pequenos e fracos, hoje em dia, converteu-se numa "fórmula para infundáveis conflitos, num mundo moderno marcado pela interdependência e por uma complexa diversidade étnica". Ela crê que a solução para a região do Oriente Médio/Norte da África reside no exemplo estabelecido pela Comunidade Européia:

Na Europa, a soberania vem sendo domada e transformada num processo de construção de uma comunidade transnacional, que vincula comunidades locais em associações mais amplas, quebrando o monopólio do Estado territorial, fazendo com que este seja menos dominante e menos soberano, criando identidades múltiplas que cruzam fronteiras e transformando as relações entre cidadãos e sociedade e entre sociedades e Estados. A manutenção da paz depende, num grau considerável, da criação de soberanias culturais e funcionais de base não-territorial, dentro do contexto da comunidade européia.

Corroborando essa posição, pode-se observar que alguns dos exemplos mais óbvios de colaboração internacional, como, por exemplo, as pesquisas espaciais e as relativas à Antártida, vêm acontecendo em áreas onde a soberania territorial tem participação mínima.

Paige Porte (1997: 94-5) apresenta alguns dos desafios com que nos vemos confrontados:

Numa sociedade de massa complexa, temos que aprender a reconciliar a luta pela igualdade, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de uma nova compreensão de nossa condição social. Algumas das perguntas colocadas são: o que temos em comum, o que precisamos compartilhar, sobre o que temos que

assumir responsabilidade conjunta, e quais são os processos que melhor nos capacitam a atingir essa compreensão? Como a coesão social pode ser ampliada, quando há uma percepção aguda das diferenças? Como pode uma cultura cívica dinâmica, dotada de um forte discurso público de natureza cívica ser desenvolvido e mantido numa sociedade fragmentada?

O PAPEL E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

É de aceitação ampla que a educação seja um agente de importância crucial no desenvolvimento de um grau sustentável de unidade na diversidade. Como afirma o relatório Delors (UNESCO, 1996):

Ao ver-se confrontada com os muitos desafios que o futuro guarda para ela, a humanidade vê na educação um valor indispensável à sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. Ao concluir seus trabalhos, a Comissão afirma sua crença de que a educação tenha um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento pessoal e social. A Comissão não vê a educação como uma cura milagrosa ou como uma fórmula mágica para abrir as portas de um mundo onde todos os ideais serão alcançados, mas sim como um dos principais meios que temos à nossa disposição para favorecer a criação de uma forma mais profunda e mais harmônica de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra.

Duas advertências devem ser feitas, porém. Em primeiro lugar, como sugerido na afirmação da UNESCO acima citada, a função da educação não é a de resolver os problemas de forma direta, mas, sim, de alimentar, dentro de cada indivíduo, as características de pensamento e de sentimento que os tornarão

capazes de contribuir de forma significativa, conjuntamente com os demais, para a criação do melhor futuro global possível. Em segundo lugar, a educação tem que ser concebida como possuindo uma amplitude maior do que a simples escolaridade formal (a educação fornecida por meio de um sistema institucionalizado, organizada em estágios cronológicos que vão desde a pré-escola, passando pela educação primária e secundária, até as diversas modalidades de educação pós-secundária). Ela precisa incluir também as experiências de educação não-formal (ou seja, todas as atividades extracurriculares organizadas por agências públicas e privadas de diversos tipos) e de educação informal (ou seja, todo o conjunto de interações cotidianas nas quais todos nós nos engajamos e que, por nos tocarem, nos educam). Para milhões de pessoas de todo o mundo (talvez esse número chegue a bilhões), a educação informal é a única a que eles terão acesso, enquanto, para outros, essa modalidade será suplementada por programas não-formais visando à erradicação do analfabetismo ou à oferta de oportunidades básicas de desenvolvimento de capacidades profissionalizantes. A princípio, estes últimos programas eram dirigidos apenas a adultos, mas, sobretudo a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, verificou-se uma ampliação deles (principalmente na Tailândia, Indonésia e Índia), direcionados a atender 135 milhões de crianças de idades entre 6 e 14 anos, que não têm acesso ao sistema educacional formal (Power, 1992: 28). Em termos globais, contudo, a maioria dos humanos recebe educação por três modalidades: a informal é inevitável; a não-formal está se tornando cada vez mais freqüente, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos, à medida que o retreinamento e os programas de educação contínua se tornam características aceitas; e a formal é comum, pelo menos a de nível primário, em quase todas as partes do mundo.

Com base nas pesquisas realizadas por Coleman e outros (1966), Jencks e outros (1972) e Heath e Nielson (1974), é comum afirmar que o ambiente familiar (que, deve ser dito, inclui componentes saudáveis das três modalidades de educação) explica quase que a totalidade da variação verificada nos resultados de aprendizado escolar, reduzindo a praticamente zero os fatores atribuíveis à escolarização. A substituição desses levantamentos de grande escala por estudos de casos mais sofisticados, entretanto, revela fortíssimos indícios de que a educação formal pode fazer uma grande diferença (Ceci, 1991; Husen e Tuinjmán, 1991). Além do mais, mesmo se o efeito médio da educação formal fosse pequeno – e ele não é – seu efeito sobre grupos específicos (como, por exemplo, as populações carentes) sempre foi imenso. É provável que todos nós conheçamos pessoas cujas oportunidades de vida foram grandemente ampliadas graças às suas experiências escolares. No momento em que este texto estava sendo redigido, acontecia, com honras oficiais do Estado de Queensland, o funeral de Neville Bonner, o primeiro aborígine a ingressar num Parlamento Australiano. Bonner cresceu num ambiente de extrema pobreza, não frequentou uma escola formal até a adolescência e, então, concluiu apenas o terceiro ano. No entanto, seus poucos anos de escolarização formal o capacitaram a adquirir competência cultural suficiente para assumir o controle de seu próprio aprendizado, e para se desenvolver a ponto de se tornar um australiano de verdadeira grandeza, que deu uma contribuição de peso à reconciliação da arraigada desarmonia racial existente em nossa sociedade.

A educação formal, decerto, não implica, necessariamente, um adulto lecionando para mais ou menos 30 crianças, numa sala de aula tradicional. Como recentemente afirmou Marilyn McMenemy (1999: 1): "Hoje em dia, temos escolas, universidades, atividades empresariais e serviços que não mais se confinam entre quatro paredes, que são continuamente

acessíveis por meio da televisão interativa, que são globais e que podem ser acessados sem a necessidade de sair de casa". Sue Graham e Pauline Donaldson (1997) oferecem uma boa ilustração disso, ao relatarem sua experiência como professoras do Learnz, no "laboratório global" da Antártida, onde elas trabalharam como contato entre os pesquisadores baseados em Cape Roberts e estudantes e professores da Nova Zelândia. Dentre seus principais meios de comunicação, além dos vídeos, havia o website da Learnz, que era constantemente atualizado com imagens digitais, transcrições de audioconferências, um diário da Antártida, conselhos técnicos, links para outros sites sobre a Antártida, relatórios de pesquisas relativas à saúde do planeta e ao papel dos humanos como agentes de mudanças, e outros tópicos dessa natureza. Essas duas professoras comentam que: "Conversar com uma professora que acabou de passar a noite dormindo sobre uma pilha de neve, nas redondezas do Monte Erebus, a uma temperatura de 30° negativos, ou que dormiu numa barraca polar armada sobre dois metros do gelo marítimo do Oceano Meridional, e fazer perguntas a ela, que está em meio a uma colônia de pingüins, certamente que torna mais emocionante o processo de aprendizagem".

A educação informal também pode ser altamente eficaz, como ilustra essa deliciosa passagem de um texto de Richard Bawden (1991: 30), na qual ele conta como seus três filhos pequenos se lançaram à construção de seu pequeno mundo de unidade na diversidade, transpondo as barreiras de língua e de cultura que separam a Austrália do Uruguai:

Em 4 de janeiro de 1975, assisti a meus três filhos pequenos aprenderem a falar espanhol. Correndo para o jardim de nossa nova residência, em Montevidéu, eles gritaram para a garotinha da casa ao lado: "Hello!". "Ola!", respondeu ela. "Ola!", gritou o trio Bawden em coro, imitando não apenas o som, mas também o gesto exuberante que o acompanhou!

De meu próprio estado de paralisia lingüística, fiquei maravilhado com o que aconteceu nas semanas seguintes, à medida que eles aprendiam a conversar, construindo frases inteiras em sua nova língua. Da mesma forma que eles aprenderam espanhol, eles passaram também a fazer coisas à moda espanhola, coerentes com o fato de eles estarem se tornando integrados à sua nova cultura uruguaia. Através da língua, eles estavam aprendendo a saber, a fazer e a ser... tudo isso ao mesmo tempo; na verdade, cada forma de saber era de importância vital para as duas outras coisas e, de algum modo, eles pareciam saber isso também! Com quatro, cinco e sete anos de idade, meus filhos haviam assumido, eles próprios, o controle das maneiras pelas quais eles transformavam suas novas experiências em conhecimento, como veículo para a adaptação a seu novo ambiente.

Talvez a conclusão mais segura seja a de que, embora essas três modalidades possam ser altamente eficazes, muito irá depender das características ligeiramente menos inclusivas presentes em cada uma delas – tais como a prioridade conferida aos objetivos, o contexto físico, a atmosfera psicológica, os currículos, os estilos de ensino, de avaliação e o sistema de notas adotado. Voltaremos a essa questão em vários dos capítulos seguintes.

REFERÊNCIAS

ALLEN, P. Why the future is not what it was. *Futures*, v. 22, n. 6, p. 555-70, 1990.

ALTBACH, P. G. Information, power and education. *Australian Educational Researcher*, v. 24, n. 1, 1997.

ATTENBOROUGH, D. *Life on Earth*. Collins: BBC, 1979.

BALTES, P. B.; NESSELROADE, J. R.; CORNELIUS, S.W. Multivariate antecedents of structural change in development: a simulation of cumulative environmental patterns. *Multivariate Behavioural Research*, v. 13, p. 127-52, 1978.

BALTES, P. B.; REESE, H. W.; LIPSETT, L. P. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, p. 65-110, 1980.

_____; WILLIS, S. L. Life-span developmental psychology, cognition and social policy. In: RILEY, M. W. (ed.). *Aging from birth to death*. Westview: Boulder, 1979.

BAWDEN, R. Whose learning is it anyway? A justification of learner-managed learning. *New Horizons in Education*, v. 85, 1991.

BEARE, H. The womb and the cocoon: some observations on parenting and schooling. *New Horizons in Education*, v. 85, 1991.

BRONFENBRENNER, U. Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, v. 32, p. 513-31, 1977.

_____. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

_____. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (ed.). *Annals of child development*. Greenwich, Conn: JAI Press, 1989. v. 6.

BUSS, D. M. Toward a biologically informed psychology of personality. *Journal of Personality*, v. 58, n. 1, 1990.

CECI, S. J. How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, n. 27, 1991.

- COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, DC: Office of Education, US Dept. of Health, Education and Welfare, 1991.
- DAVIES, P. 1990. God and the new physics. London: Penguin, 1966.
- DE BONO, E. I am right - you are wrong. London: Viking, 1990.
- DELORS, J. (org.) Learning: the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO Publishing, 1996.
- GOULD, S. J. Human equality is a contingent fact of history. In: THE FLAMINGO'S SMILE: reflections in natural history. New York: Norton, 1985.
- GRAHAM, S.; DONALDSON, P. Putting the curriculum on ice. Computers in New Zealand Schools, v.9, n. 2, 1997.
- HEATH, R. W.; NIELSON, M. A. The research basis for performance-based teacher education. Review of Educational Research, v. 44, 1974.
- HEIBERG, M. Building cohesion in the wake of the Israeli-Palestinian conflict: the question of sovereignty. Sydney: Paper delivered, 1995.
- HUSEN, T.; TUIJNMAN, A. The contribution of formal schooling to the increase in educational capital. Educational Researcher, v. 20, 1991.
- JENCKS, C. et al. Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. J. Not in our genes: biology, ideology and human nature. New York: Pantheon, 1984.

LOVELOCK, J. *Gaia: a new look at life on earth*. London: Oxford University Press, 1988.

MCMENIMAN, M. M. *Engaging the educational vision: handing control to the imaginative and emphatic learner*. Paper. 40th INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, Launceston, 1999.

NEI, M. *Molecular evolutionary genetics*. New York: Columbia University Press, 1987.

NUNN, P. *Education: its data and first principles*. London: Arnold and Co., 1920.

PORTER, P. *Knowledge, skills and compassion*. *Australian Educational Researcher*, v. 24, n. 1, 1997.

POWER, C. N. *Education for all: a developing-country perspective with particular reference to non-formal approaches*. *New Horizons in Education*, v. 86, 1992.

TOOBY, J.; COSMIDES, L. *On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: the role of genetics and adaptations*. *Journal of Personality*, v. 58, n. 1, 1990.

TYLER, L. E. *Individuality*. Jossey-Bass: San Fransisco, 1978.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. *Our Common Future*. London: Oxford University Press, 1987.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. *World Declaration on Education for All*. Jomtien, Thailand: Interagencies Commission, 1990.

I. A RESPOSTA DA UNESCO DE CRIAR UNIDADE NA DIVERSIDADE

Colin Power

INTRODUÇÃO

A World Education Fellowship (WEF) e a UNESCO foram ambas criadas na esteira de guerras mundiais, e têm em comum a mesma visão e a mesma missão. A WEF foi criada logo após a Primeira Guerra Mundial, congregando pessoas de diversas áreas (e não apenas educadores) e de muitos países, e que estavam dispostas a criar um mundo melhor através da educação, um mundo onde a dignidade de todas as pessoas fosse respeitada. Concebida enquanto as bombas ainda caíam, nas horas mais negras da Segunda Guerra, a UNESCO resultou da reflexão de líderes aliados que, tendo em mente os fracassos e o mal-uso da educação nos regimes totalitários, estavam determinados a assegurar que a educação fosse redesenhada, de modo a construir um futuro melhor para todos. Os fundadores da UNESCO foram homens e mulheres dotados de uma visão que foi entronizada em sua Constituição: "Como as guerras têm início nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que as defesas da paz têm que ser construídas." Mas não paz a qualquer preço, mas uma paz fundada no respeito pela dignidade e pelos direitos básicos de todos, e na "solidariedade intelectual e moral da humanidade".

Comecei por ressaltar o fato de as organizações globais, como a WEF e a UNESCO, serem unidas pela visão e pela

missão que elas têm em comum. Afirmarei também que essa visão comum e os valores que a inspiram são compartilhados por muitas culturas, tendo resistido ao teste do tempo. Enquanto ressalto essa unidade de propósitos e de visão, reconheço que há diferenças importantes de uma cultura para outra, em termos do significado e da prioridade conferidos aos valores que estão conquistando consenso universal. Sempre que tentamos traduzir em ação uma visão compartilhada, num determinado ambiente cultural e temporal, é de importância vital entender as nuances culturais contidas nesses significados e prioridades.

Em nossa aldeia global em mutação constante, a velocidade e a amplitude das transformações em curso não apenas vinculam cada vez mais nosso destino aos dos demais, como também, e de forma algo paradoxal, criam uma maior instabilidade política e econômica, ampliam os hiatos entre as nações e geram uma maior diversidade cultural em seu interior. Num mundo compartilhado, porém intensamente competitivo, temos de descobrir maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura e aprender a compartilhar e a cuidar de nosso futuro comum. A unidade na diversidade é difícil, mas é a única alternativa. Como sugere o Relatório da Comissão Mundial para a Cultura e o Desenvolvimento da UNESCO (UNESCO, 1995b): "... a cooperação entre pessoas... de diferentes culturas será facilitada, e os conflitos serão mantidos dentro de limites toleráveis e até mesmo construtivos, se os participantes virem a si próprios como obrigados e motivados por compromissos em comum. É, portanto, imperativo buscar um núcleo de valores e princípios éticos compartilhados."

Além dos desafios interculturais trazidos pela globalização, houve também um impacto significativo, e muitas vezes negativo, sobre as instituições sociais (família, comunidade,

escola, igreja ou mesquita) que formam o contexto no qual nossas crianças se desenvolvem. Em particular, muitos países vêm tendo uma forte preocupação com os problemas das drogas, da Aids, da corrupção e da violência, vendo-os como manifestações de uma "crise moral" ou de um "vazio ético" subjacente. Na verdade, as ameaças mais graves à paz e à segurança acontecem hoje dentro de nossos países, e não entre eles. As preocupações sentidas por comunidades de todas as regiões do mundo vêm levando a reivindicações de que seja produzida uma declaração de valores, um código moral que possa nortear a política e a prática educacional.

A UNESCO EM BUSCA DE VALORES COMUNS

Vivemos num mundo no qual cerca de dez mil sociedades, cada uma delas contendo diversas culturas, coexistem em aproximadamente duzentos Estados. A construção da paz e a resolução de conflitos, quer globais quer internos a uma sociedade, não serão possíveis a não ser que haja uma unidade na base dessa diversidade de culturas e religiões. Grande parte do trabalho da UNESCO se refere à busca dessa unidade, de um conjunto universal de valores e de padrões mínimos, que possa ser aceito por todas as sociedades e religiões reconhecidas. O Relatório da Comissão Mundial para a Cultura e o Desenvolvimento da UNESCO (UNESCO, 1995b) define esses valores fundamentais como uma "ética global", e vê os princípios da democracia, da paz, dos direitos humanos e do pluralismo como seus ingredientes básicos. Mas, simultaneamente, nossa ética global dá ênfase ao respeito pela dignidade e pelo valor de cada indivíduo e de cada cultura. Como é possível combinar a universalidade dos valores fundamentais com o reconhecimento das diferentes culturas, interesses sociais e liberdades individuais? A busca por uma

resposta a essa pergunta ocupa um lugar privilegiado na agenda da UNESCO. Nossa visão e nossa prática devem combinar princípios universalistas e diferenças culturais, e nosso debate deve incluir e respeitar a todos – cada cultura e grupo social, em particular os que atualmente se vêem excluídos. Como ressalta Touraine (UNESCO, 1998a):

A idéia que jamais deverá ser sacrificada é a de que a paz, tanto interna a uma sociedade como entre sociedades diferentes, não pode existir sem o reconhecimento, antes de mais nada, de um princípio universalista que prevaleça sobre a razão instrumental que rege a economia e sobre a diversidade cultural... A educação não pode ser meramente um meio de fortalecer a sociedade: ela tem que servir também à construção de personalidades capazes de inovar, resistir e se comunicar, afirmando seu próprio direito universal e reconhecendo o do outro, de participar na era técnica moderna com suas personalidades, lembranças, linguagens e desejos.

A UNESCO deu continuidade ao processo de diálogo entre as religiões, as filosofias, as culturas e os educadores do mundo, à procura de um substrato comum de valores que tornem possível a coexistência em escala mundial e que ofereçam uma dimensão global aos currículos e a nossos direitos e responsabilidades como cidadãos de uma determinada nação e do mundo. Os diálogos conduzidos como parte do Projeto para uma Ética Universal, da UNESCO (UNESCO, 1995c) vêm revelando, "reflexiva e metodologicamente", que há diversos valores e princípios-chave, que são válidos em diferentes culturas, religiões e sociedades, e que ajudarão a humanidade a tratar dos problemas globais no futuro imediato. A abordagem metodológica começa com uma busca empírica por valores e princípios que sejam de aceitação geral e factualmente reconhecidos numa diversidade de culturas e

religiões. Em termos teóricos e reflexivos, esse trabalho demonstra a centralidade dos valores relativos aos direitos humanos, tal como colocados na Declaração Universal dos Direitos Humanos da UNESCO (UNESCO, 1948). O conceito de direitos humanos, tal como hoje formulado na Declaração Universal, é uma invenção relativamente recente. Embora tendo apenas 50 anos, suas origens remontam às lutas históricas pela liberdade, igualdade e justiça, e sua formulação foi fortemente influenciada pelas declarações da Revolução Americana e da Revolução Francesa. Em termos empíricos, com base em levantamentos de opinião pública realizados em muitos países do mundo, há um consenso geral de que a preocupação para com o outro, a responsabilidade, a civilidade, a tolerância e o respeito pelo outro sejam valores importantes, que devem ser promovidos.

VALORES COMUNS E EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, acima citada, contém o artigo 26, no qual estão presentes três elementos importantes que enfocam a educação:

1. Todos têm o direito à educação. A educação deverá ser gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. A educação elementar deverá ser obrigatória. A educação técnica e profissional deverá ser acessível a todos e a educação superior deverá ser igualmente acessível, com base no mérito.
2. A educação deverá ser direcionada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos

raciais e religiosos, e deverá contribuir para as atividades das Nações Unidas voltadas para a manutenção da paz.

3. Os pais têm o direito de escolher o tipo de educação a ser dada a seus filhos.

O elemento 1 do artigo 26 é uma condição necessária, porém não suficiente, da democracia, da paz e da tolerância. O elemento 2 nos faz lembrar do porquê e do o quê: a educação deverá "ser direcionada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais". E o elemento 3 nos remete à importância central da família (e, implicitamente, de suas culturas e de seus valores), e não do Estado, na escolha do tipo de educação necessária. Nos cinquenta anos que se passaram, desde que a Declaração Universal foi promulgada, quase todos os países a ratificaram, estando, portanto, legalmente obrigados ao cumprimento de seus artigos. Um número surpreendente das legislações nacionais que tratam da educação contém os elementos-chave do artigo 26.

A educação básica para todos é uma condição essencial da democracia participativa, e países de todo o mundo vêm, repetidamente, reafirmando o princípio de uma educação primária gratuita e obrigatória para todos, sem exceção, e, em tempos recentes, com algum sucesso. Nos países em desenvolvimento, entretanto, os anos 80 foram uma década de oportunidades perdidas e de aspirações frustradas para a educação. Nos países mais pobres, a educação básica para crianças e para seus pais sofreu estagnação e declínio, fato esse que mal foi notado pela mídia e pelo público mundial. Sistemas educacionais inteiros pararam de crescer. Em um quinto dos países em desenvolvimento, caiu o número de alunos do ensino primário, apesar do rápido crescimento populacional.

A resposta da UNESCO a esse desafio foi a convocação da

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Como resultado dessa iniciativa, foi reformulado um compromisso global de oferta de educação para todos, e foram adotadas uma Declaração e os Parâmetros de Ação, em níveis nacional, regional e internacional. A UNESCO continuou a organizar conferências de acompanhamento; a mobilizar o apoio de organizações como o PNUD, o UNICEF e o Banco Mundial; a estabelecer redes globais e nacionais; e a servir como um banco de dados para o intercâmbio de informações. Sem essas iniciativas da UNESCO, e o estímulo e a facilitação delas resultantes, a oferta de educação básica, em algumas regiões da África, da Ásia, do Pacífico e da América Latina e Caribe, provavelmente, teria continuado a definhar, ao passo que os anos que se seguiram a 1990 assistiram a um firme avanço em direção às metas aprovadas em Jomtien. Essa feliz reversão foi anunciada seis anos mais tarde, no Fórum Educação para Todos, realizado em Amã, na Jordânia (UNESCO, 1996).

Um documento recente da UNESCO, *Towards a Culture of Peace (Rumo a uma Cultura de Paz)* (UNESCO, 1997), submetido à Assembléia Geral da ONU, em 1997, fornece um esboço que mostra até que ponto há consenso a respeito de uma base ética, de um conjunto de princípios universais para o desenvolvimento e a avaliação dos programas educacionais para uma futura sociedade desejável, tanto global quanto nacional. Esse documento deixa claro que, a partir de uma perspectiva internacional, os valores humanos básicos sobre os quais a educação deve ser erigida são os mesmos que foram criados e reafirmados ao longo dos anos em diversos instrumentos definidores de padrões, a começar pelas Constituições da ONU e da UNESCO, e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e, em data mais recente, pela Declaração e Parâmetros Integrados de Ação para a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (UNESCO, 1995a). O desafio consiste

em assegurar que esses valores – centrados nos direitos humanos e na dignidade e no valor de cada indivíduo e de cada cultura, e não nos valores fundamentados numa determinada ideologia econômica, ou impostos por algum grupo detentor de poder, seja ele político, religioso ou cultural – auxiliem na definição das prioridades e das práticas educacionais. Por um tempo demasiadamente longo, definimos o desenvolvimento e legitimamos as políticas nacionais com base em modelos econômicos e políticos de visão curta, que estão a serviço dos interesses imediatos dos países poderosos e de suas elites. Como foi confirmado pela Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, de 1995, os valores e as premissas do modelo do mercado contêm falhas graves. O tipo de desenvolvimento promovido por eles não é nem eqüitativo nem sustentável.

Ao concordar em tomar como meta tanto a unidade global quanto a diversidade individual e cultural, os educadores assumiram uma tarefa muito mais árdua do que qualquer coisa já antes tentada. No passado, nos poucos países onde havia uma única religião oficial, a igreja, templo ou mesquita detinha a autoridade necessária para impor às escolas um código moral comum. Nos demais, onde existiam mais de uma religião e cultura potencialmente conflitante, a harmonia e algum grau de unidade nacional eram atingidos por meio da criação de sistemas educacionais públicos seculares. A unidade passou a ter precedência sobre o respeito à diversidade de culturas, os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em países como a Austrália, a Grã-Bretanha, a França e os Estados Unidos, as escolas passaram a desempenhar o papel de *melting pots*, onde as culturas imigrantes e indígenas eram incorporadas pela língua e pelos valores religiosos da cultura dominante. Na Austrália, por exemplo, a educação, muitas vezes, foi usada como instrumento de assimilação, desempenhando um papel central na perda da identidade cultural de todos aqueles que não fossem de origem céltica. Há duzentos

anos, havia, aproximadamente, 260 línguas aborígenes em uso, e há estimativas de que a variação dialetal talvez chegasse a 500 ou 600. Hoje em dia, porém, apenas cerca de 100 delas são faladas por, no máximo, um pequeno grupo de pessoas, e apenas cerca de 25 estão sendo passadas adiante às crianças (Fesl, 1987). O cenário australiano se repete por todo o mundo. Segundo Davies (1999: 65), "Ao longo de toda a história, existiram cerca de 10 mil línguas faladas. Hoje, das cerca de 6 mil línguas ainda faladas, muitas não estão sendo ensinadas às crianças – elas, na verdade, já estão mortas – e apenas 300 são faladas por mais de um milhão de pessoas". A preciosa diversidade das línguas humanas, e dos modos de pensar e classificar que as acompanham, que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos nas culturas de nossos povos indígenas, foi perdida para sempre.

O modelo do *melting pot* significou que a literatura, a história, as línguas, as tradições e as normas aprendidas na escola pelas crianças australianas enfatizavam a herança britânica do país. Elas quase nada aprendiam sobre os valores e os modos de vida dos povos indígenas australianos, ou de seus vizinhos da região Ásia-Pacífico. Mas a analogia do *melting pot* deixou de ser aceitável. Pouco a pouco, percebemos que o reconhecimento da diversidade entre indivíduos e culturas é uma exigência dos princípios democráticos de equidade, direitos humanos e autodeterminação. Pouco a pouco, também, a diversidade cultural passa a ser percebida como uma vantagem, e não como uma desvantagem, uma vez que, tal como a diversidade biológica, ela fornece os elementos básicos de adaptação e sobrevivência em tempos de mudanças ou crises. Precisamos substituir o modelo do *melting pot* por um mosaico que, apesar de rico em diversidade, traz um desenho claro e coerente, baseado na "ética global". Será possível alcançar essa meta? Há bastante tempo, um de meus heróis, Mahatma Gandhi, nos deu uma resposta: "Não quero

que minha casa seja emparedada de todos os lados, nem que minhas janelas sejam vedadas. Quero que as culturas de todas as terras soprem pela minha casa o mais livremente possível. Mas eu me recuso a ser derrubado por qualquer delas". Gandhi continua sendo uma inspiração para todos os que tentam se opor à violência e mobilizar grupos heterogêneos a favor de uma visão mais abrangente de unidade. Ele entendia o valor da diversidade cultural.

O desafio é de monta e os riscos são altos. Vivemos num mundo caracterizado por desigualdade, pobreza, violência, uso de drogas e exclusão, e também, por novas ameaças à segurança e à coesão social, que têm origem nas transformações estruturais da economia e da sociedade, ocorridas em razão da era da informática. A globalização e as novas tecnologias de comunicação ameaçam vir a levar ainda mais longe a marginalização dos pobres e das culturas minoritárias. Por toda a parte, assistimos ao aumento da intolerância, da violência, do ultranacionalismo e da xenofobia – o medo de qualquer tipo de diferença, seja de cor da pele, idioma, origem étnica ou sexo. Com frequência, esses conflitos e tensões se alimentam nas muitas fontes de frustração individual e comunitária geradas pela disseminação da pobreza, da exclusão e da injustiça. Vimos sendo constantemente advertidos, também, da crise que espreita os frágeis ecossistemas da Terra, dos perigos inerentes à dissipação das riquezas de nosso planeta e das ameaças ao futuro coletivo – acarretadas pelo crescimento populacional, pelo desmatamento e pela poluição, que vêm exterminando cerca de uma planta ou animal a cada trinta minutos. A Conferência do Rio (UNICED, 1992) tentou conter essa destruição, mas, num mundo intensamente competitivo, poucas nações têm-se mostrado dispostas a tomar medidas que a maioria das pessoas aceita serem de importância fundamental para o nosso futuro comum. Duas tímidas convenções foram assinadas e as palavras "desenvolvimento

sustentável" e "Agenda 21" foram agitadas como bandeiras, mas quase nada aconteceu.

PARÂMETROS PARA DEBATE E AÇÃO

Eu gostaria, agora, de ir adiante, passando das idéias para a ação, esboçando alguns possíveis parâmetros para a educação futura, que derivam de valores universalmente aceitos e do reconhecimento da riqueza e da diversidade das culturas.

Para começar, eu gostaria de propor que pensássemos num programa educacional que vise à promoção de cidadanias múltiplas, uma identidade composta onde o tesouro interno, o pleno desenvolvimento da personalidade individual, seja atualizado de maneiras que permitam aos jovens participar eficazmente de um mundo incerto e em rápida mutação. Ao tratarmos de problemas globais e regionais, o conceito de "cidadanias múltiplas" começa pela aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões. Ele implica, por exemplo, que devemos, de forma sistemática, tentar desenvolver, por meio dos programas educacionais nacionais, um apaixonado respeito pela "dignidade inerente e pelos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana", como sendo "a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (preâmbulo da Declaração Universal).

Ser cidadão do mundo não implica abandonar as lealdades nacionais e culturais legítimas, nem tampouco abolir a autonomia nacional ou impor a uniformidade. Essa cidadania implica unidade na diversidade, em termos internacionais e nacionais. Como Gandhi ressaltou, entender e respeitar a cultura e a religião dos demais só é possível se respeitarmos nossa própria identidade cultural. Embora seja de se esperar que grande parte da educação de um país enfoque as línguas, a

literatura, a história e os direitos e responsabilidades daquele país, deve-se admitir que os atuais sistemas educacionais tendem a ser excessivamente etnocêntricos e nacionalistas. No século XXI, teremos de dar uma atenção muito maior ao desenvolvimento da compreensão e do respeito pela riqueza e diversidade das culturas e ecossistemas do mundo, às questões globais, aos valores universalmente aceitos e aos nossos direitos e responsabilidades como cidadãos do mundo.

Um dos relatórios recentes da UNESCO, de maior importância, *Learning: The Treasure Within (A Educação, o Tesouro a Descobrir)* (UNESCO, 1996a), comumente mencionado como o Relatório Delors, teve origem no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que incluía representantes de todas as regiões, culturas e religiões, e que recebeu sugestões e ouviu opiniões em todas as regiões do mundo. As recomendações da Comissão trazem o refrescante lembrete de que a educação trata de valores e culturas humanos, de conhecimentos e compromissos, de professores e alunos – e não apenas de mercados, dinheiro e máquinas.

O Relatório Delors inicia com uma análise das tensões atuais: entre o global e o local, o universal e o individual, a tradição e a modernidade, as considerações de longo e de curto prazo, a competição e a igualdade de oportunidades, o espiritual e o material. Para os membros da Comissão, o projeto e a construção de nosso futuro comum significam "uma ênfase renovada nas dimensões morais e culturais da educação, capacitando cada pessoa a perceber a individualidade do outro e a entender o errático avanço do mundo em direção a um certo grau de unidade: mas esse processo tem que começar pelo auto-conhecimento, por uma viagem interna cujos marcos são o conhecimento, a meditação e a prática da autocrítica". O relatório prossegue ressaltando a necessidade de adotar, para as opções educacionais, uma abordagem participativa e de longo

prazo, e de escolher políticas que estabeleçam as fundações do sistema com base em valores e metas comuns (conferir com a Declaração Universal). Seu título revela sua mensagem central: a educação, isto é, tudo o que a humanidade aprendeu sobre si própria, é o tesouro contido no interior da rica diversidade de culturas que formam nossa aldeia global. Para encontrar esse tesouro a descobrir, temos de explorar a sabedoria acumulada, a literatura, o saber e os valores de nossa própria cultura e de muitas outras ainda. Uma tal educação deverá consistir num processo que dura a vida inteira, e ter como base quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer implica aliar conhecimentos gerais relativamente amplos a oportunidades de estudar em profundidade um pequeno número de tópicos e desenvolver a capacidade e a motivação para aprender a aprender. Aprender a fazer envolve não apenas técnicas ocupacionais, mas, também, a competência para lidar com uma série de situações e para trabalhar em equipe. Aprender a conviver implica compreender os outros e suas culturas, dar valor à nossa interdependência e administrar conflitos com um espírito de pluralismo, compreensão mútua e paz. Aprender a ser implica o desenvolvimento pleno da própria personalidade e a capacidade de agir com autonomia, capacidade de julgamento e responsabilidade pessoal sempre maiores.

A Comissão tem críticas a fazer a alguns dos sistemas formais e ao excesso de ênfase colocado por eles na aquisição de conhecimentos (e, implicitamente, às maneiras pelas quais as novas tecnologias privilegiam a navegação nas vias expressas da informação, em detrimento do aprender a fazer, a conviver e a ser). É de importância vital, a seu ver, que concebamos a educação de um modo mais abrangente, e que levemos mais a sério os grandes objetivos sociais, culturais e morais da educação, dos quais depende nosso futuro comum. Essa visão deve informar e orientar as reformas e a política educacionais,

tanto em termos de conteúdo quanto de métodos. A Comissão nos recorda que há escolhas difíceis a serem feitas, mas que as escolhas que fizermos com relação à igualdade, à qualidade, ao currículo, à pedagogia e à avaliação irão definir o tipo de sociedade global à qual optamos por pertencer.

Enquanto o Relatório Delors fornece parâmetros gerais para a reflexão e o debate sobre os tipos de reformas educacionais que se fazem necessárias para a construção de uma sociedade mundial pacífica, pluralista e democrática, a UNESCO, num nível mais pragmático, vem buscando formular o que isso significa em termos de política educacional, currículos e programas de treinamento de professores. Ao fazê-lo, a UNESCO vem publicando e dando divulgação a material de referência em muitos idiomas, visando a promover uma "cultura de paz" e os direitos humanos. Esse material foi sintetizado num relatório recente (UNESCO, 1997), apresentado pelo Secretário-Geral à Assembléia Geral de 1997.

Na Conferência Internacional sobre Educação de 1994, os Ministros da Educação dos Estados-Membros da UNESCO aprovaram a Declaração e Parâmetros Integrados de Ação sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, que foi formalmente adotada um ano depois (UNESCO, 1995a). As diretrizes contidas nesse documento tratam de: os objetivos da educação com base em valores de consenso internacional; estratégias, políticas e linhas de ação; materiais didáticos e recursos; programas de formação de professores; ações em benefício dos grupos vulneráveis; educação não-formal; educação superior; coordenação de esforços com os da família; mídia e outros agentes de socialização etc. Os signatários comprometeram-se a: (1) fundamentar seus sistemas educacionais em princípios e métodos que contribuam para a construção do respeito pelos direitos humanos dos demais; (2) fortalecer a formação de valores e

capacidades, tais como solidariedade, criatividade, responsabilidade cívica e capacidade de resolver conflitos por meios não-violentos; (3) introduzir nos currículos a educação para a cidadania, a qual inclui uma dimensão internacional; as bases éticas, religiosas e filosóficas dos direitos humanos; suas fontes históricas; padrões nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem; os fundamentos da democracia e seus diversos modelos institucionais; o problema do racismo e a história da luta contra o sexismo e todas as demais formas de discriminação e exclusão; (4) introduzir reformas curriculares que coloquem ênfase sobre o conhecimento, a compreensão e o respeito pelas outras culturas; e (5) vincular os problemas globais a ações locais. Se os governos e seus ministros efetivamente cumprirem os compromissos assumidos por eles e seguirem as diretrizes que eles próprios aprovaram, avanços consideráveis poderão ser feitos.

Para ajudar os Estados-Membros a cumprir os compromissos assumidos, a UNESCO estudou as políticas e programas desses países, (por exemplo, no *Teacher Training and Multiculturalism* (Treinamento de Professores e Multiculturalismo) (UNESCO, 1995b)), monitorou o ponto até onde eles atendem às obrigações legais relativas às convenções, tais como a que trata da Discriminação na Educação e, sempre que necessário, chamou a atenção dos Estados para acusações de descumprimento. Foram, também, elaborados manuais para ilustrar práticas exemplares (por exemplo, o Kit sobre a Prática da Cidadania, o Manual de Educação para os Direitos Humanos, o Educação para a Tolerância, o Educação Lingüística em Sociedades Multiculturais); deu apoio à cooperação bilateral, a ONGs e a redes, para a promoção da revisão dos livros-texto escolares de história e geografia, de educação sobre valores e de educação cívica; promoveu a educação para o pluralismo religioso, cultural e lingüístico; e

estabeleceu vínculos entre escolas situadas em comunidades violentas. Além disso, por mais de 40 anos, a Associated School Network vem interligando escolas (atualmente, elas são mais de 5 mil) de todas as regiões (mais de 140 países), e vem prestando serviços a um movimento de base comunitária, de iniciativa de professores e alunos, que visa a promover a compreensão internacional e o diálogo intercultural. A UNESCO colaborou, também, na produção de abordagens educativas práticas e inovadoras. Por exemplo, o "Pacote da Paz" (ASP) atualmente vem sendo testado em mais de 80 países, e o Kit de Recursos Educacionais sobre Patrimônio Mundial para Professores (O Patrimônio Mundial em Jovens Mãos), contendo vídeos, CD-ROMs e materiais desenvolvidos pelas escolas em seus sítios históricos, em breve oferecerá um recurso atraente para promover a valorização da riqueza e da diversidade das culturas do mundo.

Promover uma cultura de paz, fundada no respeito mútuo pela dignidade do indivíduo e de sua cultura, é extremamente difícil em situações de conflito. Com o Programa Cultura para a Paz, a UNESCO vem tentando construir a paz em situações onde haja um grave risco de conflito, ou onde esses conflitos acontecem ou aconteceram. Desse modo, existe apoio para a reconstrução da educação, educação de refugiados e educação para a resolução de conflitos em muitos países – Angola, Burundi, El Salvador, Guatemala, Kosovo, Mali, Moçambique, Ruanda e Somália. Em menor escala, são, também, apoiadas atividades que incentivam a integração e a convivência entre jovens pertencentes a grupos conflitantes, na Irlanda do Norte, na Palestina e Israel, na Turquia e Grécia e em outras partes.

Uma segunda fonte de referência origina-se nas diversas iniciativas internacionais que incluem uma ênfase contínua nos valores, na educação moral e nas culturas da região Ásia-Pacífico, bem como na criação da rede Apnieve; nos esforços

realizados pelo Conselho da Europa e pela União Européia, no sentido de construir uma comunidade europeia e formar cidadãos europeus por meio da educação; na arraigada tradição dos países escandinavos de privilegiar o respeito pelos direitos humanos e pela cidadania, tanto global quanto nacional; e no crescente entusiasmo pelos programas nacionais, como demonstrado pelo surgimento de ONGs como a Civitas, na criação da Academia de Educação para a Democracia, na Dinamarca, bem como em diversos outros projetos nacionais atualmente em curso nos Estados-Membros. Com relação a estes últimos, mencionarei apenas dois deles – o relatório do Grupo Consultivo sobre Cidadania, do Reino Unido (Crick, 1998) e o Projeto de Material Didático "Descobrimo a Democracia" (1997), da Austrália. O relatório britânico declara que o ensino da cidadania deve incluir "os conhecimentos, as capacidades e os valores pertinentes à natureza e à prática da democracia participativa; os deveres, responsabilidades, direitos e o desenvolvimento de alunos em cidadãos; e o valor da participação na comunidade local e na comunidade mais ampla, beneficiando indivíduos, escolas e sociedade, e, também, a informação sobre relações internacionais e questões globais e sobre as realidades econômicas da vida adulta". O relatório identifica três vertentes que, em sua opinião, devem percorrer toda a educação para a cidadania: responsabilidade social e moral, participação na comunidade e cultura política. Ele defende a formação de cidadãos participantes, preparados para exercer influência na vida pública, e admite a existência de uma crescente preocupação, em muitas "democracias" ocidentais, com os níveis de "apatia, ignorância e cinismo com relação à vida política e pública, e também quanto à participação nas atividades do bairro e da comunidade".

Como ressaltou David Kemp, em 1997, no *Introducing the Discovering Democracy Schools Material Project* (Projeto de Material Didático "Descobrimo a

Democracia"): "Ao nos aproximarmos do próximo milênio, nosso sistema educacional é um meio vital para a preservação da sociedade civil e também para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de nosso sistema democrático. Uma democracia eficaz não é um conceito estático e inflexível, mas, sim, um princípio dinâmico e ativo, que tem que ser continuamente cultivado, adaptado e revitalizado". Examinando esses programas e kits, aprendi muito sobre ser australiano, sobre o desenvolvimento das idéias, instituições e sistemas jurídicos liberais e democráticos nos Estados Unidos e no Reino Unido, e a influência exercida por eles, e também sobre a construção de nossas próprias instituições democráticas. Como estudioso e professor, fico feliz ao ver que vem sendo dado apoio a pesquisa, avaliação e desenvolvimento profissional para a formulação desse programa – muitas vezes, programas desse tipo são enfadonhos e desencorajantes para os jovens e, raramente, eles contribuem para o desenvolvimento dos valores e dos padrões de comportamento que são seu objetivo último. Como cidadão do mundo e da região Ásia-Pacífico, entretanto, eu gostaria de ver uma maior ênfase sendo dada à construção da democracia nos níveis regional e global – a isso que chamei de "cidadania múltipla".

CONCLUSÃO

Em todas as ações estratégicas, como ressalta o Relatório sobre a Educação no Mundo (UNESCO, 1998b), temos de levar em conta o papel crítico do professor na tarefa de educar para um futuro melhor – lembrando-nos de que o que fazemos em nossa vida familiar, escolar e comunitária, o que vemos na televisão, como tratamos os outros e nossas atitudes com relação a outros países exercem um poder muito maior na formação dos valores que passamos a nossos filhos do que

aquilo que preferimos incluir em nossos currículos.

Temos de mudar nossos conceitos e nossas práticas de poder nas escolas, no local de trabalho e na política nacional e internacional, que devem deixar de ser baseados na força, no interesse próprio e na agressão, para passar a ser fundamentados no respeito pelos direitos humanos e pelas diferenças culturais, na participação, no consenso e nas mudanças sociais não-violentas. Fazê-lo não será fácil, num mundo acostumado a resolver conflitos pela força – um mundo no qual os interesses nacionais e pessoais, muitas vezes, triunfam sobre o bem comum. Se o Conselho da Europa teve dificuldade em promover seu programa de construção de uma cidadania européia por meio da educação e do treinamento, não devemos nos iludir, pensando que será fácil promover nossos direitos e responsabilidades internacionais como "cidadãos do mundo". Poucas diretrizes curriculares seguiram o exemplo da Noruega, que tenta alcançar essa meta, e poucos sistemas escolares, além do Baccalauréat Internacional, condicionam a entrega de seus certificados de conclusão de curso ao cumprimento de exigências relativas a serviços prestados à comunidade.

Nosso futuro comum dependerá de virmos ou não a conseguir educar a nós mesmos, durante toda a vida, para a riqueza e a diversidade, num contexto nacional e internacional, no qual as maiores ameaças à segurança, à democracia e à igualdade residem dentro de nossas sociedades. Juntamente com parceiros, tais como a WEF, a UNESCO dedica-se a auxiliar nossos professores e nossas escolas a lançarem as bases da paz, do desenvolvimento sustentável e da compreensão intercultural. Possuímos a visão e a maior parte das ferramentas de que precisamos para a realização desse objetivo: o que falta, agora, é a vontade política.

REFERÊNCIAS

CRICK, B. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. In: ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP FROM THE UNITED KINGDOM, 1998, London. Final Report. London: Qualifications and Curriculum Authority, 1998.

DAVIS, W. The issue is whether ancient cultures will be free to change their own terms. National Geographic, v. 196, n. 2. 1999.

DELORS, J. (org.) Learning: the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO Publishing: 1996a.

FESL, E. Language death among Australian languages. Australian Review of Applied Linguistics, v. 10, n. 2, 1987.

INTRODUCING DISCOVERING DEMOCRACY SCHOOLS MATERIAL PROJECT. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation, 1997.

UNICED. Agenda 21. In: UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1992, Rio de Janeiro. Annals. New York: Conches, 1992.

UNESCO. Universal Declaration of Human Rights. Paris: UNESCO Publishing, 1948.

_____. Declaration and Integrated Framework for Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. Paris: UNESCO Publishing, 1995a.

_____. Our creative diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris: UNESCO Publishing: 1995b.

_____. Education for all forum. Paris: UNESCO Publishing, 1996b.

_____. Towards a culture of peace. Paris: UNESCO Publishing, 1997.

_____. World cultural report. Paris: UNESCO Publishing, 1998a.

_____. World education report: teachers and teaching in a changing world. Paris: UNESCO Publishing, 1998b.

_____. Universal ethics project. Paris: UNESCO Publishing, 1998c.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, Jomtien. World Declaration on Education for All. Jomtien, Thailand: Interagencies Commission, 1990.

2. UM CONSENSO PRAGMÁTICO QUANTO A UM FUTURO DESEJÁVEL um estudo de caso australiano

*Jack Campbell, Marilyn M. McMeniman
e Nicholas Baikaloff*

A NATUREZA DO ESTUDO DE CASO

O estudo aqui relatado consiste na Fase 1 de um projeto maior, que visava a montar currículos escolares que servissem, da melhor forma possível, aos interesses tanto dos australianos, individualmente, quanto da sociedade australiana em geral, neste momento em que ingressamos no século XXI. Esperava-se que o mapeamento de conceitos, o agrupamento de objetivos e o delineamento de diversos sistemas de valoração de objetivos fosse útil não apenas em nível nacional, mas que, também, representasse uma contribuição para organismos como a UNESCO, em suas discussões internacionais sobre "nosso futuro comum".

Em vez de trabalhar sobre os currículos existentes, decidimos pedir a um grupo seletivo de 250 líderes comunitários que descrevessem o tipo de sociedade australiana que eles gostariam de ver surgir num futuro previsível. Todas as pessoas perguntadas ocupavam ou haviam recentemente ocupado funções de liderança, públicas ou não, em uma gama de organizações nacionais, e uma percentagem significativa delas

havia sido condecorada por "serviços prestados à comunidade". Desse grupo, constava um ex-governador-geral; líderes em campos tão diversos como ciência, humanidades, ciências sociais, agricultura, artes, direito, interesses étnicos, planejamento urbano, negócios, sindicatos, medicina, religião, serviços comunitários, desenvolvimento comunitário, comércio, atividades preservacionistas e educação; e também presidentes de organizações comunitárias, como o Rotary, a Returned Services League, associações de gays e lésbicas e associações de mulheres rurais. Quase todos haviam sido eleitos para seus cargos – o ex-governador-geral sendo uma exceção de nota, apesar de, antes de ser nomeado para essa função, ele ter exercido vários cargos eletivos de alto escalão. Desses 250, muitos eram famosos em toda a Austrália, e alguns eram conhecidos apenas internamente por suas associações; alguns eram líderes carismáticos, que inspiraram mudanças quase que paradigmáticas no pensamento australiano, enquanto outros labutavam em surdina, defendendo as causas de grupos de interesse específicos. O que havia de comum entre eles era o fato de todos falarem em nome de algum setor da sociedade australiana e contribuírem para a formulação dos rumos a serem tomados por essa sociedade. Devido a esses dois fatores, as posições assumidas por eles nos pareceram ser de especial importância.

Dentre esses 250, foi, aleatoriamente, selecionada uma subamostragem de 170 participantes, que foram então convidados a participar de um estudo de quatro fases. Uma vez concluída a Fase 1 (uma formulação aberta de "visões"), os outros 80 foram convidados a se juntar à subamostragem inicial, nas Fases 2, 3 e 4. O objetivo dessa fórmula foi o de introduzir um novo grupo, que refletiria, faria acréscimos, cortaria trechos e faria emendas de outros tipos aos resultados que começavam então a surgir, mas aos quais não havia ainda sido dada uma forma concreta. Da subamostragem inicial, 81

peças aceitaram participar e apresentar sugestões e da segunda subamostragem, 51 ingressaram no estudo. Os participantes, portanto, totalizaram 132, correspondendo a 53% das pessoas inicialmente convidadas. Dada a natureza da população pesquisada (todos eles sobrecarregados por uma agenda lotada, com atividades que, muitas vezes, os levavam ao exterior), a carga das tarefas colocadas e a necessidade de envolvimento contínuo por um período de seis meses, o percentual de participação foi considerado muito satisfatório. Ficamos gratos por essa cooperação tão generosa.

A maior parte das "formulações de visão" foi apresentada em formato convencional, mas algumas delas vieram sob a forma de pinturas, esboços ou poemas. Algumas delas eram concisas e centravam-se num único tema, ao passo que outras se estendiam por vinte páginas ou mais, oferecendo um rico panorama de pensamento. Algumas vieram em formato simples, enquanto outras foram apresentadas de forma sofisticada, mostrando sinais de revisões sucessivas. Cerca de um em cada cinco participantes anexou à sua contribuição cópias de artigos pertinentes ao tema, escritos e publicados por eles em data anterior, que foram aceitos como documentos complementares ao material apresentado. Todas as contribuições representaram tentativas sérias de tratar a questão do futuro desejável para a Austrália.

Uma vez recebidas as 81 formulações de visão, foi efetuada uma análise visando a identificar os grandes temas, ou "conjuntos de objetivos". Estes, por sua vez, foram encaminhados aos 81 entrevistados iniciais e aos 51 novos participantes para comentários e avaliação de importância, empregando uma nota que ia de 1 (baixa) a 10 (alta). Os comentários recolhidos nesta fase foram quase tão ricos quanto as formulações de visão originais, tendo sido incorporados à Fase 3, na qual foi solicitado aos 132 participantes que: (a) reconsiderassem suas notas iniciais à luz das (i) mudanças

terminológicas efetuadas nos conjuntos de objetivos e das (ii) notas dadas pelos demais participantes; e (b) atribuíssem pesos à importância dos conjuntos de objetivos já revisados. Na Fase 4, foram encaminhadas aos participantes as versões finais dos conjuntos de objetivos, acompanhadas das avaliações e ponderações, e foi pedido a eles que estruturassem os conjuntos de objetivos independentes num sistema, de acordo com opiniões pessoais relativas ao seu grau de abrangência, sua importância geral e outros critérios dessa ordem (maiores detalhes podem ser obtidos em Campbell, McMeniman e Baikaloff, 1992).

CONJUNTOS DE OBJETIVOS INDEPENDENTES EXTRAÍDOS DAS FORMULAÇÕES DE VISÃO, DAS ANOTAÇÕES E DOS DOCUMENTOS COMPLEMENTARES

Uma análise inicial das 81 formulações de visão e dos documentos complementares apresentados pela primeira subamostragem levou à identificação de 21 conjuntos de objetivos. Com base nas anotações da Fase 2, dois desses conjuntos foram fundidos num só e dois outros foram acrescentados, totalizando então 22, que foram mantidos nos estágios posteriores do exercício Dephi. As avaliações e ponderações de importância finais conferidas a esses 22 conjuntos revelaram um alto grau de consenso com respeito a 12 deles, e uma concordância bem menor com relação aos 10 restantes. A intenção aqui, portanto, é discutir apenas 13 deles – o nítido conjunto dos 12 que ocupam o topo da lista mais um (cuja inclusão será justificada mais adiante). Os conjuntos de objetivos são apresentados em ordem de peso consensual (percentual de avaliações de 8, 9 e 10), e são seguidos pelos esclarecimentos apresentados por aqueles que persistiram em

atribuir a eles avaliações significativamente inferiores às conferidas pela maioria dos demais participantes.

Justiça: A Austrália deve ser uma sociedade que ofereça a todos acesso igualitário às oportunidades. Ela deve ser um país onde todos os que assim o desejarem possam participar, em igualdade de condições, da vida social, cultural, recreativa, econômica e política da nação. Justiça para todos é uma condição de importância máxima para que possamos nos estabelecer como uma sociedade madura. (98%)

Como sugere o percentual, apenas um pequeno número (três) de participantes recusou-se a endossar incondicionalmente esse valor. Esses não-conformistas alegaram que os termos empregados nesse item não faziam justiça aos princípios de que (a) nem todos os indivíduos têm o direito de ter acesso a tudo (pode acontecer, por exemplo, de as oportunidades serem limitadas, ou de haver pré-requisitos a serem atendidos); e (b) não é necessário que proporções idênticas de cada um dos grupos desfrutem das mesmas oportunidades (os diferentes grupos, mesmo contando com capacidades semelhantes, podem ter preferências diferentes, por exemplo, mulheres nas unidades de frente de batalha). Estes participantes, entretanto, dispunham-se a aceitar que não deveria haver seleções com base em critérios irrelevantes e que, no caso de haver pré-requisitos, deveria haver oferta de programas "afirmativos", para que os grupos "desfavorecidos" fossem beneficiados com uma genuína igualdade de acesso. É possível que, caso esse item houvesse sido modificado de modo a assimilar esses elementos, o endosso tivesse chegado a 100% – mas as fases haviam chegado ao fim!

Desenvolvimento Sustentável: O funcionamento da futura sociedade australiana deve ser regido por

uma política de desenvolvimento sustentável – um desenvolvimento que atenda às necessidades das gerações presentes, sem causar redução dos recursos do mundo, na terra, no ar ou no mar. Essa política tem implicações importantes para os índices populacionais, as atividades econômicas e outros aspectos dessa ordem. Os australianos do futuro devem estar preparados para agir de forma apropriada, com base nesse conhecimento. (91%)

Os não-conformistas nada tinham a opor à redação deste item – eles estavam prontos a aceitar a idéia de "cuidado e proteção" dos recursos em favor dos interesses "sensatos" desta e das futuras gerações humanas, mas eles suspeitavam da presença de uma "agenda oculta", tratando de uma "comunidade global" que abarcasse todas as espécies, e eles não estavam dispostos a levantar barricadas a favor das aranhas vermelhas, de peixes em extinção e coisas assim. (Essa suspeita não era justificada, uma vez que havia um outro item – que não recebeu grande apoio – tratando da questão das outras espécies).

Generosidade: A Austrália deve ser uma sociedade generosa, na qual todos os membros sejam valorizados e respeitados, independentemente de gênero, raça, cor ou credo. Ela deve ser uma sociedade compassiva, que cuide especialmente dos mais vulneráveis e desfavorecidos. Deveria ser assegurado a todos os indivíduos o sentimento de fazer parte da sociedade. (91%)

Embora as avaliações deste item tenham variado de 4 a 10, os participantes (12) que o localizaram na faixa entre 4 e 7, mesmo sabendo que a grande maioria dos demais participantes vinha dando notas de 8, 9 e 10 a ele, não deram explicações para sua divergência.

Pensamento e Conhecimento de Ordem mais Elevada:

Os indivíduos devem ser competentes nas análises, saber fazer as perguntas certas, escolher, julgar, discriminar, levar em conta os fatores humanos, colocar ordem em situações caóticas e lidar com as ambigüidades. Eles devem ser capazes de discutir e debater de forma racional, pesando os argumentos e chegando a conclusões de maneira disciplinada e criativa. Eles devem ter a capacidade de questionar, criticar e inovar, não a partir de uma posição de ignorância e puro capricho, mas, sim, com base numa compreensão sólida. (91%)

Como mostra o percentual, este item recebeu forte apoio da grande maioria dos participantes. Entre os que demonstraram menor entusiasmo, um pequeno número argumentou que: (a) era pouco realístico esperar que todos os australianos alcançassem competência em tarefas intelectuais como as listadas; (b) o item apresentava uma visão tipicamente ocidental do pensamento "científico"; e (c) o item não fazia justiça ao elemento de "intuição inspirada" que caracteriza o bom pensamento, até mesmo nas ciências. São, também, necessárias abordagens intuitivas e não-ocidentais, de grande importância nos campos das humanidades, da arte e da religião.

Empatia: A Austrália deve ser uma sociedade na qual os indivíduos tenham desenvolvido a capacidade de imaginação empática – compreender como as outras pessoas estão se sentindo, o que elas estão pensando, por que elas agem de determinada maneira e como elas conceituam o mundo. (89%)

Os não-conformistas alegaram aqui que o mero desenvolvimento da empatia não seria suficiente – que os indivíduos deveriam estar preparados para passar às ações mais esclarecidas, mais generosas e compassivas sugeridas por essa

compreensão mais profunda. A empatia não deveria degenerar em simples consolo desprovido de ação – em termos da filosofia budista, o doku (sentir o sofrimento alheio) deveria ser transformado em bakku (remoção da causa do sofrimento).

Abertura nas Relações Globais: A Austrália deve ver a si própria como uma nação entre muitas e, por meio de associação e contatos humanos muito mais amplos e gerais, enriquecer-se intelectualmente. O nacionalismo árido e o chauvinismo estreito do lema "Austrália em primeiro lugar" deve ceder lugar a um conceito mais maduro de participação na comunidade mundial. (89%)
Aqui, também, não houve comentários por parte dos não-conformistas.

Alinhamento Regional: Os australianos devem aprender a aceitar sua posição geográfica como parte da região Ásia-Pacífico e a se relacionar com seus vizinhos sem sentimento de superioridade ou de inferioridade. Deve haver um envolvimento ativo com os povos da região, aceitando o fato de sermos um deles, embora contando com uma história cultural distinta. Uma integração mais próxima (psicológica, cultural, social e econômica) deve ser desenvolvida, sem prejuízo das alianças tradicionais com outras regiões do globo.(88%)

A proposição alternativa colocada pelos que deram notas baixas a esse item foi que a Austrália deveria ser autoconfiante o suficiente para ter como objetivo o simples estabelecimento de boas relações com todas as regiões do mundo, e que ela deveria assumir uma posição independente em questões internacionais, garantindo sua segurança por meio do compromisso de defender, com sensibilidade e cooperação, a criação de uma "comunidade mundial", e não se utilizando de acordos com amigos poderosos. Segundo essa visão, uma filiação

regional, se é que ela existe, deveria ser vista apenas como um passo intermediário em direção a uma filiação global, não devendo-se transformar numa situação permanente: "É de importância crucial que vejamos qualquer estágio intermediário (como, por exemplo, a regionalização) como uma divisão que poderia vir a produzir antagonismo em escala mais ampla."

O Cultivo do Conhecimento: Além de conhecimentos especializados, as pessoas devem ter uma compreensão ampla dos fenômenos humanos e naturais, incluindo a ciência, a tecnologia, as humanidades, as artes criativas e outras formas de conhecimento. O conhecimento deve ser encarado no contexto da evolução histórica da sociedade, de suas instituições e estruturas atuais e em relação ao que se passa em outras partes do mundo. Os especialistas em conhecimento têm que entender o papel dos valores e das questões éticas nas políticas econômicas e sociais, e também nas atividades empresariais e no comportamento pessoal. Além de saber o quê e de saber como, as pessoas devem ser capazes de integrar esse saber num desempenho inteligente e competente. (86%)

Os que conferiram um baixo nível de importância a este item objetaram ao que eles viram como sendo suas premissas: a de que todo conhecimento é bom, e que mais conhecimento é melhor; de que é bom que o total de conhecimentos se amplie; de que a busca e a conquista de conhecimentos são boas; e de que o simples fato de conhecer é bom. Na sua opinião, alguns conhecimentos são neutros e outros são maus. Alguns dos participantes não ficaram convencidos pelas menções à sociedade pós-industrial e tecnocrática, manifestando preocupação de que os avanços do conhecimento científico e tecnológico não se coadunem com os valores e as instituições.

Em sua opinião, os valores perderam seu poder de iniciativa e de preservação, tendo-se tornado reativos aos progressos tecnológicos mais determinantes, deixando de se constituir nas premissas básicas que antes monitoravam e influenciavam o crescimento e a direção desses progressos. Outros expressaram a preocupação de que a visão de conhecimento que estava sendo apresentada era do tipo "racionalista" e ocidental, não fazendo justiça à sabedoria acumulada das culturas indígenas e não-ocidentais. Haveria a necessidade de encarar a questão do conhecimento de uma perspectiva mais fortemente multicultural.

Economia de Motivação Intelectual: Diferentemente do que sucedia no passado, a geração de riquezas, no futuro, deve vir principalmente da invenção e da inovação. A Austrália do futuro deverá valorizar e fazer uso da capacidade intelectual, da criatividade e da inventividade, tanto dos cientistas quanto dos não-cientistas. Como sociedade, deveríamos capitalizar mais intensamente do que hoje é feito os ricos recursos lingüísticos e culturais de nossa população multiétnica. (86%)

Como sugere o percentual, a conclamação do Primeiro-Ministro, no sentido de a Austrália vir a se tornar "o país inteligente", recebeu apoio considerável, mas entre os que rejeitaram esse chamado, diversos alegaram que a sociedade australiana corre o perigo de se ver "aprisionada" pelos velhos conceitos de trabalho, que antes eram adequados, mas que vêm-se tornando cada vez mais inconvenientes. Seria necessário desenvolver um conceito novo e mais humano de emprego, que abranja o trabalho doméstico e comunitário, conferindo status e dignidade aos que, num mercado ferozmente competitivo, poderiam passar a vida inteira desempregados. Esse novo conceito englobaria todas as atividades associadas à participação como membro produtivo da sociedade:

"O conceito de sucesso deveria mudar, deixando de significar uma idéia individualista de competição com os demais membros da sociedade, onde se sairia vitorioso, ganhando, conseqüentemente, acesso a uma maior quantidade de recursos. O sucesso deve passar a significar que um indivíduo contribui da melhor forma possível para a construção de uma comunidade forte..."

Responsabilidade Moral: Os australianos devem progredir rumo a um nível mais alto de responsabilidade moral, espelhado em padrões éticos mais elevados no âmbito da comunidade empresarial e geral. Os valores da "geração eu" e da "década da ganância" devem ceder lugar a outros que reflitam um senso mais elevado de responsabilidade comunitária. Os objetivos e aspirações individuais devem levar em conta as necessidades e as aspirações dos demais. A adoração ao materialismo deve diminuir. (85%)

À primeira vista, este item, como tantos outros, parece ser um item "maternal", de maneira que vale a pena notar que, embora o consenso em relação a ele tenha sido alto, houve até notas 1! Um dos participantes que deram esta nota escreveu, em suas anotações: "Em termos mundiais, uma das lições do colapso dos regimes socialistas do Leste Europeu e da crise da China, e até mesmo do restabelecimento da supremacia ocidental após o declínio da União Soviética e da Guerra do Golfo, é que a maioria das pessoas não quer igualdade. Elas querem superar as demais. Embora eu antes duvidasse disso, agora tenho fortes suspeitas de que isso se deve à própria natureza humana, e que é tanto indesejável quanto fútil tentar se contrapor a esse fato, além de um determinado ponto".

Responsabilidade em Termos Internacionais: Um conceito de cooperação e participação global deve-se

manifestar de forma mais intensa, e os australianos devem passar a ver a si próprios como cidadãos do mundo. A Austrália deve-se tornar uma sociedade internacionalmente responsável, que, de maneira ponderada, independente e sensível, faça sua própria contribuição à construção de uma comunidade mundial, na qual todos estejam livres dos perigos da guerra, da privação e dos desastres ecológicos. Ela deve contribuir para a erradicação da pobreza e da opressão e deve, com sensibilidade, auxiliar os países "em desenvolvimento", através de assistência financeira, treinamento de pessoal e comércio internacional. (85%)

Houve poucas objeções a esse valor, embora um pequeno número de participantes tenha observado que a Austrália deve tratar dos problemas existentes em seu próprio quintal (tais como pobreza e as reivindicações das comunidades indígenas), antes de estender sua generosidade além de suas fronteiras.

Cooperação: A Austrália deve vir a ser uma sociedade cooperativa, que coloque a riqueza de sua diversidade individual e cultural a serviço desses indivíduos e da comunidade. Devemos aprender o sentido de comunidade, de trabalho conjunto e de interdependência. (84%)

Embora, em certa medida, endossando esse valor, alguns participantes acrescentaram que deveria haver espaço para alguma medida de competição, que um certo grau de tensão pode ser de grande valor enquanto fator de promoção do crescimento: "Embora o leite venha de vacas satisfeitas, são as ostras irritadas que produzem pérolas!" "Ser totalmente cooperativo implica organizar um formigueiro. Temos que abrir espaço para os inovadores excêntricos e pouco prestativos". Um nível saudável de disputa e contestação em termos de idéias e interesses pode evitar que uma sociedade entre em estagnação intelectual e moral.

O percentual de consenso (88,6) desses 12 itens é notavelmente alto, embora seja ingênuo acreditar que eles tenham sido interpretados precisamente da mesma forma por todos.

Dentre os dez itens que obtiveram um consenso significativamente menor, três tratavam da Austrália como sociedade social e culturalmente coesa; dois propunham uma sociedade economicamente competitiva, "realística" e "pragmática"; dois sugeriam uma reciclagem do movimento "familista" (fortes grupos primários de famílias e comunidades de bairro), que teve importância no período da reconstrução australiana do pós-Segunda Guerra; um deles via os indivíduos com um maior senso de controle pessoal; um outro tratava do desenvolvimento de uma "comunidade mundial", abarcando todas as espécies; e, ainda, outro enfocava o cultivo do "espírito humano". O percentual médio de consenso obtido por esses 10 itens foi de 70,3.

Como anteriormente mencionado, foi mantido, para consideração futura, um dos itens menos cotados: o cultivo do espírito humano, cujo percentual de consenso (57) foi o mais baixo dentre todos os 22 objetivos:

Espírito Humano: O espírito humano é o elemento de nossa busca de significado, de nossa exploração do desconhecido e de nossa visão da unidade e da inter-relação de todos os componentes daquilo que conhecemos como o universo. Ele é a fonte de nossos valores universais, que vão além do materialista e do imediatista, e nos dota de uma realidade interna, de uma chama, de um modo de consciência, de um sentimento de conexão com o universo e, em alguns de nós, de uma faísca de divindade.

O motivo para a manutenção desse item "espiritual", apesar do baixo consenso por ele alcançado, apresenta três

aspectos: em primeiro lugar, enquanto os outros nove itens do agrupamento "baixo" apresentaram uma curva relativamente normal de distribuição de notas, com os máximos alcançando 5, 6 e 7, o espírito humano mostrou uma distribuição bimodal – muitas notas muito baixas e muitas notas muito altas, com poucas intermediárias; em segundo lugar, mesmo os que deram essas notas muito baixas diziam-se altamente favoráveis a alguma forma de "espiritualidade"; em terceiro lugar, na quarta e última fase, quando foi pedido aos participantes que estruturassem seus conjuntos de objetivos num sistema de valores, o espírito humano, no conjunto, apareceu com maior proeminência que qualquer outro objetivo isolado.

Inicialmente (Fase 2), o item "espiritualidade" continha o que foi visto por alguns como um elemento fortemente religioso, fazendo referência a "crença e fé", e falando particularmente a líderes religiosos e a outros cristãos atuantes. Em conseqüência da forte rejeição desse elemento por um número considerável de participantes, contudo, ele foi omitido na Fase 3, tendo o item sido reformulado, agora sob o título de "espírito humano". O resultado foi uma distribuição semelhante, embora aqueles que haviam dado notas altas à espiritualidade tendessem a dar notas baixas ao espírito humano, e os que haviam dado notas baixas à espiritualidade tendessem a dar notas altas ao espírito humano. A primeira dessas inversões fica evidente nos dois trechos a seguir, extraídos das anotações da Fase 3, a primeira delas de autoria de um líder do alto nível hierárquico da Igreja Católica, e a segunda, de um cientista social protestante:

Não tenho bem certeza do que quereria dizer um item relativo ao espírito humano. Ele pode ser interpretado como egocentrismo e auto-suficiência arrogante, que promovem a ganância e vão de encontro à quase totalidade dos demais objetivos identificados neste estudo. O homem é totalmente dependente e subordinado a

Deus. É nessa relação que ele encontra seu próprio valor e sua própria identidade.

Como cristão dedicado, não posso deixar de lamentar a falta de referência, na Fase 3, aos poderes que, segundo creio, criaram, mantêm e sustentam a raça humana e tudo o mais. Acredito que, sem algum grau de consciência e de entendimento a respeito desses poderes, e de tentativas de a eles alinhar nossa sociedade, nossos melhores esforços jamais atingirão as verdadeiras alturas, uma vez que eles se verão sempre frustrados pelo egocentrismo e pela ganância humanas.

Ficou claro que, embora não tenhamos conseguido formular esse item de forma satisfatória (aqui, também, faltaram fases), um número esmagador de participantes desejava preservar, no estudo, algum elemento de espiritualidade. Nessas circunstâncias, decidimos manter o espírito humano, embora reconhecendo, nas elaborações posteriores, um componente religioso de maior peso. Essa tentativa é apresentada no Capítulo 4, no qual Oats traz um exemplo de perspectiva religiosa, paralelamente a um outro no qual essa característica está ausente.

AGRUPAMENTO E ESTRUTURAÇÃO DE OBJETIVOS

Uma análise estatística (escalonamento multidimensional) dos 13 objetivos mantidos no estudo confirmou o fato que era possível identificar cinco "agrupamentos":

1. Uma sociedade comprometida com o cultivo da natureza essencial do que significa ser humano – item: espírito humano.

2. Uma sociedade comprometida com o cultivo do pensar e do saber nos indivíduos – itens: conhecimento, pensamento e conhecimentos de ordem mais elevada e motivação intelectual da capacitação da força de trabalho.
3. Uma sociedade que tenha como meta relações interpessoais humanitárias – itens: tratamento igualitário a todos, cuidado e compaixão, empatia e cooperação.
4. Uma sociedade que seja imbuída de um forte senso de responsabilidade moral e de preocupação com o bem comum – item: responsabilidade moral.
5. Uma sociedade consciente de sua responsabilidade global – itens: desenvolvimento sustentável, relações globais abertas, alinhamento regional e responsabilidade internacional.

A última tarefa colocada aos participantes do estudo (Fase 4) foi a de organizar esses agrupamentos num sistema que evidenciasse inter-relações, importância geral etc. Como seria de se esperar, muitos dos sistemas de valores apresentados eram altamente idiossincráticos. No entanto, levando-se em conta apenas os cinco agrupamentos mencionados acima, houve forte grau de apoio a uma representação formada por quatro círculos concêntricos: o espírito humano, no círculo mais exterior, seguido de responsabilidade moral e de pensamento e conhecimentos de ordem mais elevada, com as relações interpessoais humanitárias e a responsabilidade global situadas no centro. Chamamos a isso de conceituação "preferida", pela simples razão de que ela foi a que mais freqüentemente apareceu. Certamente que teria sido melhor se a tivéssemos encaminhado aos participantes para endosso final, mas isso teria significado acrescentar uma fase inesperada ao término do trabalho, o que não julgamos conveniente.

Espírito Humano
Responsabilidade Moral
Pensamento e Conhecimentos de Ordem Mais Elevada
Relações Interpessoais Humanas
e Responsabilidades Globais

A CONCEITUAÇÃO "PREFERIDA"

A conceituação "preferida" mostra os cinco agrupamentos organizados num sistema único, indo das regiões mais inclusivas para as menos inclusivas, o que é corroborado por declarações anexas, como as seguintes:

A organização de meus objetivos se dá em agrupamentos internos a um objetivo central, ao qual eu chamaria "cultivo do espírito humano". Vejo esse objetivo como sendo de importância máxima – tanto que eu preferiria não vê-lo colocado como uma categoria separada, mas como algo que permeia todos os demais objetivos. Ele é uma orientação de vida, uma característica fundamental, um sentimento-mestre.

O espírito humano – a realidade existencial do que significa ser humano – o senso de unidade dos humanos com este planeta e o universo – é, para mim, supremo.

Vejo-me inclinado a hierarquizar os objetivos segundo o nível pelo qual cada um deles valoriza as capacidades distintivamente humanas do indivíduo, em especial a capacidade de "transcendência", ou seja, a capacidade de distinguir-se do mundo e de fortalecer o compromisso para com bens morais e interpessoais.

Levando-se em conta o diagrama e as afirmações de apoio, poder-se-ia concluir que o espírito humano é entendido

por muitos como sendo a corporificação de atributos distintamente humanos – ter senso de responsabilidade moral, possuir e usar capacidades de pensamento e saber de ordem superior, estar comprometido com relações interpessoais mais humanas e possuir um senso de responsabilidade global. O princípio estrutural geral do sistema "preferido", portanto, é o que David Ausubel (1963: 53) chamou de subsunção derivativa – uma pessoa que compreenda esse conceito de espírito humano veria os outros agrupamentos como implícitos nele e dele representativos; eles seriam autoderiváveis evidentemente. As relações entre todos os objetivos, com a exceção das duas premissas mais inclusivas (espírito humano e responsabilidade moral), entretanto, parecem ser mais complexas. Enquanto a responsabilidade moral pode ser vista como estando implícita no espírito humano, o pensamento e o saber de ordem superior não são autoderiváveis evidentemente da responsabilidade moral, e tampouco são as relações interpessoais mais humanas e a responsabilidade global autoderiváveis unicamente do pensamento e do saber de ordem superior. No âmbito de um espírito humano abrangente, o pensamento e o saber de ordem superior são acréscimos à responsabilidade moral, e a relação entre ambos, então, seria de subsunção correlativa. Igualmente, relações interpessoais mais humanas e responsabilidade global são correlativamente subsumidos dentro do pensamento e do saber de ordem superior, uma vez que elas não são diretamente deriváveis deste último, consistindo em seus objetos seletivos. Está sendo pedido aos australianos que cultivem ordens superiores de pensamento e de saber não como fins em si, mas, quando combinados ao senso de responsabilidade moral correlativo, como meios para atingir relações interpessoais mais humanas e responsabilidades globais mais firmes. É essa mistura algo complexa de subsunções derivativas e correlativas que, neste caso, transforma o que de outra forma seria uma mera "lista de compras" num sistema.

Como demonstrado anteriormente, a interpretação do ordenamento de objetivos "preferidos", apresentada no parágrafo acima, pode ser corroborada por trechos extraídos de diversas formulações de visão e de várias anotações. Uma dessas formulações, em especial, parece representar bem a totalidade delas, e nós a reproduziremos na íntegra, logo a seguir. (Ela, além disso, oferece aos leitores um bom exemplo dos dados "brutos" a nós disponíveis.)

DECLARAÇÃO DE VISÃO PESSOAL: RICHARD BAWDEN

*"O pensamento que nos trouxe até o estágio atual não será capaz de nos levar além dele."
Albert Einstein*

Sonho com uma Austrália onde indivíduos, famílias, escolas, grupos profissionais, organizações empresariais, sistemas administrativos, universidades etc. estejam comprometidos com o inexorável processo de auto-renovação – de aprendizado criativo visando à transformação das relações. Sonho com uma Austrália que seja conhecida e respeitada em todo o mundo pela qualidade da maneira com que seus habitantes tratam-se uns aos outros, e aos visitantes, e cuidam de seu meio ambiente. Nessa visão, percebo novas maneiras de pensar e de projetar, incentivando novas maneiras de ser: ser produtivo, ser compreensivo, na verdade, ser, na mais alta acepção desse termo.

Todos nós temos conhecimento da necessidade de reconceituar nossas alianças geopolíticas, bem como nossa identificação regional. Já a necessidade de uma reflexão mais antecipatória e mais colaborativa sobre nós mesmos, como uma civilização possuidora de características peculiares, talvez não

encontre tanto respaldo. No entanto, esse, ao que acredito, deveria ser nosso enfoque nacional.

Minha Austrália do futuro lida com seus desafios internos e externos de maneira muito mais criativa, colaborativa, holística e responsável do que o que atualmente se vê: nela, o progresso é avaliado nas suas dimensões de estética social, de praticabilidade cultural, de justiça social e de responsabilidade ética, e também na sua individualidade, utilidade e produtividade econômica. Minha Austrália do futuro assumirá, com tolerância e generosidade, o invejável compromisso de buscar a qualidade em tudo o que ela faz. Ela será uma cultura empreendedora, com uma população disposta a contribuir para seu aperfeiçoamento.

Nós reformularemos nossas estratégias econômicas e nossas estruturas empresariais, e não apenas nossa constituição e nossas práticas de governo; nós examinaremos maneiras mais eficazes de lidar com nossos resíduos e inventaremos práticas responsáveis de uso do solo; reformularemos os processos de planejamento urbano e rural, as práticas de trabalho conjunto e as relações comerciais; e, acima de tudo, estaremos comprometidos com formas de direitos humanos e de justiça social que ainda teremos que inventar.

Como todas as visões, as minhas são tão grandiosas quanto parecem ser idealistas e, no entanto, elas são possíveis. No decorrer da última década, mais ou menos, meus colegas e eu vimos participando, juntamente com outros, num notável processo de reformulação da vida e do trabalho na Austrália rural. Com movimentos como o Landcare e o Total Catchment Movement, estamos vendo pensamento e práticas sistêmicas ajudarem as populações rurais a se reconciliar com o desenvolvimento ético. Estamos vendo de que maneira os currículos inovadores, que englobam o "pluralismo metodológico" e a "heterogeneidade epistemológica", podem desempenhar um papel fundamental nesse contexto.

Meu "grandioso plano estratégico" para os sistemas educacionais, quanto a isso, verá grandes patrocínios serem dados a pesquisas tratando de iniciativas que visem à criação de currículos inovadores: currículos que façam deslançar a criatividade e a capacidade de empreendimento e que incentivem a aplicação dessas qualidades tanto à praxis individual quanto à civilização à qual aspiramos. Ele verá também a concentração do interesse sobre o aluno, e mostrará um total compromisso com a mais completa igualdade de acesso, para todos e durante toda a vida, aos recursos educativos. Ele verá a ciência, as belas artes e as humanidades em gloriosa sinergia; o secular unido ao espiritual; a reflexão à ação; o holismo ao reducionismo.

...Quero aperfeiçoar a mim mesmo e ao mundo, transformar o que era e o que é no que poderia ser e deveria ser, da perspectiva daquilo que constitui o bem comum e que, em última análise, é o eticamente defensável.

Na concepção acima, o pensamento e os conhecimentos de ordem mais elevada ocupam uma posição central. Há mais de um quarto de século, John Bremer (1973: 30) comentou: "No passado, o conhecimento era tratado como se fosse propriedade particular... cada vez mais, ele é visto como um modo de prestação de serviços ao público, à comunidade". A afirmativa de Bremer era mais de esperança que de fato, pois o Relatório da UNESCO, de 1989, ainda via como necessário um enfático apelo em favor dessa reversão de papéis: "A nova epistemologia do conhecimento e do aprendizado tem que incluir uma mudança, deixando de enfatizar os benefícios privados para ressaltar os benefícios públicos da educação. Temos que desenvolver um senso de serviço, dando ênfase aos benefícios comunitários e ao progresso do bem comum" (UNESCO, 1989: 5). Um apelo muito semelhante foi feito pelos participantes deste estudo.

CONCLUSÃO

Embora os participantes deste estudo tenham sido solicitados a identificar as características sociais que eles gostariam de ver na Austrália, a maioria deles logo passou ao exame das características que eles gostariam de ver nos indivíduos. Como justificativa para essa transposição, dois deles escreveram:

Faz-se referência ao tipo de sociedade australiana que deveríamos estar desenvolvendo. Eu preferiria uma abordagem mais radical, ou seja, que tipo de australiano deveríamos estar desenvolvendo, uma vez que a qualidade e a natureza da sociedade australiana será determinada pela qualidade e pelo caráter dos indivíduos que moldarão aquela sociedade.

Foi necessário estabelecer que o desenvolvimento dos indivíduos é o cerne de toda essa empreitada. Uma personalidade pervertida irá perverter todos os níveis de interação e subverter os objetivos das reformas sociais.

Ao argumentar dessa maneira, os participantes mostraram mais afinidade com Rousseau que com Platão, embora eles não estivessem defendendo um individualismo escancarado, mas sim a excelência individual, vista como um contínuo que culmina no compromisso de trabalhar para o "bem comum". O indivíduo verdadeiramente autônomo é parte integrante do tecido social, mantendo-o unido pelos fios de sua moralidade pessoal. O auto-eclipse, nesse sentido, não implica a auto-eliminação. Como afirmou Garrison (1997: 66): "O auto-eclipse... significa que a personalidade atual e relativamente estável está aberta a novas possibilidades de crescimento. O auto-eclipse não é uma atividade passiva, mas cria, em conjunto com os demais, sua própria experiência expansiva".

Os objetivos que surgiram neste estudo podem ser vistos como "transcendentes", a sociedade australiana sendo

conclamada a criar um mundo digno dos humanos. É aqui que residem a oportunidade e o desafio da educação, porque, como afirmou Hubner (1985: 65), "Todos experimentam e continuam a ter a oportunidade de experimentar a transcendência das atuais formas de viver, de descobrir que a vida é mais do que hoje sabemos ou vivemos. Isso é educação. A educação só é possível porque o ser humano é um ser que pode transcender a si próprio".

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton, 1963.

BREMER, J. On educational change. Arlington, Virginia: National Association of Elementary School Principals, 1973.

CAMPBELL, J.; MCMENIMAN, M.M.; BAIKALOFF, N. Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 ad and beyond. Brisbane: Ministerial Consultative Council on Curriculum, 1992.

GARRISON, J. Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching. Teachers College. New York: Columbia University, 1997.

HUEBNER, N. E. Spirituality and knowing. In: EISNER, E. (ed.). Learning and teaching: the ways of knowing. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

UNESCO INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND ROUND TABLE, 1989, Paris. Final Report. Paris: UNESCO Publishing: 1989.

3. O CULTIVO DO ESPÍRITO HUMANO

William N. Oats

INTRODUÇÃO

O capítulo anterior conta que, no estudo executado, em 1992, por Campbell, McMeniman e Bailakoff, muitos participantes conferiram ao espírito humano a condição de valor máximo. Mas, precisamente, o que vem a ser o espírito humano? Numa famosa passagem do Livro II de suas Confissões, Santo Agostinho comenta a dificuldade que se tem de definir conceitos amplamente usados, como tempo: "O que é, então, o tempo?... Se ninguém me perguntar, eu sei; mas se desejo explicá-lo a quem me pergunta, eu não sei." Em grande medida, isso vale também para o espírito humano. Talvez ele não seja tão lugar-comum quanto o tempo, mas chamou-me a atenção o fato de esse termo aparecer a toda hora, e nos lugares mais inesperados. Um anúncio de televisão elogiava o premiado filme *An Angel at My Table* como sendo "uma afirmação do espírito humano"; um jornal de Nova York conta que Peter Garrett, famoso por seu *Midnight Oil*, teria dito que via sua música como um meio de expressar sua fé no espírito interior; ele é o fio que une a série de Caroline Jones, da ABC, *Search for Meaning* e também, embora de forma menos explícita, o *Quest for Grace*, de Manning Clark. Isso tudo sugere que, embora não nos seja fácil defini-lo, o espírito humano seja o elemento de nossa busca interna de significado, mesmo que essa busca seja

subconsciente, como o era para os protagonistas de Patrick White, em *Explorers of the Interior*. Ele aparece também em *The Power of One* (1989: 22): "O Poder do Um tem início quando eu aprendo que dentro de cada um de nós há uma chama que nunca se deve deixar que seja apagada, uma chama que, enquanto arder dentro de nós, jamais deixará que sejamos destruídos." Há também o testemunho de alguém que trabalha nas fronteiras da ciência moderna, Fritjof Capra (1988: 113): "A espiritualidade, ou o espírito humano, poderia ser definido como um modo de consciência no qual nos sentimos conectados com a totalidade do cosmos. A consciência ecológica é espiritual, no sentido mais profundo da palavra."

Paul Davies (1990), um outro físico, introduz um elemento de participação, de projeto e de propósito divinos, quando ele leva esse sentido de consciência até a totalidade do campo da ciência e da matemática, com observações como "Há alguma força como que divina atuando na natureza", e com o sentimento de que, "o mundo parece extremamente engenhoso, dando a impressão de ser algo 'maquinado', e, nele, os humanos têm um papel a desempenhar". Ele é movido por um senso de maravilhamento, que aparece com muita força numa entrevista concedida por ele a Wayne Crawford, publicada no Hobart Mercury, de 25 de março de 1995:

Estou falando de haver ou não um sentido ou um propósito subjacente ao universo. O peso das provas científicas aponta para a existência de um projeto. Se examinarmos as leis fundamentais da Física, a engenhosidade, a harmonia, a forma com que elas se interligam sugerem algum sentido mais profundo – algo que nos envolve, de algum modo... Vivemos num universo magnífico, rico e interessante. Somos parte desse milagre. Teria o universo conspirado para que nós fizéssemos parte dele? ...O milagre é a própria natureza, o fato de ela conseguir fazer surgir complexidade, vida e consciência – e de

que essa consciência se desenvolva a ponto de nos permitir desvendar essas leis. É uma história inacreditável.

O espírito humano não é idêntico à espiritualidade religiosa, mas, igualmente, não exclui essa perspectiva. Muitos concordarão com Brian B. Hill, quando ele afirma (1992: 46):

...a questão daquilo que é a fonte e que anima essas capacidades {distintamente humanas} é deixada em aberto, apesar de que, caso os estudantes queiram alcançar uma compreensão adequada do comportamento humano, temos a obrigação de fornecer a eles a oportunidade de, em algum ponto do currículo, estudar as tradições reflexivas, as religiosas em especial, que tentaram dar resposta a essas questões.

Assim como o tempo, o espírito humano é melhor testemunhado pela metáfora que pela definição, pela poesia que pela dissertação. Mas a prova mais clara da realidade do espírito humano pode ser encontrada nas vidas dos seres humanos nos quais o espírito lutou por expressão e por reconhecimento. Essa, certamente, foi a razão de Sócrates ter preferido beber cicuta a trair aquilo a que ele chamava de seu "deus interno" e foi também a "voz interior" que, segundo Gandhi, o levou a liderar seu povo rumo à liberdade, sem recorrer à violência. Essa também foi a fonte do sonho de Martin Luther King Jr., que o chamou a escalar a montanha de sua visão, mesmo que isso significasse a bala do assassino, e da longa e tortuosa "marcha para a liberdade", de Nelson Mandela. Mas a prova mais rica de todas, eu a encontro na intrigante, misteriosa e, no entanto, fascinante figura de Jesus de Nazaré. Ele, como tantos outros exploradores do potencial do espírito humano, sofreu nas mãos dos que, querendo exaltá-lo, encerraram-no no sacrário de uma instituição e encapsularam sua vida e seus ensinamentos inspiradores numa trama de

dogma e ritual. Jesus de Nazaré, o ser humano, não Jesus, o Cristão, entronizado pela Igreja, representa um daqueles grandes saltos na evolução do espírito humano e, no mais profundo de todos nós, encontra-se esse mesmo potencial de evolução. Podemos não compartilhar da fama dos que foram mencionados acima, mas nós, também, pertencemos à mesma espécie que eles e podemos compartilhar de sua imortalidade, reverenciando a fé que eles fortalecem dentro de nós, de que:

*Enough, if something from our hands have power
To live, and act, and serve the future hour;
And if, towards the silent tomb we go,
Through love through hope, through faith's transcendent dower,
We feel that we are greater than we know.
Wordsworth, "After-Thought"¹*

Nenhuma cultura específica, nenhum culto religioso auto-eleito possui direito de propriedade ou de exclusividade sobre o espírito. O espírito humano sobreviveu a todas as tentativas de tiranos autocráticos, de ideólogos políticos e de materialistas arrogantes de negá-lo ou suprimi-lo. Ele luta por expressão, mas rebela-se contra ditames e dogmas. Ele suporta a luz inquisitiva da razão, mas confia em seus próprios poderes intuitivos e imaginativos para guiá-lo através das trevas circundantes, para ir além do alcance do facho da razão.

Embora não possamos supor que a espécie humana seja única na ordem cósmica, podemos ao menos reconhecer que nossa humanidade é um composto maravilhoso de atributos

¹ N. T. – Basta, se algo de nossas mãos tem poder
De viver e de agir e de servir à hora futura;
E se, rumo à tumba silente forms,
Pelo amor, pela esperança, e o dom transcendente da fé,
Sentirmos ser maiores que pensamos.
(Wordsworth, Afterthought)

distintivos – razão, criatividade, imaginação, curiosidade exploratória, busca de significado, empatia, sentimento de compaixão, percepção da inter-relação com os demais componentes do planeta vivo e uma "apreensão" como que divina – a percepção inata daquilo que reside além do imediato e do observável. Na criação de nosso futuro comum, o cultivo do espírito humano deve sobressair entre nossas prioridades. Como escreveu Palmer, muito recentemente (1999: 6):

Sinto-me apaixonadamente comprometido com a não-violação das necessidades mais profundas da alma humana, coisa que a educação faz com alguma regularidade. Como professor, vi o preço que temos que pagar por um sistema educacional tão temeroso das coisas espirituais a ponto de negligenciar as verdadeiras questões de nossa vida; preferindo fatos em detrimento dos significados, informação às custas da sabedoria. Esse preço é um sistema escolar que nos aliena e nos entorpece, que forma jovens que jamais receberam orientação sobre as questões que tanto vivificam quanto acabrunham o espírito humano.

...defendo qualquer meio que possamos encontrar de explorar a dimensão espiritual do ensino, do aprendizado da vida. Por "espiritual", não quero dizer as formulações dogmáticas de uma tradição específica de fé tradicional, por mais que eu respeite essas tradições, e por mais benéficas que possam ser seus ensinamentos. O que tenho em mente é a antiqüíssima e permanente busca humana por ligação com algo maior e mais digno de confiança que nossos egos – com nossa própria alma, com nossos semelhantes, com os mundos da história e da natureza, com os ventos invisíveis do espírito, com o mistério de estar vivo.

Na próxima seção, nosso propósito será o de mostrar como duas escolas que assumiram o compromisso de cultivar o

espírito humano se lançaram à sua tarefa educacional. A primeira delas tem uma orientação não-religiosa (pelo menos no sentido tradicional de uma fé de denominação específica), enquanto a segunda se baseia em princípios quaker. Na apresentação dessas duas perspectivas contrastantes, espera-se que seja feita justiça à distribuição bimodal das notas, conforme mencionado ao fim do capítulo 3.

DOIS EXEMPLOS

L'Ecole Internationale (Ecolint)

Em setembro de 1938, quando a Europa encontrava-se às beiras da Segunda Guerra Mundial e, novamente, em agosto de 1949, tive o privilégio de dar início a períodos de dois anos, nos quais lecionei na Ecole Internationale, a Ecolint, para ser breve, em Genebra. Essa escola tem significado especial na história da World Education Fellowship (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle), uma vez que ela foi criada, em 1923, por Adolphe Ferrière, um dos fundadores e uma das principais figuras da Liga, em parte para demonstrar como os princípios da Liga poderiam ser implementados. Ela é também de especial significado dentro dos limites deste capítulo, já que entre os sete princípios adotados em 1921 pela Liga de Calais, dois deles (o 1 e o 2) fazem referência direta ao cultivo do espírito humano e um terceiro (o 7) faz referência implícita a ele:

1. O objetivo essencial de toda a educação é preparar a criança para buscar e realizar em sua própria vida a supremacia do espírito; daí que, quaisquer que sejam os pontos de vista específicos em questão, a educação tem que lutar para preservar e nutrir a energia espiritual da criança.

2. Ela deve respeitar a individualidade da criança, que só pode ser desenvolvida por meio de um treinamento que propicie a expressão das forças espirituais internas...
3. A nova educação torna a criança apta para tornar-se não apenas um cidadão capaz de cumprir suas obrigações para com seu próximo, para com seu país e para com toda a humanidade, mas também um ser humano cômico de seu valor como homem.

Dois outros pontos de alguma relevância são que, entre os dois períodos em que lá lecionei, a Ecolint e os alunos formados por ela passaram por um teste do espírito humano, quando a guerra européia semeava devastação por toda a volta. Durante meu segundo período (1949), realizei um estudo entre os alunos veteranos, no qual perguntei a eles qual havia sido a principal influência da Ecolint sobre sua visão de mundo e seu desenvolvimento. Esses quatro fatores – associação com a WEF, a profunda preocupação da Ecolint com o cultivo do espírito humano, as atividades da escola durante a guerra e as respostas dos ex-alunos relativas à influência exercida pela Ecolint – combinam-se para fazer dessa escola um exemplo muito apropriado a ser apresentado aqui. O fato de esse relato se referir a acontecimentos ocorridos há mais de 50 anos não parece de grande importância.

Quando, pela primeira vez, fui designado para a Ecolint, havia 187 alunos de 27 nacionalidades lá matriculados. Os americanos e os suíços eram os mais numerosos, com 32 alunos cada; a Grã-Bretanha contribuía com 26; a Alemanha, com 19; a China, com 17. O grupo chinês era fascinante. Alguns anos antes, um rico filósofo chinês havia visitado Genebra e ficado tão impressionado com a Escola e com sua filosofia que ele tomou a decisão de educar os futuros líderes de seu país na Ecolint. Voltando à China, ele selecionou (por que métodos, eu não sei) um grupo de crianças entre cinco e seis anos,

despachou-os para Genebra, onde eles chegaram sem saber nem inglês nem francês e, sem dúvida, ignorando a razão de terem sido repentinamente transplantados para uma cultura inteiramente estrangeira. Em 1938, eles já estavam entre as classes mais adiantadas da escola mas, desgraçadamente, a devastação da guerra havia atingido sua terra natal, e eles viam-se, então, na condição de refugiados internacionais.

Até que ponto a Ecolint alcançou sucesso no cultivo do espírito humano? Talvez uma resposta possível esteja contida no editorial, de junho de 1940, da revista da escola, a Ecolint, que me alcançou em Henday, na nossa rota de fuga entre Bordeaux e a Inglaterra, quando eu acompanhava 12 alunos britânicos e americanos confiados a meus cuidados:

Apesar da tormenta, a Escola Internacional não trairá suas tradições. É por essa razão que esta revista, a Ecolint, continua a ser publicada... A vida na Europa está difícil. Uma após outra, nossas esperanças desmoronaram em ruínas; nosso grande ideal de compreensão e amizade internacional parece ter desaparecido. Mas isso ocorre apenas na superfície. Essa grande rede, que a Ecolint estendeu pelo mundo afora, de forma alguma poderá ser rasgada. O que quer que aconteça, temos amigos sob todas as bandeiras, e as flutuações da política não poderão romper esses vínculos. Neste instante, um mundo está morrendo. Ele tem aspectos bons e aspectos maus. Não precisamos chorar por seu fim. Somos jovens... Um novo mundo está nascendo. O futuro é nosso, é dos jovens. Vocês, nossos amigos de todos os países do mundo; nós, os alunos ainda na escola, temos que nos unir cada vez mais, caminhar lado a lado. Através de nossa compreensão, através de nossos esforços, criaremos a estrutura sobre a qual será construído o mundo do amanhã.

A escola manteve viva essa fé, "apesar da tormenta", apesar do reinado da violência e da fumaça dos fornos

crematórios. A Ecolint sobreviveu (o que, em si, foi uma façanha), e suas portas abriram-se para os refugiados do terror. Um deles, Marianne Schwarz, mais tarde professora de francês na Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, escreveu: "Graças a meus amigos na Ecolint, fui capaz de suportar o choque da mensagem que me chegou, preto no branco, informando que meus pais haviam perecido em Auschwitz."

Uma outra resposta foi dada no levantamento realizado em 1949 entre os ex-alunos, que já mencionei anteriormente. Dentre as principais contribuições atribuídas à Ecolint estava a criação e a manutenção da foi em *l'homme* – a fé na humanidade: "Se meu desespero não é total, isso se deve à centelha de fé que a Escola soube manter viva, e que permanece comigo apesar da tormenta." Essas respostas me fizeram lembrar de uma idéia, que foi tão lindamente expressa por Antoine de St. Exupéry no seu *Terre des Hommes*: "Être homme, c'est précisément être responsable... c'est sentir en posant sa pierre que l'on contribue à bâtir le monde" (Ser homem é precisamente ser responsável... é sentir que, ao colocar sua pedra, está-se contribuindo para a construção do mundo).

Uma terceira medida do sucesso da Ecolint pode ser encontrada no fato de que, em seguida a uma reunião patrocinada pela UNESCO, realizada em Paris, em 1949, essa escola foi escolhida como local para a realização de um curso de verão de três semanas de duração para professores interessados em educação internacional. Os que participaram desse curso representavam todo um espectro de experiências, indo desde jovens professores, ainda em treinamento, até os mais renomados educadores europeus. Dezoito nacionalidades estavam representadas, a Grã-Bretanha encabeçando a lista com nove participantes, seguida da Alemanha com sete, da Itália e dos Estados Unidos com cinco cada, um interessante grupo da Índia, do Paquistão e do Ceilão, e também dos países escan-

dinavos. Essa conferência, creio eu, foi a fundação para o desenvolvimento da Associação de Escolas Internacionais. A Ecolint, ao longo de todo o processo, desempenhou um papel da maior importância nessa Associação, fornecendo não apenas boa parte da inspiração, mas, também, mentores com experiência profissional altamente considerada.

Como a Ecolint alcançou esse sucesso tão amplamente reconhecido? A escola tinha uma formidável reputação acadêmica no Baccalauréat francês, no Maturité suíço, em Oxford e em Cambridge, no American College Board e nos exames de Matrícula da Austrália, mas as provas não tiranizavam nem o currículo nem os horários. Na verdade, havia interessantíssimas oportunidades de participar em atividades musicais, teatrais e esportivas, tanto quanto nas disciplinas acadêmicas mais exigentes. Eu arriscaria o palpite de que poucas escolas podem se gabar de apresentações teatrais tão ricas quanto a Ecolint. Não se tratava apenas de uma única peça representada pelos alunos a cada ano. No meu primeiro ano na escola, foram montadas L'Oiseau Bleu, de Maeterlinck; Noe, de Obe; Saint Joan, de Bernard Shaw, e a Electra, de Eurípidas, além de diversas peças de um ato.

Uma grande variedade de atividades escolares oferecia meios de promover uma excelente relação entre a equipe docente e os alunos. Conselhos Colegiais e Ginasiais controlavam boa parte das atividades extracurriculares da escola, fornecendo aos alunos campo para o desenvolvimento do senso de responsabilidade. O jornal da escola, A Ameba, cujo nome sugeria que a escola era um microcosmos da comunidade internacional do futuro, oferecia oportunidades para uma série de comentários bem-humorados sobre o cotidiano da escola e para a produção de textos criativos.

Na Ecolint, as assembléias matinais eram o ponto focal do dia-a-dia da vida comunitária. Não havia ritual religioso, pois a escola não tinha filiação religiosa, e havia tantas religiões

nela representadas quanto havia nacionalidades – mas essas assembléias possuíam o que, para mim, era um significado religioso. Elas promoviam o que era visto como sendo de valor, o que era humano. O dissidente radical quaker, Tom Paine, estava bem próximo da verdade que ressoava nessas assembléias: "O mundo é meu país, minha religião é fazer o bem." Cada assembléia matinal tinha um tema – um comentário apresentado por um analista competente em questões mundiais, um recital de música, uma palestra sobre algum assunto de interesse científico, um relatório do conselho estudantil, a apresentação de uma peça teatral curta – e, aos sábados, era realizada uma assembléia mais longa, que permitia programas variados, muitas vezes apresentados por celebridades que visitavam Genebra.

Como foi afirmado no Capítulo 1, o tema central deste livro é a urgente necessidade de os seres humanos criarem "unidade na diversidade". Essa era a força motriz que impelia boa parte do programa da Ecolint e, ao final do ano letivo, em julho de 1950, tive a feliz oportunidade de ser coordenador e regente de um festival cujo título era Unidade na Diversidade. A produção foi uma iniciativa conjunta de alunos e professores, resultado de uma reunião de idéias, que eram remanejadas na medida em que novas idéias vinham à tona. A abertura consistiu de todos de mãos dadas, cantando uma canção. Em seguida, foram apresentadas cantigas e danças nacionais, começando com as do país anfitrião, a Suíça, ela própria um modelo demonstrativo da "unidade na diversidade", com italianos, franceses, alemães e romances, cada qual contribuindo com seu sabor peculiar para a diversidade da *mélange* de nacionalidades que forma a Suíça. Negro spirituals, canções de trabalho, canções de cowboys, quadrilhas e uma dança do chapéu mexicana ilustravam a diversidade das Américas. "La Famille Britannique" não era menos variada, com David of the White Rock galês cantado com acompanhamento de harpa, a

Skye Boat Song, o Alouette canadense, o Flowers of the Valley inglês e, para a Austrália, o que mais além da Waltzing Mathilda, apresentada com enorme entusiasmo, e com o jumbuck² vestido num casaco de pele de carneiro verdadeira! Uma cena após a outra ilustravam nosso tema, com participantes franceses, alemães, italianos, holandeses, escandinavos, indianos, russos, húngaros e gregos, todos eles participando dos cantos e das danças. Encerramos da mesma forma como começamos, com uma marcha, onde, a cada novo verso, crescia a força numérica dos participantes, dez camaradas de braços dados, de corações unidos, depois cem, mil, cem mil, e por que não, toda a humanidade marchando em paz, acertando triunfantemente o passo? De alguma forma, o festival acertou no alvo, porque ele resumiu o espírito da Ecolint. O próprio cenário era perfeito – o teatro ao ar livre, as crianças reunidas na grama por detrás do palco, os pais sentados sob as árvores, participando nas canções quando o desejassem. Tudo era lindamente informal. As famílias vestiam os trajes nacionais, havia saris indianos, kilts escoceses, túnicas chinesas, todos enriquecendo o colorido da ocasião.

À primeira vista, poderia parecer que o festival tenha sido apenas mais uma maneira de enfatizar o contraste entre as diferenças nacionais, tendendo a dividir mais que a unir. Como afirmaram alguns participantes do estudo de visões (relatado no Capítulo 3), é importante que fortes filiações nacionais e regionais não sejam obstáculos ao progresso rumo à cidadania internacional. No caso da Ecolint, não havia impedimento algum; ao contrário, eventos como esse festival pareciam fortalecer os sentimentos de valor próprio, sentimentos esses que capacitavam os estudantes a ampliarem suas filiações, de modo a abarcar pessoas de todas as nacionalidades. Não há

² N. T. – N.T. Carneiro, na fala australiana.

dúvida de que os ex-alunos freqüentemente se referiam a essa ampliação de filiações.

Sim, a Escola mudou alguns de meus preconceitos, pois me libertou do sentimento de inferioridade que eu tinha, por ser considerada por colegas de outras nacionalidade como uma "boche suja", numa época em que eu ainda não tinha condições de formar, por mim mesma, uma atitude clara a esse respeito. (uma menina alemã)

Sem dúvida que eu apreciei essas amizades internacionais, num tempo em que era normal odiar tais e quais nações. (um menino francês)

Ver aos outros como seres humanos, sem classificá-los de acordo com nação, cor, religião ou classe. A principal influência que a Escola teve sobre mim é que não consigo odiar os alemães, como fazem as pessoas a meu redor. Também não fui capaz de me alegrar quando bombas atômicas caíram sobre o Japão. Para mim, o Japão não é um país distante, mas, sim, a terra da garota mais bonita da escola, no ano que passei na Ecolint – Kasu Sagimura. (um menino britânico)

Fica óbvio, a partir do relatado acima, que a Ecolint oferecia um currículo de extraordinária riqueza para a época, mas a Ecolint era mais que um currículo rico. Na verdade, ela era mais que a soma de suas partes. Na enquete realizada junto a mais de dois mil ex-alunos, muitos expressaram sua gratidão pela contribuição do bilingüismo e dos conhecimentos da história e da geografia mundiais para sua visão de mundo e para seu desenvolvimento e, particularmente, pelo enriquecimento cultural gerado pelas assembléias diárias. Mas eles sempre voltavam a algo ainda mais fundamental. Um deles disse: "Tornei-me consciente do mundo como um todo, e de como ele

é interligado, e de como as pessoas de todos os países são basicamente parecidas." Um outro comentou: "Essa comunidade de nações era criada quase que imperceptivelmente, sem que nada fizéssemos para tal e, num tempo impressionantemente curto, nos dávamos conta dessa interdependência sem fricção." O que era ainda mais importante que aspectos específicos do currículo era o Esprit Ecolint. Os professores, não menos que os alunos, recebiam a influência desse fenômeno difícil de definir. Para mim, foi como se uma janela estivesse se abrindo para uma paisagem totalmente nova e emocionante – algo como a visão, grandiosa a ponto de tirar o fôlego, que tive quando pela primeira vez escalei o Saleve, uma montanha semelhante à Acrópole, situada bem na fronteira, próxima a Genebra, e ergui os olhos, primeiro para as montanhas do Jura, além do Lago de Genebra, e depois, num giro de 180 graus, para o grande maciço do Mont Blanc.

A Friends' School, de Hobart

A Friends' School (A Escola dos Amigos) é uma escola de ensino misto, com 1.180 alunos, do jardim-de-infância à 12ª série, situada em Hobart, no sul da Tasmânia. Ela foi fundada, em 1887, pelos quakers ingleses, e embora ela seja gerida sob os auspícios dos quakers, menos de 5% dos alunos e professores da escola são quakers. As características notáveis dessa escola são sua clara declaração de objetivos (Propósitos e Convicções), seu enfoque nos valores e o compromisso assumido, tanto pela equipe docente quanto pelos estudantes, de assegurar que esses valores se reflitam em tudo o que esteja associado à escola. Fui diretor dessa escola de 1945 a 1973, mas pedi à minha filha, a Dra. Stephanie Farrall, ex-aluna e atual co-diretora, que escrevesse sobre a escola como ela é hoje. O que se segue é o relato escrito por ela.

Uma preocupação central da Friends' School foi sempre a definição dos valores da Escola, e a colocação desses valores em

prática no seu cotidiano. Enfocamos principalmente o tipo de comunidade que gostaríamos de ser, e a maneira pela qual tanto alunos como professores respeitam e valorizam uns aos outros e a seu próprio trabalho. Vemos aí uma conexão com o "aprender a conviver" e o "aprender a ser", dois dos quatro pilares da educação identificados no Relatório Delors da UNESCO, e mencionados pelo Dr. Colin N. Power no segundo capítulo deste livro.

Um passo significativo na identificação dos valores da Escola veio como resultado do planejamento estratégico realizado em 1989. Após um intenso processo de consultas com membros da comunidade escolar a respeito de nossos objetivos, o Conselho redigiu o documento Propósitos e Convicções, que foi adotado como equivalente a uma declaração de "missão".

Propósitos e Convicções: A Friends' School é uma escola quaker, de ensino misto, baseada em valores fundamentais, tais como o valor intrínseco de cada pessoa, o reconhecimento "daquilo que é de Deus" em cada um, o valor da simplicidade e a necessidade de estabelecer a paz e a justiça. Como comunidade de aprendizado, preocupamo-nos com o desenvolvimento acadêmico, cultural, físico, social e espiritual de cada pessoa sob nossos cuidados. Tentamos ajudar nossos alunos a se tornarem homens e mulheres que saibam pensar com clareza, agir com integridade, tomar decisões por si próprios, ter sensibilidade para as necessidades alheias, ser fortes ao servir e ter uma perspectiva global. Acreditamos que a melhor maneira de atingir essas metas seja contar com o apoio ativo de todos os membros de nossa comunidade escolar.

O termo "convicções" (concerns) foi escolhido de forma muito consciente, de forma a vinculá-lo ao uso quaker da palavra, que denota algo de profunda importância, proveniente de uma clara orientação do espírito. As "convicções" estão intimamente associadas aos valores, àquilo que consideramos de importância suficiente para merecer ação.

A declaração de Propósitos e Convicções chama a atenção para a base espiritual de nossos valores, colocando no topo da lista "o valor intrínseco de cada pessoa" e "o reconhecimento 'daquilo que é de Deus' em cada um", que são vistos como duas maneiras de expressar o mesmo conceito. Trata-se, essencialmente, de reconhecer uma qualidade universalmente humana – a dimensão espiritual, a luz, a força orientadora ou motivadora, a integridade, a consciência profunda, o senso de retidão, o impulso a localizar o centro. Ela não pode ser definida racionalmente, ou em termos físicos, mas é sentida do modo mais profundo. Estamos na jornada da vida em busca do significado de Deus em nossas vidas, e dando incentivo aos que nos cercam, nessa jornada. Em cada aula, nós, de algum modo, tentamos alcançar o valor de cada criança, o despertar do espírito [humano].

A declaração identifica também outros valores que os quakers tradicionalmente consideram como fundamentais – a simplicidade e o compromisso com a paz e a justiça.

A declaração de Propósitos e Convicções está permanentemente em processo de revisão e é largamente usada pelo Conselho, pelos professores, pelos alunos e pelos pais, como orientação relativa a nossas políticas e práticas. Por exemplo, ela foi a base da política sobre drogas, da política de disciplina em sala de aula, da declaração de currículo, dos serviços comunitários e de declarações como, por exemplo, as sobre as expectativas de professores e alunos, sobre os trotes e sobre os direitos e responsabilidades dos alunos. Em anos recentes, o desafio de dar prosseguimento à explicitação desses valores foi enfrentado de quatro maneiras importantes: a criação de um grupo de planejamento estratégico sobre valores, a formulação de um plano quinquenal, com os valores explicitamente listados entre os objetivos, a realização de seminários de desenvolvimento profissional sobre valores e um grupo de planejamento docente de cultura escolar.

Um exemplo de como vimos trabalhando para colocar em ação nossas crenças é a realização semanal de "Encontros" de silêncio em cada setor da escola, durante os quais os alunos e os professores se reúnem para um longo período de quietude e reflexão silenciosa. Os encontros são uma tentativa de pôr em prática nossa crença na importância de cultivar a parte generosa e reflexiva de cada criança, de cuidar e atender o espírito que há dentro de cada pessoa. Os encontros têm como modelo a experiência quaker de culto silencioso, embora modificada de modo a tentar levar em conta as necessidades de crianças e jovens, a grande maioria dos quais, como foi dito acima, não vem de famílias quaker.

Os encontros podem ser estruturados em torno de temas, contando com a contribuição tanto de alunos quanto de professores. Os alunos do ginásio, por exemplo, recentemente, realizaram encontros sobre os temas da amizade e da maneira de tratar o conflito e a exclusão. Alunos da 10ª série falaram sobre o impacto que sentiram ao assistir o filme sobre o Dalai Lama, Kundun, e alunos da 7ª série falaram de suas orações para o século XXI, após ler o Oração para o Século XXI, de John Marsden. Os encontros para os alunos mais velhos (11ª e 12ª séries) se assemelham mais a um Encontro para Oração quaker, consistindo em grupos de 50 a 80 alunos e professores reunindo-se em silêncio por trinta minutos, sem estrutura planejada. As pessoas podem interromper o silêncio e falar, se elas se sentirem impelidas a tanto.

Escolhemos com muito cuidado o termo "Encontros", como sendo uma palavra que faz com que os participantes se sintam bem-vindos e incluídos. Queríamos que as pessoas se sentissem em casa no silêncio, sentindo que elas podem entrar nele a seu próprio modo e ali encontrar conforto e inspiração, quando necessário, bem como alívio das pressões de ter que mostrar desempenho, articular e produzir algo. Esperávamos que os Encontros oferecessem a elas a oportu-

nidade de compartilhar, a partir de seu silêncio, intuições e experiências de um nível que talvez não seja possível em outras circunstâncias.

Ao introduzir os Encontros semanais, nos baseamos no importante papel que o silêncio tradicionalmente vem desempenhando na vida da Friends' School. As assembléias sempre tiveram início e término num período de silêncio, que acontece sem anúncio. As aulas do ginásio começam, todos os dias, com um período de silêncio. O nível colegial introduziu o termo "Silêncio Reflexivo", incentivando os alunos a refletir, após cada assembléia, sobre o tema, ou sobre as palavras de um orador visitante.

Outros exemplos das maneiras pelas quais os valores são expressos na vida da escola são os Encontros de Fim de Ano, as Conferências Amistosas e as produções escolares. Os Encontros de Fim de Ano substituíram a tradicional noite de discursos, e os temas manifestam as preocupações dos alunos e dos professores. Desse modo, um dos Encontros de Fim de Ano foi realizado no espírito do Ano dos Povos Indígenas, usando poesia, danças e música inspirados nas palavras dos aborígenes da Tasmânia. Um outro Encontro de Fim de Ano foi uma celebração da paz e da reconciliação na África do Sul. Uma mensagem especial foi enviada ao povo daquele país, na forma de um Livro de Congratulações e de boa-vontade, pela "comunidade reunida na Friends' School", criado por alunos e professores e assinado por todos os presentes. No mesmo espírito, um "Livro de Desculpas" foi preparado e enviado a Ida West, uma anciã aborígine da Tasmânia, num Encontro de Toda a Escola dedicado à reconciliação.

As Conferências Amigáveis vêm sendo realizadas a cada dois anos, para oferecer aos estudantes mais velhos (10^a, 11^a e 12^a séries) a oportunidade de explorar juntos, durante um dia inteiro, um tema, ouvindo palestras e participando de workshops. As conferências são organizadas por um comitê de

alunos e professores, que escolhem temas que afirmem com vigor os valores da Escola: "Vivendo Juntos no Mundo", "Crenças e Idéias em Ação", "Conflito – Causas, Conseqüências e Curas", "Criando um Futuro Amistoso", e "Deixem Falar as suas Vidas".

Seminários da comunidade sobre temas como "Aboríginidade Contemporânea", "Uma Introdução ao Quakerismo" e "Uma Tarde com Caroline Jones: Encontrando Significado na Vida Cotidiana" permitiram que pais, membros da equipe e amigos explorassem questões relativas aos valores da escola. Um seminário sobre "O Futuro de Nossa Família", tendo Stephen Biddulph como um dos palestrantes, centrou-se em tópicos como uma melhor comunicação na família e a transformação dos papéis dos homens e das mulheres na sociedade de hoje.

As duas últimas produções musicais da escola oferecem bons exemplos de atividades que reforçam os valores da escola. As músicas e letras foram compostas por professores e alunos, consistindo em criações especiais da Friends' School. A peça *Wapping*, passada no século XIX, no bairro histórico de classe trabalhadora de Hobart, explorou temas como o abismo entre os "possuidores" e os "despossuídos", a coragem face às dificuldades, o hiato entre as gerações e os sonhos idealistas da juventude. Para a peça *Visions of Vietnam*, uma apresentação dramática da guerra naquele país, os alunos ajudaram nas pesquisas, escreveram e representaram, entrevistando australianos e vietnamitas que participaram das lutas e do movimento pela paz. Foi profundamente emocionante ver os alunos trazerem à vida experiências da guerra e sentir compaixão pelos vietnamitas e australianos envolvidos nos dilemas morais colocados por essa experiência.

A Escola procura cultivar e desenvolver nos alunos a imaginação e a capacidade de empatia também de outras maneiras: expondo-os a diferentes culturas e tradições

religiosas, de maneira a ampliar sua compreensão e a ajudá-los a enxergar através dos olhos de povos de outras culturas e de outras crenças; fornecendo aos alunos oportunidades de entrar, em imaginação, nas experiências de outras pessoas, de modo a que eles desenvolvam preocupação pelos demais e demonstrem compaixão e respeito, por exemplo, estudando literatura em Estudos aborígenes, Estudos Asiáticos e em outras línguas que não o inglês.

A Friends' School sempre teve muita consciência do fato de que, embora as salas de aula possam ser ambientes muito propícios ao aprendizado sobre valores, para que os alunos assumam efetivamente o compromisso para com esses valores, eles têm de vivenciá-los em todo o ambiente escolar. Tudo o que é feito, escrito e dito demonstra os valores de uma escola: a maneira com a qual seus membros tratam-se uns aos outros e falam uns com os outros, o currículo formal, o co-currículo, o currículo "oculto" ou "implícito", a estrutura de atendimento pastoral, a maneira pela qual a escola é administrada, as atividades e os métodos de ensino adotados.

A Friends' School, não menos que outras escolas, depende fortemente da qualidade de seus professores. Acreditamos que, como parte de seu papel profissional, os professores exercem uma poderosa influência, através de simplesmente "ser". Como afirma Schiel (1988: 25): "Os professores não são apenas facilitadores, líderes de discussões morais ou parceiros sócráticos. Eles também servem de modelo aos alunos... Os professores influenciam a moralidade dos alunos através das pessoas que eles são, de como eles se relacionam com um aluno, do que eles dizem, de como e o que eles ensinam, e do comportamento e desempenho que eles esperam dos alunos."

Numa afirmação que tem particular relevância para o cultivo do espírito humano, Steere (1985: 34-35) vê a contribuição especial no professor como confirmando a "coisa

mais profunda" que um aluno traz dentro de si: "Quantos homens e mulheres podem se recordar de um professor que os viu e acreditou neles, quando eles nem viam nem acreditavam nessa coisa mais profunda que existe em seu interior, e podem dar testemunho da importância desse fato no seu próprio processo de autodescoberta e na jornada de vida que se seguiu? O professor não pôs essa coisa mais profunda dentro do aluno, ela já estava lá. Mas ele a confirmou."

CONCLUSÃO

Num artigo recente, Rachel Kessler (1999: 50-1) escreve sobre cinco aspirações inter-relacionadas que costumam surgir nos jovens, e que refletem "a verdadeira natureza da espiritualidade": a busca de significado e propósito, o desejo de silêncio e solidão, a necessidade de transcendência, a fome de alegria e prazer, o impulso a criar e a necessidade de celebrações iniciatórias. Ela prossegue, corroborando a afirmação de Miller (1996: 5) de que "a espiritualidade é nutrida não através dos rituais formais que os alunos praticam na escola, mas, sim, através da qualidade da relação que é desenvolvida entre a pessoa e o mundo." Essa relação toma a forma de "conexões profundas" consigo mesmo, com outras pessoas ou grupos, com a natureza, com a própria linhagem ou com um poder superior. Com respeito à primeira dessas conexões (com si mesmo), Kessler afirma (51):

Como professores, podemos alimentar essa conexão dando aos alunos tempo para a reflexão solitária. Exercícios de sala de aula que incentivam a reflexão e a expressão através da escrita ou da arte permitem ao aluno ter acesso ao seu ser interno, mesmo estando em meio a outras pessoas. O total envolvimento nessas atividades criativas permite aos alunos descobrir e expressar seus sentimentos, seus valores e crenças.

A conexão genuína com outras pessoas e grupos numa relação de "comunidade" é difícil, pois, como diz Palmer (1999: 11):

Uma comunidade surge quando estamos dispostos a compartilhar as verdadeiras questões de nossas vidas. Mas, em nossa sociedade, você reluta em trazer a mim suas questões porque você teme que eu vá tentar "consertar" você – e eu reluto em acolher suas questões porque eu temo que eu vá ter que "consertar" você! Não temos um território neutro entre invadir-nos uns aos outros e ignorarmos uns aos outros e, portanto, não temos comunidades. Mas através da prática de regras básicas que nos libertem de nossos medos mútuos, ensinando-nos a como viver nossas questões uns com os outros, sem querer respondê-las, o dom da comunidade desponta entre nós – um dom de transformação.

Esse mesmo pensamento é captado na afirmação atribuída a Lily Walker (citada em Marilyn McMeniman, 1999): "Se você está aqui para me ajudar, você está desperdiçando seu tempo. Mas se você vem porque sua liberação está irremediavelmente ligada à minha, então, mãos à obra".

Um de meus colegas da Ecolint era Monsieur Dupuy, o professor de geografia mundial. Quando uma nova turma chegava a ele, a primeira coisa que ele fazia era pedir às crianças, uma de cada vez, que mostrassem onde ficava seu país, no atlas que havia sido pedido a elas que trouxessem para

a sala de aula. "Mostre-me a sua Holanda", ele pedia a um menino holandês, e o menino apontava orgulhosamente para um mapa da Holanda que ocupava uma página inteira – e, possivelmente, na página seguinte, haveria um mapa dos Estados Unidos ou da União Soviética ocupando o mesmo espaço. Ele, então, tomava o menino pela mão e dizia: "Agora, vamos encontrar a Holanda no nosso mapa-múndi", que ocupava todo o teto, descendo pelas quatro paredes. Eles procuravam e acabavam encontrando a Holanda, – uma área minúscula, lá num cantinho do teto. Essa experiência de ver a Holanda numa perspectiva mundial não tinha como propósito sugerir que esse país fosse pouco importante devido a seu pequeno tamanho. A primeira lição em geografia do mundo era ver o próprio país em relação ao restante do mundo. De 1949 para cá, como nos fez lembrar a Comissão Mundial para o meio Ambiente e o Desenvolvimento (1987: 1), contemplamos, pela primeira vez, o nosso planeta visto do espaço: "Do espaço, vemos uma pequena e frágil bola dominada não por atividades humanas e por edifícios, mas por um desenho de nuvens, oceanos, vegetação e solos." Isso nos faz compreender o fato de que, na realidade, somos todos parte de um todo imenso, e que um sistema educacional que não cultive um senso de profunda conexão com aquilo a que Paul Davies chamou de "o milagre do universo" está falhando numa de suas tarefas primordiais.

Como diz Hedley Beare, na Buntine Oration (1987: 24-25):

Na verdade, não precisamos de escolas cinzentas que sejam meramente eficientes. O que precisamos, isto sim, é de escolas verdes que nos conduzam a nossos templos internos e que inspirem em nós um senso de maravilhamento reverente. Precisamos de escolas que promovam a contemplação. Tampouco queremos escolas cinzentas que sejam apenas, e mensuravelmente, eficazes. O que precisamos, isto sim, são escolas verdes que nos façam transcender a nós mesmos, que apresentem a nós aquilo que

reconhecemos como místico, memorável e magnificente. Precisamos de escolas que celebrem o que existe de inefável em nós mesmos, nos outros e no cosmos. Tampouco precisamos de escolas cinzentas que visem apenas à excelência. O que precisamos, isto sim, são de escolas verdes, que enfoquem, que concentrem nossa visão, que nos dêem a capacidade de ver através das coisas, até seu ser mais profundo. É a visão... que impele as pessoas até suas conquistas mais elevadas. E os educadores nunca se devem deixar desviar dos propósitos transcendentais dessa ordem.

Tanto a Ecolint quanto a Friends' Scholl vêm tentando fazer face a esses desafios.

REFERÊNCIAS

BEARE, H. Shared meaning about education: the economic paradigm considered. Carlton. Victoria: The Australian College of Education, 1987.

CAMPBELL, J.; MCMENIMAN, M.M.; BAIKALOF, N. Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond. Ministerial Consultative Council on Curriculum: Brisbane, 1992.

CAPRA, F. Uncommon wisdom. London: William Collins, 1988.

COURTNEY, B. The Power of one. Melbourne: Heinemann, 1989.

DAVIES, P. God and the new physics. London: Penguin, 1990.

HILL, B. Values education in state schools. New Horizons in Education, n. 87, 1992.

KESSLER, R. Nourishing students in secular schools. Educational Leadership, v. 56, n. 4, 1999.

MCMENIMAN, M. M. Engaging the educational vision: handing control to the imaginative and emphatic learner. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Paper. Launceston: WEF, 1999.

MILLER, R. The renewal of education and culture: a multifaceted task. *Great Ideas in Education*, v. 7, n. 5, 1996.

PALMER, P.J. Evoking the spirit in public education. *Educational Leadership*, v. 56, n. 4, 1999.

SICHEL, B. *Moral education: character, community and ideals*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

STEERE, D.V. *On confirming another: together in solitude*. New York: Crossroad, 1985.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. *Our common future*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

4. EDUCAR PARA A RESPONSABILIDADE MORAL

Brian V. Hill

Terá sido a fada boa ou a fada má, quem nos deu a alta tecnologia? Para aqueles que acreditam que, para cada dilema humano e para cada crise ambiental, uma solução tecnológica virá a ser encontrada, a resposta, claramente, seria a fada boa. Para os que crêem que a alta tecnologia é a conquista suprema da húbriis humana, o cálice envenenado que nos tornará capazes de destruir a nós mesmos, a resposta, de maneira igualmente clara, seria a fada má. Mas a resposta verdadeira reside no comentário de Reinhold Niebuhr (1941: 160): "A história humana é de fato repleta de possibilidades ilimitadas, e a Renascença percebeu esse fato com maior clareza que o Classicismo, o Catolicismo ou a Reforma. Mas ela não chegou a reconhecer que a história é repleta de possibilidades ilimitadas para o bem e para o mal." Esse fato define a agenda para a educação dos seres humanos. Embora o entendimento competente do mundo da alta tecnologia não deva ser posto de lado, tampouco o deve o campo da responsabilidade moral e do interesse pelo bem comum. Um dos temas que permeiam todo este livro é que os seres humanos têm de ser alertados sobre até que ponto sua humanidade depende da qualidade das escolhas morais feitas por eles, com relação a si próprios e aos demais.

Esse tema tem o potencial de gerar uma plethora de lugares comuns, e muitos autores parecem pensar que o simples ato de pronunciar que algo é bom o tornará bom. Mas

"há muitas possibilidades de erro entre a boca e o copo". Até mesmo Sócrates via a isso como um problema. Ele se dizia perplexo com o fato de pessoas virtuosas às vezes terem filhos depravados. Mesmo assim, ele ainda se dispunha a afirmar que aqueles que conheciam o bem estariam, por esse simples fato, inclinados a praticá-lo. Por outro lado, o filósofo William Frankena (1958: 300-13), num importante artigo publicado há mais de quarenta anos, apontou os exageros dessa confiança fácil na racionalidade. E, é claro, ele não foi o primeiro a fazê-lo. Um judeu cristão de nome Paulo, dois milênios antes, deu testemunho do fato de que, embora ele muitas vezes soubesse o que deveria fazer, ele não o fazia (A Bíblia: New International Version, 1973).

Frankena corroborou sua afirmação argumentando que há duas tarefas distintas na educação moral: uma, é desenvolver o conhecimento sobre o que é bom e certo, a que ele chamou de Educação Moral X (EMX), e a segunda, a que ele chamou de Educação Moral Y (EMY), consiste em assegurar que a conduta das crianças se pautar por esse conhecimento. Essas são duas tarefas distintas, como relutantemente descobriram duas pessoas que trabalhavam dentro do paradigma cognitivo-desenvolvimental de Lawrence Kohlberg. Numa conferência em Ottawa, Oliver e Bane (1971: 260) manifestaram desapontamento com o fato de que, embora os alunos muitas vezes ficassem entusiasmadíssimos com as questões levantadas pelos casos, eles raramente pareciam levar essas questões a sério, num sentido pessoal. Os estudantes discutiam as questões de justiça com grande propriedade e compreensão, dentro de sala de aula, mas isso não afetava sua moralidade, quando eles brincavam no parque. Os valentões continuavam, sem nenhum escrúpulo, a serem valentões, e assim por diante. (Isso me fez lembrar a história de um valentão desbocado, numa escola, que, ao passar pelo quadro de avisos, acompanhado de sua turminha mal-educada, exclamou, surpreso: "Êi, galera, acabo de ganhar a

droga do prêmio de ética!" O que, certamente, sugere notas altas em EMX e notas baixíssimas em EMY!) Oliver e Bane especularam que a abordagem cognitiva em sala de aula poderia lucrar com a participação paralela dos estudantes em eventos significativos, como celebrações religiosas e acampamentos voluntários.

O hiato entre a EMX e a EMY é a razão pela qual tantas pessoas são céticas quanto à educação moral nas escolas. E há outras razões, também. O que quero fazer em primeiro lugar, neste capítulo, é tratar desta e de outras objeções à educação moral, tentando mostrar que os problemas colocados por elas não são insuperáveis. Em segundo lugar, quero identificar algumas razões de peso para defendermos a educação moral. Em terceiro lugar, tentarei sugerir algumas diretrizes que nos auxiliarão a atingir o objetivo da educação moral, supondo-se que o objetivo em pauta incluía o desenvolvimento, em nossos alunos, tanto de um senso de responsabilidade moral por suas próprias ações quanto o interesse pelo bem comum.

OS ARGUMENTOS CONTRA A EDUCAÇÃO MORAL

De algum tempo para cá, falar em educação moral ficou fora de moda. A ênfase tendeu a recair sobre a educação intelectual, fundamentada em amplas e esclarecedoras pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo. Mais recentemente, uma ênfase mais terra-a-terra ingressou no discurso educacional, ressaltando a necessidade de equipar os alunos para uma participação mais eficaz no mercado de trabalho dos países passando por reestruturação econômica. Deve-se admitir que tem havido pesquisas importantes sobre as mudanças comportamentais, mas estas vêm sendo dirigidas mais à compreensão do desenvolvimento das atitudes do que à

identificação das atitudes que desejamos ver modificadas através da educação. Quando essa questão é levantada, os teóricos da educação fogem em debandada. Da mesma forma, os administradores dos sistemas educacionais públicos têm relutado em usar o currículo para a promoção de atitudes e valores específicos, especialmente nos campos religioso, moral e político, por medo de demonstrar partidarismo a favor de determinados sistemas de crenças. Ambos fazem vista grossa ao fato de que o compromisso com resultados intelectuais e/ou industriais são igualmente carregados de valores.

É claro que há objeções filosóficas à educação moral, que parecem endossar essas tendências. Essas objeções podem ser ilustradas através da simulação de uma conversa entre o Premier Politic, a Sra. Pluralista e o Dr. Analitic.

O Premier Politic é um australiano de seus cinquenta anos (sem qualquer semelhança, é claro, com algum Premier da atualidade!). Ele pertence à velha escola e acredita que a única maneira de proteger as escolas públicas da acusação de doutrinação é insistir em que essas escolas mantenham total neutralidade quanto à questão dos valores. Em particular, áreas controversas como religião, moralidade e política são totalmente proibidas. Que as escolas se limitem a ensinar as capacidades lingüísticas e matemáticas básicas, as disciplinas acadêmicas e o ensino profissional (ou, pelo menos, pré-profissional).

A Sra. Pluralista, uma migrante recente de grande capacidade de articulação, objeta, afirmando que o Premier Politic está longe de manter uma posição de neutralidade. Suas idéias, diz ela, são distintamente ocidentais e, tacitamente, endossam o domínio dos valores anglo-saxões. Ela defende um currículo mais conscientemente multicultural, ao que o Premier Politic responde, irascivelmente: "E a senhora seria a primeira a se queixar, se seus filhos chegassem em casa contando que aprenderam sobre outras religiões e questionando

a sua. Seja como for, não queremos que nossas escolas públicas sejam promotoras de divisão, queremos que elas promovam uma lealdade comum a nossa nação."

A Senhora Pluralista responde: "Bem, não há nada de neutro na sua sugestão, não é, como não havia antes, na sua defesa de um currículo fortemente acadêmico. Fico contente de o senhor ter aberto o jogo. Temos todos que ser explícitos a respeito dos valores nos quais acreditamos. E concordo que devamos incentivar um senso de cidadania comum. Mas acho também que temos que promover a diversidade cultural.

O Dr. Analitic, um jovem acadêmico muito tenso, sofrendo de uma crise de pós-modernite, não consegue mais se conter. "O que nenhum dos dois entende", diz ele, "é que quer vocês estejam ensinando um sistema de crenças dominante, ou vários, vocês estarão usando a escola para doutrinar, não para educar. O foco daquilo que fazemos na escola deve ser o desenvolvimento do pensamento crítico. Equipem os alunos com a capacidade mental de decidir por si próprios a pensar, e não apenas a se adaptar."

"Ah, sim!", interrompe o Premier Politic, mal-humorado. "Transforme-os em críticos e rebeldes. Afinal, quem precisa de cidadãos leais?"

"Leais a quê?", pergunta asperamente o Dr. Analitic. "Já não podemos mais afirmar que uma visão da vida seja a correta, e que as demais estejam erradas. Temos que respeitar o direito das pessoas de construir seus próprios significados, contanto que elas não infrinjam os direitos dos demais a fazer o mesmo. A tarefa da escola é ensiná-las a pensar, e não ditar seus valores."

A Sra. Pluralista parece perplexa: "Sim, mas também não será necessário algo sobre o que pensar? E algum incentivo a adotar atitudes e valores dignos? Pode haver críticos leais, sem dúvida!"

O Dr. Analitic balança a cabeça, como se estivesse

tratando com uma criança pouco inteligente. "Quem decide o que é digno? Cada um de nós tem um mapa mental diferente. A única resposta legítima é viver e deixar viver."

Esse também é um ponto de vista carregado de valoração", diz a Sra. Pluralista". Mais uma vez, fico feliz de poder concordar, até este ponto, mas eu, além disso, quero incentivar o diálogo e as negociações entre os grupos, para fazer desta uma sociedade melhor."

"Melhor?", resmunga o Dr. Analitic, mas o Premier Politic toma a palavra: "Exatamente. Queremos uma democracia baseada num modo de vida comum, e não enclaves étnicos espalhados por toda a parte. Se vocês querem vir para cá, devem estar preparados para aceitar os nossos valores."

A Sra. Pluralista suspira e oferece a ambos uma xícara de chá. Quanto a isso, pelo menos, não há desacordo.

Do que foi dito acima, pode-se extrair três críticas comuns às tentativas de validar uma educação moral intencional.

1. Um diz que as únicas opções são a neutralidade ou a doutrinação, e como a doutrinação é conflitante com a educação, a neutralidade quanto aos valores é a única opção viável para as escolas.
2. Um segundo alega que o pluralismo e o relativismo pós-moderno nos levaram além da possibilidade de consenso quanto a que valores promover.
3. Um terceiro duvida de que, mesmo se as objeções acima pudessem ser superadas, a educação seria capaz de transpor o abismo existente entre saber o que é certo e fazê-lo.

Outros obstáculos de uma natureza mais prática são ainda a crescente tendência a culpar as escolas por todos os

males de nossa sociedade e a também crescente inclinação de nossos cidadãos a entrar na Justiça caso algo não os agrade. Os professores, em particular, parecem não ter amigos, de modo que, como alguns sugerem, o melhor que eles têm a fazer é baixar a cabeça e se limitar a ensinar fatos e técnicas.

Será que a força desses argumentos poderia ser vencida?

O neutralismo seria a única opção educacional?

Em primeiro lugar, reconhecamos que, no linguajar educacional moderno, a palavra "doutrinação" é um termo pejorativo aplicado ao ensino que tenta fixar determinadas crenças e valores no ouvinte, sem abrir espaço à inspeção crítica e à escolha com relação a eles. Haveria alguma possibilidade de mapear uma rota entre a Cila do neutralismo e a Caribdes da doutrinação? Já afirmei em outro trabalho (Hill, 1981: 59-70) que a solução seria adotar uma política dupla de transmitir as crenças tradicionais e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de análise de valores e de avaliação crítica. Trata-se de uma solução inclusiva. Podemos concordar quanto à necessidade de informar os alunos sobre as crenças e os valores significativos de sua cultura, com a condição de também equipá-los com a capacidade de questionar essas fontes e justificar os valores que eles próprios optem por adotar. É essa segunda condição a salvaguarda crucial contra a doutrinação, pretendendo, conforme ela o faz, liberar, mais que restringir.

Um exemplo interessante da colocação em prática desses princípios pode ser visto num relatório de projeto apresentado por uma aluna da 12ª série, em New South Wales. Filha de migrantes tailandeses recentes, ela escolheu desenvolver uma comparação entre sua história de vida e a de uma prima sua da mesma idade, ainda vivendo na Tailândia (Hudson, 1993). Aqui havia uma oportunidade tanto de afirmar quanto de examinar as crenças e os valores da maneira com que ela fora

criada, juntamente com as influências trazidas a ela por uma nova cultura. A "História de Duas Primas" foi um exemplo notável de educação sobre valores, em seu melhor sentido.

O consenso seria de fato uma meta impossível?

Afirma-se que as sociedades se encontram a caminho do pluralismo, e não de uma convergência de valores. Some-se a esse fato a ojeriza pós-moderna às opressivas narrativas dominantes, por meio das quais as elites detentoras do poder teriam dominado as sociedades, no passado. Nessas circunstâncias, a resposta às questões acima reside numa política dupla, de estar disposto a ouvir todas as vozes e, ao mesmo tempo, trabalhar em prol de um acordo sobre uma carta mínima de direitos individuais e de bens comunitários. O que está em jogo, aqui, é saber se o terreno comum identificado nesse diálogo será robusto o bastante para sustentar uma vida democrática de alto nível. Muitos anos atrás, Alfred Whitehead (1959: 107) prescientemente afirmou: "Encontramo-nos às portas de uma era democrática, e ainda está por ser definido se a igualdade [da humanidade] será realizada num nível elevado ou num nível baixo." Seria um exercício saudável especular sobre o que ele teria pensado sobre a sociedade global que vem atualmente evoluindo. Será que ele consideraria a sociedade de consumo como a realização das esperanças humanas num nível elevado? Será que ele veria a competição, o objetivo último do racionalismo econômico, como sendo uma base segura para os direitos humanos corporificados no ideal democrático?

Alguns crêem que seja tarde demais para esperar que qualquer coisa, além do acordo mais superficial, possa ser conseguida entre os interesses díspares das subculturas étnicas e de outros tipos que proliferaram nas sociedades modernas, para não falar dos monopólios multinacionais que hoje vêm transformando os governos nacionais em meros licitadores da preferência econômica. Esta é uma pergunta empírica, e eu irei

sugerir, mais adiante, que há alguns sinais animadores de que isso, de fato, pode ser feito.

A conduta moral estaria realmente além do alcance do professor?

Não é uma conclusão inevitável, a de que temos que desistir da tentativa de persuadir os alunos a adotar comportamentos moralmente responsáveis e que levem em conta o bem comum, pela simples razão de que essa é uma tarefa difícil. Sem dúvida que ela é difícil, mas, em muitos casos, ela alcançou um óbvio sucesso, e o desafio para os educadores é saber mais sobre as muitas frentes em que teremos que trabalhar. Vimos tendendo a acreditar que a escola e a sala de aula podem desempenhar a totalidade da tarefa. Os resultados das pesquisas falam contra essa crença. Em outro trabalho (Hill, 1990: 22), argumentei que as escolas que tentam promover atitudes, crenças e valores parecem só ter sucesso quando elas, de modo geral, refletem e reafirmam o ambiente familiar e a classe social de seus alunos. Ao que parece, as tentativas de alterar os valores dos alunos indo contra essas influências geralmente pouca diferença fazem.

Mas isso não significa dizer que a escola não tenha um papel a desempenhar. Ela está bem situada para pôr em prática uma agenda substancial:

- informar os alunos sobre os mundos de valores que caracterizam a sociedade pluralista;
- desenvolver os instrumentos analíticos e empáticos que capacitarão os alunos a processar esses dados e a reconciliá-los com seu ambiente próximo; e
- incentivar os tipos de interação que geram uma sociedade generosa e gregária.

Adotar uma fachada de neutralidade é trair essa incumbência viável. Ao mesmo tempo, a escola tem que aceitar que é apenas um dos muitos parceiros no projeto da educação sobre valores. As virtudes da escolaridade vêm sendo superestimadas pela atual teoria da educação. Sendo uma instituição social altamente convencional, ela tem limitações significativas quanto àquilo que ela pode alcançar, ou mesmo deva tentar alcançar, na área da mudança de valores. É muito comum que o esnobismo profissional impeça que os professores vejam que eles têm que trazer os pais para dentro desse processo, mesmo que isso signifique que eles tenham que se lançar também a uma certa medida de educação parental. Um eminente Diretor-Geral da Educação da Nova Zelândia uma vez observou (Renwick, 1977: 12):

Mais que qualquer outro grupo social que me ocorra, com a exceção do clero e dos assistentes sociais, os professores têm que desenvolver seu profissionalismo não como algo que aumente a distância entre eles e os demais membros da sociedade, mas como algo capaz de transpô-la. Uma dura tarefa para um grupo ocupacional que há muito vem aspirando por um tipo de profissionalismo exemplificado pelos médicos e advogados – que se deriva da mística do conhecimento esotérico, dominado apenas por uns poucos eleitos.

Em princípio, os pais são as pessoas que melhor conhecem a criança, individualmente, que têm aspirações legítimas quanto à educação moral de seus filhos, e que têm que ser persuadidos de que a carta de valores da escola não irá subverter seus esforços nessa direção, e sim complementá-los. Mas, da mesma forma que as escolas, os pais também exercem coerção sobre as crianças. Uma terceira parte é necessária – uma parte que se dedique a incentivar o compromisso voluntário por meio do exemplo e da exortação, e não a garantir o

conformismo por intermédio de regras e de controle social. Esse é um papel que, nas sociedades modernas, vem crescentemente sendo desempenhado pelos serviços voluntários voltados aos jovens. No grupo orientado de jovens, os líderes têm pouco poder formal, mas, mesmo assim, exercem grande influência. Representando o comprometimento com os valores representados pelo grupo – quer esses valores se relacionem à filatelia, a acampamentos de aventura, à filiação religiosa ou ao que quer que seja – eles têm que recorrer apenas à exortação explícita.

De forma igualmente explícita, entretanto, eles podem recomendar os valores nos quais eles próprios acreditam, e os jovens podem "experimentá-los", sem correr o risco de retaliações, caso se decidam por não adotá-los. Paradoxalmente, costuma ser nesses contextos voluntários que a responsabilidade pessoal e o compromisso com valores dignos florescem ao máximo. Em termos ideais, a parceria entre família, escola e grupo voluntário seria capaz de preencher os requisitos tanto da EMX quanto da EMY. Se qualquer um dos três vier a falhar, tudo o mais será educação corretiva.

Certamente que há outras influências que afetam, para o bem ou para o mal, a educação moral de um jovem. Já mencionamos as influências sociais e culturais mais amplas, a muitas das quais é necessário oferecer resistência, uma vez que seu fim é a exploração abusiva. Do outro lado do balcão, podemos citar os meios de comunicação de natureza educativa e as instituições políticas democráticas, ambas as quais, na sua melhor forma, visam a libertar, não à escravizar. Em suma, mesmo reconhecendo que o objetivo de passar da EMX à EMY seja intimidante, ele não é em princípio inalcançável, e há razões para crer que muitas instituições de fato o alcancem. Nossa tarefa é fortalecer a parceria entre as agências cujas intenções sejam benévolas.

OS ARGUMENTOS A FAVOR DA EDUCAÇÃO MORAL

Este é o momento apropriado para tratar da outra face da moeda, e reconhecer que há razões poderosas para conferir a mais alta prioridade à educação moral.

Valores Incutidos Por Omissão

Vimos observando que muitos se sentem apreensivos quanto a incluir o ensino de valores no currículo formal. Enquanto isso, contudo, na falta de coisa melhor, alguns valores muito poderosos estão sendo impingidos sobre nossas crianças a partir de fontes externas, preenchendo o vácuo moral com aspirações consumistas. Bens materiais são vendidos com o auxílio de insinuações sexuais fora de contexto, artigos de luxo são apresentados como sendo necessidades e os responsáveis pela programação de televisão esperam, usando de excitação e violência, manter seus espectadores grudados à tela durante a apresentação dos segmentos patrocinados por seus clientes comerciais.

Como pode alguém afirmar que a sociedade acabará por acertar o tom, quando os exploradores inescrupulosos têm, a seu dispor, instrumentos tão poderosos de manipulação? Cabe-nos a dupla tarefa de desenvolver nas crianças uma resistência crítica a essas iscas sedutoras, e mostrar a elas que a vida possui valores melhores que os que são propalados pelo mundo comercial. A defesa da educação sobre valores começa por aí. A neutralidade é um mito. Mesmo que conseguíssemos retirar de nossos serviços educacionais qualquer referência explícita a valores, a sociedade que nos cerca não teria os mesmos escrúpulos. Grupos sectários, vorazes magnatas da mídia e racistas convictos estão todos no negócio de explorar os jovens, capitalizando a inexperiência e a vulnerabilidade juvenil para atingir seus próprios fins.

Pais Delinqüentes

Confrontados com tamanha competição, muitos pais vêm desistindo da educação moral, alguns por estarem, eles próprios, imersos em perplexidade moral, e outros, ao que parece, por simplesmente não se importarem. Analistas daquilo a que os americanos chamam de "Geração X" vêm dizendo que uma das características mais marcantes desse grupo é uma profunda desilusão com uma geração adulta que deixou aos filhos a tarefa de se criarem a si próprios, enquanto os pais se entregam à sua própria auto-indulgência (Rushkoff, 1997).

O que resta, então? Onde encontrar instituições cuja prioridade número um seja o desenvolvimento dos jovens? Como sugeri anteriormente, as duas outras instituições básicas são as escolas e as organizações voluntárias de jovens. Em princípio, elas são nossa maior esperança, mas, na prática, elas muitas vezes deixam a desejar. Os sistemas educacionais da maioria dos países, hoje em dia, vêm sendo fortemente pressionados a colocar as metas da produtividade nacional à frente das necessidades individuais, enquanto os grupos voluntários muitas vezes acabam por mostrar ser apenas postos de recrutamento disfarçados, a serviço de causas ideológicas. Mas, pelo menos, espera-se dessas instituições que elas explicitem seus objetivos, e elas podem ser responsabilizadas pelo desenvolvimento, nos jovens, de discernimento e da capacidade de exercitar a responsabilidade moral e de trabalhar para o bem comum.

Fragmentação Cultural

Outros imperativos, também de amplitude global, exigem que nos lancemos a essa tentativa. O pluralismo – isto é, a diversidade de visões de mundo e de posturas valorativas, hoje presente em qualquer sociedade em processo de modernização –, embora tornando mais difícil a obtenção

de consenso quanto ao que deva ser feito, torna ainda mais urgente que venhamos a fazê-lo. Os efeitos explosivos dos conflitos entre enclaves religiosos e étnicos já são visíveis em muitos países. Além do mais, à luz de nosso comentário inicial sobre a necessidade de aliar os argumentos tecnológicos às considerações de ordem moral, a reconciliação é uma tarefa tanto econômica quanto moral.

A Crise Ambiental

Acrescente-se a isso uma preocupação moral que vem ganhando importância em tempos relativamente recentes. Nosso habitat global corre perigo. A última década assistiu a um tremendo aumento da conscientização do público quanto a até que ponto nosso planeta se vê ameaçado pela poluição, pelo desmatamento e pela extinção de espécies. O egoísmo econômico campeia solto. Alguns vêem nossa salvação nas inovações tecnológicas, mas, como observamos ao início, a tecnologia é moralmente ambivalente, e tem tanta possibilidade de destruir quanto de salvar. É necessário, também, a vontade política de utilizar a tecnologia a serviço dos interesses de políticas econômicas que renovam e preservem o ambiente. Infelizmente, as políticas educacionais recentes vêm favorecendo fortemente a competência profissional e técnica, voltada primordialmente para a produtividade econômica em si, e precisamos, com urgência, explorar maneiras de trazer para a linha de frente a educação moral e sobre valores.

Um exercício interessante de construção de pontes entre os discursos tecnológico e moral nos foi oferecido pela Conferência da WEF, de 1999, realizada em Launceston, por Steve Keirl, professor da South Australia University. Espalhando pelo chão dezenas de tipos de simples esponjas de lavar pratos, ele demonstrou quantos tópicos relativos a valores poderiam ser levantados na discussão da tecnologia representada por elas, indo desde a forma e a função no

desenho industrial até o consumo conspícuo, os papéis dos sexos nas tarefas domésticas, a distribuição de renda etc. As implicações desse exemplo para o ensino das matérias tecnológicas são vastas.

São esses, então, alguns dos fatos que nos obrigam a levar a sério a educação moral. E eles transformam os professores e todos os que trabalham com a juventude na nossa linha de frente. As tarefas da EMX e da EMY são imensas, mas algumas diretrizes talvez nos ajudem a dar partida nesse processo.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO MORAL

A prova dos nove depende, em parte, de sermos capazes de pôr em prática os nobres sentimentos que muitas vezes são expressos quanto a essa questão, sentimentos esses que, de outra forma, se veriam reduzidos a retórica inspiradora, mas estéril. Cinco sugestões são apresentadas abaixo, para o aperfeiçoamento de nosso desempenho em matéria de educação moral e sobre valores.

Desenvolver um Discurso

Primeiramente, temos de desenvolver um discurso que nos permitirá falar dos valores como algo em si, e não apenas como fatos sociais, passíveis de serem esgotados pelas descrições sociocientíficas. Essa sugestão pode parecer um pouco supérflua, dado que, em nossa vida cotidiana, conversamos o tempo todo sobre valores, embora sempre se deve observar de forma prescritiva. Além disso, na linguagem comum, ocorre um excesso de confusão e emocionalismo. Tomemos, por exemplo, a idéia de que as pessoas têm de "justificar" seus valores. No estudo da ética, a justificação dos valores é uma tarefa eminentemente sistemática, mas, na linguagem cotidiana, a idéia de justificação tende a ser

rebaixada de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, ela pode ser interpretada como "autojustificativa", como, por exemplo, quando uso de todos os meios de persuasão a meu dispor para defender meus atos, sejam eles bons ou maus. Em segundo lugar, muitas pessoas sequer pensam que a justificação de valores seja possível, uma vez que elas crêem que os valores são simplesmente a expressão de desejos subjetivos arbitrários.

Ou tomemos a própria palavra "valores". Estamos nos referindo a estados cognitivos ou emocionais? Valores seriam o mesmo que desejos? Todos os valores são do mesmo nível, ou haveria valores "mais altos" que suplantam os valores instrumentais? O que valeria como verdade no campo da ética?

O movimento da "explicitação de valores" da década de 70 (Raths, Harmin e Simon, 1978) desempenhou uma função útil ao mostrar de que modo capacidades discursivas e de negociação podem ser desenvolvidas num contexto de sala de aula. Uma grande quantidade de bons materiais didáticos foi produzida a partir desse movimento. Mas ele, por outro lado, via-se comprometido com uma teoria ética marcada por emotividade, que desvalorizava a justificação racional. Já afirmei, em outro trabalho (Hill, 1994: 50) que a justificação é um passo intermediário necessário entre a explicitação e a negociação interpessoal.

Quanto a isso, estratégias úteis foram sugeridas na Conferência da WEF, de 1999, por Val Catchpole, que fez bom uso de sua experiência na produção de televisão para crianças. Ela compilou um kit, usando diversos trechos de histórias apresentadas na rede de emissoras Australian Broadcasting Corporation. Essas histórias foram incorporadas em lições que colocavam questões sobre as intenções morais e as conseqüências ilustradas por esses episódios. Ao explicar sua abordagem, Catchpole teve dificuldade em defender o uso de histórias cuja finalidade básica era simplesmente

divertir, em vez de outras, escritas com propósitos explicitamente didáticos.

Negociação dos Valores Centrais

Em segundo lugar, é importante ampliar a prática de negociar os valores centrais. Já me referi anteriormente ao ceticismo com que muitas pessoas, hoje em dia, encaram as recomendações desse tipo, sem acreditar que ainda haja alguma possibilidade real de irmos a atingir um consenso operacional. Mas a alternativa é a desintegração social. E creio que haja muitos sinais de que seja realmente possível chegar a um nível útil de acordo. Por exemplo, o 50º aniversário da Declaração dos Direitos do Homem acaba de ser celebrado. Não há dúvidas de que muitos países ainda prestam homenagens retóricas à Declaração Universal enquanto a descumprem na prática, porém ela, apesar de tudo, se constituiu em um tribunal de recursos de grande utilidade, sempre que os humanitaristas pretendiam jogar o holofote sobre situações nas quais ocorria violação grave dos direitos humanos. E ela, além disso, oferece uma agenda de grande valor para educar as crianças no discurso sobre valores, alertando-as para alguns dos valores humanitários que já conquistaram apoio generalizado. No segundo capítulo deste livro, Colin Power nos traz uma útil confirmação de que a Declaração Universal, bem como muitas das políticas da UNESCO, representaram progressos muito maiores do que o público geralmente se dá conta. Tomemos, por exemplo, a Declaração formulada pelo Parlamento das Religiões do Mundo, reunido em Chicago, em 1993, e publicado sob o título *Uma Ética Global* (Kung e Kuschel, 1993). Como os editores sabiamente afirmam no prefácio: "Uma ética global não reduz as religiões a um minimalismo ético, mas representa o mínimo daquilo que as religiões do mundo já têm em comum no presente, na esfera ética" (8, os *itálicos* são dos autores).

Uma sugestão prática para introduzir uma discussão sobre os direitos foi apresentada pelos autores britânicos Pike e Selby (citados em Lemin et al., 1994: 149) consistindo no "balão dos direitos". Os estudantes devem-se imaginar num balão de ar quente que apresenta um vazamento, acompanhados de nove direitos humanos pesando três quilos cada. Para continuar flutuando, eles têm de, progressivamente, se desfazer dos valores que eles consideram menos importantes, justificando suas escolhas. Os nove direitos são:

- O direito de votar
- O direito de reunir-me livremente com pessoas de minha escolha
- O direito de viajar livremente em minha vizinhança, em meu estado e em meu país
- O direito de ter qualquer emprego para o qual eu seja qualificado
- O direito de ser educado até o ponto determinado por minha vontade e por minha capacidade
- O direito de me casar com a pessoa de minha escolha
- O direito a um julgamento imparcial
- O direito de ter as opiniões políticas de minha escolha
- O direito de ter as opiniões religiosas de minha escolha

A sugestão é que os alunos, individualmente ou em duplas, montem suas listas iniciais e, então, defendam suas prioridades numa discussão mais ampla. Para ir além de meros esclarecimentos, chegando ao exame daquilo que, tradicionalmente, é percebido como o bem comum, seria importante fazer com que essas aulas fossem seguidas do estudo de cartas de valores globais e comunitárias.

Por exemplo, no nível local, o Capítulo 3 descreve o estudo realizado por Campbell, McMeniman e Bailakoff (1992), que veio a gerar um consenso "praticável" com relação

aos objetivos nacionais e forneceu a estrutura conceitual para o presente livro. Num outro exemplo, ocorrido no estado natal do autor deste artigo, a Austrália Ocidental, foi formado, em 1994, um consórcio de escolas privadas para avaliar o papel da educação sobre valores no chamado Currículo Nacional, que acabava então de ser publicado. Essa análise levou a dois resultados importantes. Um deles foi uma tentativa de explorar as possibilidades de consenso entre diversas comunidades religiosas que administravam escolas do setor privado. Para a surpresa de todos, uma Estrutura Consensual de Valores Mínimos, de importância significativa, emergiu desse exercício (WA Values Review Project, 1995), a partir da qual foram desenvolvidas diretrizes práticas para professores em sala de aula, que foram adotadas por muitos. Numa atmosfera de constantes revisões curriculares, que acabaram por deixar os professores se sentindo exaustos e descrentes de cada nova incursão em seu tempo, foi animador ver tantos professores receberem tão bem essas iniciativas, considerando-as úteis e positivas. O outro resultado foi a adoção, em 1998, de grande parte da Estrutura de Valores pelo Conselho Governamental sobre Currículos, que legisla sobre as escolas públicas e privadas (Conselho Curricular da Austrália Ocidental, 1998). Este consiste num interessante estudo de caso, que Tom Wallace (1999) descreveu em trabalho recente.

Foram exemplos como esses que me incentivaram a pedir que "ampliemos a prática de negociação dos valores centrais". A diretriz foi redigida dessa maneira, para deixar claro que, idealmente, a compilação de uma carta de valores nunca fica definitivamente estabelecida, consistindo num exercício contínuo, que melhora com a prática, e que é realizado em ambientes de todo o tipo. As escolas, por exemplo, que são, em si mesmas, comunidades pluralistas, precisam ampliar essa prática, reunindo todos os interessados num diálogo contínuo, que inclua alunos, pais, professores e membros da comunidade

em geral. Se uma escola mantiver sua carta de valores sob incessante revisão, os professores, em sala de aula, ganharão confiança de que suas tentativas de se aventurar nesse terreno, atendo-se ao espírito da carta, terão maiores probabilidades de receber apoio. Além disso, os benefícios educacionais para os alunos são potencialmente imensos, especialmente quando cada grupo sucessivo é incentivado, através de sua participação nessa revisão, a tornar sua a carta herdada por eles.

Reabilitando o Bem Comum

A terceira diretriz amplia a segunda. Pode-se perguntar: que tipos de valores devem ser colocados numa carta democrática a ser usada numa escola? Atualmente, verifica-se na Austrália uma tendência a devolver as responsabilidades administrativas às escolas locais. Vem-se esperando que cada escola desenvolva sua própria formulação de políticas. No entanto, essas formulações dirigem-se, principalmente, à identificação de resultados administrativos de natureza técnica, e há razões para crer que essa medida seja um subterfúgio que vise a disfarçar a intenção do governo de favorecer a privatização e a redução das verbas públicas. Mesmo assim, existe uma oportunidade de elevar o nível dos debates.

O que estou defendendo aqui é a necessidade da identificação dos valores consensuais. E estes, por sua vez, devem ser de dois tipos: direitos e objetivos. A idéia de uma democracia liberal, tal como desenvolvida no Ocidente, focalizou-se mais nos primeiros. Sabemos o que queremos proteger (os direitos), mas estamos incertos quanto ao que devemos promover (os objetivos). Os direitos protegem a liberdade individual, mas não promovem, necessariamente, a cooperação mútua e o bem comum. Aliás, o termo "bem comum", mesmo onde ele saiu de moda, tende a ser definido de maneira negativa ou defensiva. Essa deficiência é mais claramente sentida na educação, devido a seu interesse pelo

desenvolvimento humano. No lugar de uma visão positiva da vida pessoal e comunitária, os resultados educacionais tendem a ser expressos em termos pragmáticos que, como foi observado anteriormente, inclinam-se, hoje, a dar ênfase às competências que irão fortalecer a competitividade internacional do país, em detrimento de objetivos mais diretamente humanitários. A revisão de valores ocorrida na Austrália Ocidental produziu uma agenda muito mais ampla que essa.

Celebração da Diversidade

A quarta diretriz é a outra face da moeda, ecoando o equilíbrio buscado pela Sra. Pluralista, na conversa imaginária do início do capítulo. Ela representa o compromisso de afirmar o valor dos indivíduos, qualquer que seja sua cultura de origem, o que corresponde ao lado dos "direitos", e, ao mesmo tempo, de incentivar as diferentes expressões de criatividade cultural representadas por eles, o que contribui para o lado dos "objetivos". O Premier Politic temia que isso viesse a incentivar o divisionismo, apesar de que a opção de ignorar e suprimir essas expressões possa trazer um risco ainda maior de que isso venha a acontecer. Por outro lado, há muito a ser ganho com a superação do bairrismo e do medo do outro, incentivados por práticas sociais discriminatórias. Além disso, no contexto escolar, um endosso vigoroso do multiculturalismo tem o potencial de enriquecer enormemente o aprendizado. Alguns educadores, mesmo quando não chegam a deplorá-la, encaram a diversidade multicultural na escola como um problema a ser solucionado, embora ela, muito ao contrário, seja uma oportunidade a ser aproveitada.

O Centro de Educação Ambiental de Pullenvale, em Queensland (Tooth, 1993) nos oferece um interessante exemplo de como reforçar a empatia, sem a qual o ganho cognitivo jamais se traduzirá em vontade moral. Os alunos

que visitam o Centro em excursões escolares são capturados no "fio de uma história", que começa com a descoberta de uma velha mensagem em código, contendo um pedido de socorro. Fragmentos de um diário escrito, em 1860, por um menino fictício chamado Tom descrevem sua amizade com o menino aborígine Jagara, as tensões e a opressão racial da época. Voltando ao presente, os estudantes encontram então dois amigos aborígenes, cujas mães foram internadas em orfanatos, e as discussões levantam muitas questões de precisão histórica, respeito pelas outras culturas e preservação do patrimônio ambiental.

Diversidade não é o mesmo que anomalia. Há aqueles que, em nome da diversidade, gostariam de pôr fim a toda e qualquer limitação ao comportamento humano. Como o Dr. Analytic, eles têm, sobre os valores, uma espécie de visão de livre-mercado. Essa não é apenas uma maneira muito individualista de abordar a questão, ela também abre as portas para todos os tipos de violência psíquica e de auto-abuso, dos quais a comunidade tem o direito de ser protegida, principalmente os mais jovens e mais fracos. A salvaguarda, neste caso, é a negociação sobre a definição do bem comum, proposta na diretriz anterior. Implicada aí está também a imposição dos limites que irão constituir uma definição consensual do que é mau – ao menos num sentido comunitário. E esses limites terão de ser policiados.

Educando Pessoas Melhores

A diretriz final recomenda que tenhamos como um objetivo muito consciente ajudar os alunos a se tornarem pessoas melhores, opondo resistência à timidez que nos leva a recorrer a objetivos meramente técnicos e a critérios exclusivamente econômicos. Se colocada no início deste capítulo, essa proposição soaria como um clichê, mas espero que minhas tentativas de indicar as implicações práticas

dessas idéias tenham conferido maior peso a ambos os objetivos, fazendo-o de duas maneiras. Em primeiro lugar, foi feita a defesa da educação sobre valores, direcionada a um bem comum negociado. A visão que tentei justificar nos leva, nas palavras de Whitehead, rumo a uma democracia de alto nível. Um "mundo melhor" não acontecerá sem que pessoas melhores tentem construí-lo. Repetimos que a resposta não reside unicamente no desenvolvimento desenfreado da tecnologia e das pesquisas, mas numa visão moral compartilhada. Em segundo lugar, precisamos de políticas educacionais ousadas, que levem o indivíduo da simples coleta de conhecimentos à conquista da autonomia crítica e, a partir daí, a uma lealdade crítica a valores pessoais e comunitários mais humanos. Foram sugeridos meios pelos quais esta agenda possa ser formulada em maiores detalhes e posta em prática, e existe uma florescente literatura contendo sugestões práticas, de onde retirei exemplos que incorporei às referências deste capítulo (Beck, Crittenden e Sullivan, 1971; Brady, 1978; Dufty, 1970; Fraenkel, 1958; Hersh, Miller e Fielding, 1980; Hill, 1991; Leverenz e Oliver, 1992; Lipman et al., 1980; N.P.D.P Values Review Project, 1997; Oliver e Shaver, 1966; Starratt, 1994; Stradling et al., 1984; The Values We Teach, 1991; Wringe, 1984). Espero que este capítulo tenha conseguido demonstrar que tanto a EMX quanto a EMY são objetivos praticáveis, mesmo em sociedades pluralistas.

REFERÊNCIAS

BECK, C.; CRITTENDEN, B.S.; SULLIVAN, E.V. (ed.). Moral education: interdisciplinary approaches. New York: Newman Press, 1971.

THE BIBLE: new international version. Grand Rapids, Mich.: Zondervan, 1973.

BRADY, L. *Feel, Value, Act: Learning about Value Theory and Practice*. Prentice- Hall: Sydney, 1978.

CAMPBELL, J.; MCMENIMAN, M.M.; BAIKALOFF, N. *Visions of a Future Australian Society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond*. Brisbane: Ministerial Consultative Council on Curriculum, 1992.

CURRICULUM COUNCIL OF WESTERN AUSTRALIA. *Curriculum framework: for kindergarten to year 12 education in Western Australia*. Perth: Curriculum Council of Western Australia, 1998.

DUFTY, D. J. *Teaching about society*. Adelaide: Rigby, 1970.

FRAENKEL, J. R. *Helping students think and value*. 2.ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1958.

FRANKENA, W. K. *Toward a philosophy of moral education*. *Harvard Educational Review*, v. 28, 1958.

HERSH, R. H.; MILLER, J. P.; FIELDING, J. D. *Models of moral education: an appraisal*. New York.: Longman, 1980.

HILL, B.V. *Education for commitment: a logical contradiction?* *Journal of Educational Thought*, v. 15, 1981.

_____. *That they may learn*. Exeter: Patemoster Press, 1990.

_____. *Values education in Australian schools*. Melbourne: ACER, 1991.

_____. *Teaching secondary social studies in a multicultural society*. Melbourne: Longman Cheshire, 1994.

HUDSON, A. *Personal communication*, 1993. In: HILL, *Teaching secondary social studies in a multicultural society*. Melbourne: Longman Cheshire, 1994. p. 72.

KUNG, H.; KUSCHEL, K.-J. (ed.). *A global ethic: the declaration of the parliament of the world's religions*. London: SCM, 1993.

- LEMING, M. et al. (ed.). Values processes for classroom teachers. Melbourne: ACER, 1994.
- LEVERENZ, P.; OLIVER, G. Issues in society. Marrickville, NSW: Science Press, 1992.
- LIPMAN, M. et al. Philosophy in the classroom. 2.ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- NIEBUHR, R. The nature and destiny of man. London: Nisbet and Co., 1941. (Human Nature: a Christian interpretation; 1).
- N.P.D.P. VALUES REVIEW PROJECT. Classroom curriculum package and school planning curriculum package. Perth: National Professional Development Programme, 1997.
- OLIVER, D. W.; BANE, M. J. Moral education: is reasoning enough? In: Beck, C., Crittenden, B. S.; Sullivan, E. V. (ed.). Moral education: interdisciplinary approaches. New York: Newman Press, 1971.
- OLIVER, D. W.; SHAVER, J. P. Teaching public issues in the high school. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. Values and teaching: working with values in the classroom. 2.ed. Chicago: C.E. Merrill, 1978.
- RENWICK, W. L. Leopards with changing spots. In: FOURTH NATIONAL CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION, 1977, Brisbane. Paper. Brisbane: Australian Council for Educational Administration, 1977.
- RUSHKOFF, D. Children of chaos: surviving the end of the world as we know it. London: Harper Collins, 1997.
- STARRATT, R.J. Building an ethical school. London: Falmer, 1994.
- STRADLING, R. et al. Teaching controversial issues. London: Edward Arnold, 1984.

TOOTH, R. The Pullenvale storythread model.: Brisbane: Queensland Department of Education, 1993.

THE VALUES WE TEACH. Sydney, NSW: Department of School Education, 1991.

WALLACE, T. Mainstreaming values in schooling in Western Australia. *Journal of Christian Education*, v. 72, n. 1, 1999.

WA VALUES REVIEW PROJECT. Minimum values framework. Perth: National Professional Development Programme Values Review Project, 1995.

WHITEHEAD, A.N. *Aims of Education and Other Essays*. London: Ernest Benn, 1959.

WRINGE, C. *Democracy, schooling and political education*. London: Allen and Unwin, 1984.

5. EDUCAÇÃO PARA A UNIDADE ATRAVÉS DA DIVERSIDADE DO CONHECER

uma perspectiva sistêmica

Richard J. Bawden

INTRODUÇÃO

É uma ironia cruel, no que se refere aos princípios fundamentais, tanto da UNESCO quanto da WEF, que, enquanto este capítulo está sendo escrito (maio de 1999), bombas estejam novamente caindo sobre a Europa. Mais uma vez, há os que continuam a zombar da conclamação de "paz em nossa era", que continuam a desrespeitar as diferenças étnicas e culturais. E talvez não seja surpresa que a atual tragédia esteja sendo encenada nos Bálcãs, uma vez que a "balcanização" se tornou virtualmente um sinônimo da diferenciação e da compartimentação das distinções, colocando-se em oposição direta ao tipo de síntese buscada pela crença na "unidade por meio da diversidade".

Não é minha intenção, aqui, ater-me longamente à dinâmica do terrível conflito na Iugoslávia, ou tratar dos inúmeros exemplos de hostilidade malévola, de base étnica e religiosa, que, neste momento, encontram plena expressão em muitos países, e quase que em todos os continentes. Isto posto, há, na atual situação, uma série de elementos profundamente perturbadores que ilustram o que parece

apontar para a incapacidade da educação de, ao correr dos anos, alterar situações nas quais visões de mundo específicas – e as crenças e posturas valorativas que as refletem – continuam a colonizar as mentes dos "homens". Quer se trate da repulsiva repressão racial e religiosa, por um lado, ou da brutal utilização de armamentos tecno-científicos como resposta, por outro, a crise dos Bálcãs pouco faz para nos inspirar confiança no poder da pena para conter a espada.

E, no entanto, todos nós temos ainda a esperança de que a educação acabe por triunfar, e que, por meio de sua influência, o bem comum venha a prevalecer por todo o globo. Quero aqui explorar a idéia de que, da mesma forma como, nos termos da Constituição da UNESCO, "é nas mentes dos homens [sic] que as defesas da paz têm que ser construídas", é nas mentes dos indivíduos que a unidade na diversidade terá que ser cultivada.

De particular importância, aqui, será um conjunto de idéias retirado das chamadas teorias e filosofias sistêmicas, que afirmam que as unidades coerentes (chamadas de sistemas) possuem propriedades específicas devido à interação entre suas diversas partes. De fato, os sistemas totais exigem determinados níveis de diversidade para que possam ser mais que a soma de suas partes, e para preservar a coerência face aos muitos desafios provenientes dos ambientes nos quais eles têm de operar. A unidade só é possível por meio da diversidade.

A idéia aqui proposta é que a própria educação contemporânea é quase que universalmente caracterizada por níveis inadequados de diversidade. Ela, portanto, vem fracassando em compreender, quanto mais em incentivar esse fenômeno em qualquer outro domínio humano. Existe uma considerável empatia entre a concepção de sistemas de aprendizagem mais robustos e uma afirmação de Robert Hutchins (1976), de que "[a civilização] só poderá ser salva por uma revolução moral, intelectual e espiritual do mesmo calibre da revolução

científica, tecnológica e econômica que, pela qual, estamos passando. Se a educação puder contribuir para tal, ela então oferecerá uma esperança real de salvação para a humanidade sofredora de todas as regiões do mundo. Se ela não puder ou não quiser fazê-lo... ela, então, não terá qualquer importância, e seu futuro será irrelevante." Estou entre aqueles que tentam contribuir para a revolução de Hutchins, ajudando a cultivar a "unidade na educação", pela valorização e da incorporação da diversidade inerente aos diferentes paradigmas morais, intelectuais e espirituais.

AS DIVERSAS FORMAS DE SABER

Corrigindo uma proposta de Reason e Heron (1986) num único aspecto importante, eu gostaria de começar com a afirmação de que vale a pena examinar as quatro diferentes maneiras pelas quais nós, os humanos, podemos vir a conhecer algo. Cada uma delas nos lança a diferentes processos de conhecer e resulta em diferentes formas de conhecer. Por enquanto, e em aparente contradição com meu tema, quero defender a existência de diferenças entre elas, apresentando-as como distintas e não guardando qualquer relação entre si. Essa é uma postura que eu mais adiante irei alterar, mas, por enquanto, ela é útil para ilustrar a diversidade, antes de apresentar a defesa da unidade. É muito difícil argumentar em defesa do todo, se não formos sensíveis à natureza das partes que o compõem, ou se não nos dermos conta dos desafios inerentes à sua síntese.

No primeiro processo de conhecer, obtenho conhecimento propositivo. Adquiro proposições basicamente sendo informado, por algum tipo de meio – numa conversa face a face, lendo um livro ou acessando a World Wide Web. O conhecer propositivo trata do conhecer em si mesmo. Esse

tipo de conhecimento é validado ou por referência direta à fonte do qual ele foi extraído ou pelo uso de um tipo particular de lógica que corrobore sua construção. Meu conhecimento adquirido sobre proposições científicas pode, por exemplo, ser avaliado por quem me ensinou ciência, ou eu mesmo posso avaliá-lo no contexto de uma estrutura teórica apropriada à lógica da disciplina particular que eu esteja estudando. Uma outra maneira é testá-lo empiricamente. Para testar a idéia de gravidade, por exemplo, posso deixar cair uma série de objetos diferentes, de modo a avaliar a previsibilidade de sua queda.

A capacidade de executar experimentos mais sofisticados, entretanto, depende de uma segunda categoria de conhecer, que trata do fazer. O conhecimento prático é a técnica. Ele é adquirido, basicamente, por meio de demonstração e é validado de forma semelhante. Se pretendo afirmar que sei andar de bicicleta, por exemplo, você não ficará convencido até que me veja pedalando uma. O conhecimento prático freqüentemente é chamado de habilidade e reduzido à condição de uma "ordem inferior" de capacidade humana. No presente contexto, entretanto, não se considera que haja qualquer diferença qualitativa entre o conhecimento propositivo e o conhecimento prático. A diferença reside apenas na maneira como cada uma dessas formas é adquirida e em como é validada.

Uma terceira maneira de conhecer é adquirir conhecimento através de minhas próprias experiências. O conhecer experiencial é definido formalmente como aquele que é gerado pela transformação das experiências pessoais. Ele ocorre como resultado de minhas tentativas de compreender o que acontece diretamente a mim, em minhas interações com o mundo que me cerca e com as outras pessoas desse mundo. É pela auto-avaliação que eu valido aquilo que aprendi experiencialmente. Como o conhecer experiencial tem que ser criado,

mais do que adquirido, o mesmo acontece também com os mecanismos para sua validação. Em outras palavras, o processo de validação é contextual. Trata-se de uma espécie de processo de familiarização. Venho a conhecer determinadas pessoas, por exemplo, tendo algum tipo de "experiência" sobre elas, e sei que as conheço porque consigo reconhecê-las numa multidão e, também, ser reconhecido por elas. O mesmo se pode dizer de nos familiarizarmos com lugares específicos ou com outras circunstâncias ou acontecimentos que possam ser experimentados de forma concreta. O ponto essencial a ser ressaltado aqui é que o processo de conhecer experiencial envolve todo o meu ser, e não apenas minha mente ou minhas mãos. Ele é, portanto, um saber para ser. Eu posso aprender (propositivamente) teoria musical, da mesma forma como posso aprender (na prática) a tocar música num instrumento adequado. Mas só posso vir a saber o que é ser músico por meio da experiência de tornar-me músico. E, com a expressão "vir a saber", é claro, refiro-me ao processo a que chamamos de aprendizado.

É claro que o aprendizado experiencial oferece tanto o contexto vital quanto a estrutura para a síntese do aprendizado propositivo e prático. O aprendizado experiencial leva a transformação ou adaptação pessoal, como preferiria David Kolb (1984), e combina, num único processo, as atividades de "descobrir" com as de "agir". No processo de tentar entender algo de nosso ambiente, vale a pena conhecer proposições que digam respeito àquela circunstância. Da mesma forma, ao tentarmos fazer algo para nos adaptar a uma circunstância específica, é vantajoso contar com um bom cabedal de conhecimentos práticos. As inter-relações entre as três formas de conhecer e aprender até aqui mencionadas, portanto, tornam-se crescentemente evidentes – com as vantagens claramente residindo na unidade por meio de sua diversidade.

Mas, como as palavras de Hutchins nos fazem lembrar, as

coisas podem não ser tão simples quanto o que foi dito até agora pode fazer parecer. Os aprendizados propositivo, prático e experiencial podem contribuir para a maneira com que pensamos nosso caminho ao longo da vida – ajudando-nos a saber, intelectualmente, qual seria a próxima coisa que podemos ou poderíamos fazer –, mas eles são de valor limitado para nos ajudar a saber o que, em termos morais ou espirituais, nós deveríamos fazer.

É ao tentar encaixar este último domínio que eu me desvio um pouco da posição originalmente proposta por Reason e Heron, embora eu tenha que ressaltar que ambos os autores, de uma série de maneiras, aceitam aquilo que estou prestes a descrever. Wilber (1997) é outro autor que vem desenvolvendo temas semelhantes. A singularidade daquilo que se segue, a respeito do que chamo de conhecer inspirado reside, em primeiro lugar, na maneira pela qual essas idéias surgiram em mim, ou seja, em circunstâncias trágicas e, em segundo lugar, na sua localização deliberada dentro de uma perspectiva sistêmica crítica.

Em mim, o despertar da consciência sobre o conhecer e o aprendizado inspirado veio de minha mulher, Diane, em quem, em janeiro de 1994, foi diagnosticado um câncer inoperável no fígado. Ela viria a morrer dezoito meses mais tarde. Ao longo desse período, ela virtualmente aprendeu a morrer, recorrendo, basicamente, não a conhecimentos propositivos, práticos ou experienciais vindos de "fora", mas em percepções vindas de "dentro". Ela parecia contar com um conhecimento intrínseco que se manifestava na paz, na graça, na dignidade, na coragem e no amor explícitos que caracterizaram seu comportamento durante toda a doença, até o momento de sua morte. Não sendo uma pessoa religiosa, Diane aprendeu a ter acesso e a expressar uma profunda espiritualidade.

Foi com ela, e por meio dos processos contemplativos e essencialmente meditativos que ela seguiu para alcançar,

aceitar e aplicar as percepções inatas que conferiram sentido a ela própria, no decorrer de todos aqueles meses, que aprendi a fazer o mesmo. Por intermédio dela, aprendi não apenas a aprender de forma inspirada, mas também a integrar os resultados inspiracionais com os conhecimentos derivados dos outros três domínios que delineeie de forma breve, mais acima. Aprendi a criar o que hoje vejo como sendo significados que posso utilizar para orientar minhas ações. Enquanto, antes, eu fazia uso de ação reflexiva, hoje faço tudo o que posso para tornar significativas as minhas ações. É a meu domínio inspirado que agora me dirijo, na busca de respostas para as questões do tipo deveria fazer. É nessas percepções profundamente arraigadas que encontro orientação moral e ética: não como dogmas objetivos invioláveis, mas como intuições que me ajudam a conferir significado aos conceitos e idéias que derivo experiencialmente, ou que adquiero proposicionalmente. E é ao processo de aprendizado inspirado que devo retornar, ao buscar validação para meus atos significativos. Só a partir da fonte original da inspiração consigo perceber como sei qual deveria ser meu próximo passo.

É o aprendizado inspirado que nos dá acesso à maior parte dos valores que cultivamos: as conjecturas sobre o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado, o que é virtuoso e o que não é, o que é valioso e o que não é. É o conhecer inspirado, afirmo eu, a fonte do que há muito tem sido chamado de ética deontológica – a ética que trata dos direitos e deveres "inatos" (diferente da ética consequencialista, que trata do certo e do errado em relação ao impacto causado).

UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA

Imaginem agora que os quatro domínios, estruturados de maneira relativamente instrumental, descritos acima como

processos diversos e separados, sejam apenas subprocessos (subsistemas dinâmicos), inseparavelmente integrados num todo coerente de um "sistema de aprendizado". Imaginem, ainda, que esse sistema, envolvendo ou apenas a nós mesmos, como indivíduos, ou muitos indivíduos unidos num discurso coletivo, esteja inseparavelmente conectado ao restante do mundo que nos cerca. Teríamos, então, nas palavras memoráveis de Gregory Bateson (1972), uma verdadeira e vibrante ecologia mental: a unidade da mente humana com o restante da natureza, que deve sua existência e sua criatividade à sua incrível diversidade.

Uma perspectiva sistêmica sobre o aprendizado e sua relação com esse tipo de unidade que abrange o mundo inteiro, buscada pela diversidade, começa então a surgir. Como Colin Power com tanta razão enfatiza no seu capítulo deste livro, não se trata da busca por um "projeto global único", mas a busca de "maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais possam conviver". A importância de encarar essa odisséia de uma perspectiva sistêmica é que, como mencionado acima, a própria essência da teoria dos sistemas é que a coerência e a integridade do todo vêm pelo que poderíamos chamar de "distinções da diferença" entre as partes. Se todas as partes de um sistema fossem iguais, ele não seria um sistema, ele seria uma massa e, no caso de se tratar de pessoas, uma multidão!

Permitam-me agora tomar um atalho introdutório à essência sistêmica do processo de aprender/conhecer que tem sido até aqui elaborado, caracterizando uma situação inédita na qual posso me encontrar como indivíduo, e por meio da qual eu pretenda "fazer-me avançar por meio do aprendizado" rumo a circunstâncias melhores – em outras palavras, adaptar-me, ou mudar a situação na qual me encontro, e/ou realizar uma co-adaptação, de tal forma a enfocar a inter-relação entre eu mesmo e o mundo circundante.

Para simplificar, começarei com o processo experiencial

(doravante mencionado como o subsistema experiencial do sistema de aprendizado total), e tratarei primeiramente de algumas situações problemáticas, de maneira a poder fazer o máximo de observações sobre ele, e de todas as perspectivas que eu conseguir reunir. Em algum ponto desse processo, sentirei a necessidade de passar do mundo concreto da situação sendo experimentada por mim ao exame de alguns pensamentos abstratos sobre o que estou experimentando – sentirei a necessidade de solucionar uma tensão sistêmica interna relativa à diferença existente entre o processo de perceber e o de compreender. Levará algum tempo para que um quadro venha a emergir em minha mente, e talvez eu precise oscilar algumas vezes entre esses processos de observar e de pensar, tentando reconciliar o concreto com o abstrato. De modo geral, será vantajoso para mim fazer uso de meu subsistema de conhecer propositivo durante meu contato com o processo experiencial, uma vez que pensamentos, conceitos e teorias de outros podem auxiliar bastante minha compreensão. E é bem possível que, nesse ponto, eu venha a precisar também de novos conhecimentos práticos, como, por exemplo, para me permitir acessar uma nova fonte de conhecimento, um banco de dados localizado na World Wide Web, num determinado site da Internet. Não é difícil conceber esse processo que envolve três subsistemas de aprendizado (maneiras diferentes de conhecer) como sendo uma trama complexa e muito dinâmica e interativa entre os fios longitudinais e os fios transversais dessa urdidura tridimensional.

Chega um momento em que uma outra tensão de diferença interna se faz sentir, com a necessidade de passar do "descobrir" para o "agir", de modo a melhorar a situação problemática original. Essa não é uma progressão incomum num processo decisório racional, com ainda outras tensões sendo geradas entre a necessidade de planejar a ação e a ação propriamente dita. O acréscimo do aprender prático, nesse

estágio do processo experiencial, é novamente recomendável – ilustrando, mais uma vez, a interdependência entre os diferentes subsistemas de aprendizado.

O mais freqüente, contudo, é que as situações que nos vemos tentando melhorar se estendam "além da razão pura". É bem possível que as três primeiras interações venham a indicar o que pode ser feito para melhorar uma situação, embora pouco dizendo sobre o que deveria ser feito. É, portanto, de importância vital que o aluno, em algum momento anterior ao planejamento da ação, se desvencilhe dos subsistemas racionais, para permitir a participação do subsistema inspirador e para ter acesso às intuições inatas que acrescentarão dimensões morais/éticas/estéticas ao processo decisório. É dessa maneira que podemos vislumbrar o sistema de aprendizado inter-relacionando os quatro subsistemas diferentes numa urdidura ainda mais milagrosa – agora contando com quatro dimensões.

Há razões para crer que, nas primeiras etapas da percepção dessas distinções, o aluno tenha de estar bem consciente da "mecânica" da mudança de um subsistema para outro, da mesma forma como ele ou ela tem de ter consciência da necessidade de integrar coerentemente os subsistemas num processo "total". Mas, à medida que o aluno amadurece, seu sistema de aprendizado passa a assumir uma dinâmica vital auto-organizadora, equivalente ao modo com que aprendemos a integrar a leitura da notação musical com o movimento dos dedos e, caso necessário, com padrões respiratórios, de modo que, ao tocarmos música, seja criado um processo (sistema) ininterrupto.

É essa consciência sobre a natureza dos processos de aprendizado e de como eles podem ser integrados que acrescenta o nível de complexidade seguinte a um sistema de aprendizado. Para saber sobre o processo de conhecer, temos de nos envolver com aquilo que uma perspectiva sistêmica

chamaria de uma "ordem mais elevada" de saber. Um dos magníficos talentos dos seres humanos é que eles são capazes de conhecer o conhecer. Na sua discussão sobre este fenômeno, Karen Kitchener (1983) se refere a essa "ordem mais elevada de processamento cognitivo" como metacognição, e podemos adotar aqui esse prefixo, ao nos referirmos ao metaconhecer e ao metaaprender.

Com essa noção, introduzimos nos sistemas de conhecer ainda uma outra dinâmica, na medida em que os alunos aprendem a monitorar de forma eficaz seus próprios processos. Da mesma maneira que lido com meu conhecer, posso lidar com a avaliação de como estou lidando com esse conhecer! Na verdade, a capacidade de metaconhecer acrescenta uma nova e vital fonte de diversidade ao sistema de aprendizado. Com o tempo, também, esse processo sistêmico se torna auto-organizado e ininterrupto, mas, nos estágios iniciais de sua introdução, ele tem de ser tratado de forma tão instrumental quanto cada uma das dimensões mencionadas até aqui.

DESENVOLVIMENTO EPISTÊMICO

É oportuno, neste ponto, acrescentar uma complexidade ainda maior ao sistema de conhecer que estamos vendo surgir, incorporando agora uma terceira ordem de aprendizado, a que Kitchener, do ponto de vista de seu interesse no processo cognitivo, denominou de cognição epistêmica. Acompanhando seu raciocínio lógico, podemos adotar o termo de conhecer (e aprender) epistêmico como indicando aquela função que nos permite vir a conhecer sobre a natureza do conhecimento e sobre as suposições que a respeito dele fazemos, à medida que exercemos nossas atividades de "descoberta" – por exemplo, se acreditamos que todo o conhecimento seja contextual, e que a verdade seja apenas um conceito relativo, ou que todo o

conhecimento "real" seja verdadeiramente objetivo. Como afirma Richard Bernstein (1983), há, claramente, uma "distinção de diferença" muito significativa entre essas duas posturas epistemológicas. A postura objetivista reflete a convicção de que "há, ou tem de haver, alguma matriz ou estrutura permanente e a-histórica à qual possamos, em última instância, recorrer, para determinar a natureza da racionalidade, da verdade, da realidade, da bondade e do que é certo". A postura relativista representa a postura diametralmente oposta: "em última análise, todos esses conceitos (racionalidade, verdade, bondade etc.) têm de ser compreendidos como relativos a um esquema conceitual, estrutura teórica, paradigma, forma de vida, sociedade ou cultura". Essas distinções são de profunda importância para a argumentação sobre a "unidade na diversidade" e sobre a natureza dos sistemas de aprendizado crítico, principalmente na medida em que eles se relacionam à nossa capacidade de vir a adotar uma perspectiva sistêmica.

Marcia Salner (1986) tem coisas muito importantes a dizer sobre as diferenças epistemológicas e sua significância para o conhecer epistêmico, particularmente no que se refere ao desenvolvimento daquilo a que ela chama de capacidades sistêmicas. Segundo ela, é apenas quando assumimos a postura de relativismo contextual que parecemos ser capazes de aceitar idéias, teorias ou princípios sistêmicos, ou de usar com alguma convicção as metodologias sistêmicas. Com base tanto em suas observações quanto numa hipótese formulada por William Perry (1970), ela sugere a necessidade de envolvimento num processo de desenvolvimento por meio do qual mudamos nossa postura, abandonando a postura predominantemente "dualista" (equivalente ao objetivismo) para adotar a de "relativismo contextual".

Nosso "modelo" de sistema de aprendizado crítico adquiriu agora não apenas três dimensões de "ordens", ou

"níveis" de conhecer (o conhecer nas suas quatro formas, o metaconhecer e o conhecer epistêmico), mas, também, uma nova dinâmica, como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo do tempo. Até aqui, vimos concebendo a dinâmica inerente ao modelo como um reflexo das "tensões de diferença" (a) internas a um dos níveis de conhecer – por exemplo, entre descobrir e agir – e também (b) entre os três níveis de conhecer. Agora, temos de acrescentar uma nova dinâmica entre "dualismo objetivo" e "relativismo contextual", como reflexo de um real processo de desenvolvimento. É como se o sistema de conhecer/aprender fosse capaz de auto-organização por meio da auto-interrogação e do desenvolvimento, na medida em que ele "oscila entre estados" (impelido pelas tensões de diferença), no processo contínuo de adaptação ao ambiente circundante. Essas adaptações têm de incluir profundas mudanças em si mesmo, relativas tanto à mudança das formas de alcançar o conhecer quanto das perspectivas epistêmicas.

Se tudo isso parece complexo, outras coisas virão a nos confundir ainda mais, quando nos voltarmos para os paradigmas e as visões de mundo, e ao conhecer como um ato social.

PARADIGMAS E VISÕES DE MUNDO

O conceito de paradigma foi proposto pela primeira vez pelo filósofo da ciência Thomas Kuhn (1970), que o definiu como "a constelação total de crenças, valores, técnicas etc., compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade". As epistemologias, sendo conjuntos de suposições a respeito da natureza do conhecimento, incluem-se, sem dúvida, entre essas "constelações de crenças", mas o mesmo acontece com outros conjuntos de suposições filosóficas – incluindo as ontologias (crenças sobre a natureza da natureza)

e as axiologias (crenças sobre a natureza humana, fundadas sobre conjuntos específicos de valores). Todas essas dimensões, com exceção de "técnicas etc.", são partes integrantes das visões de mundo, ou Weltanschauungen – as estruturas intelectuais/normativas pelas quais filtramos nossas experiências do mundo que nos cerca. Os paradigmas são visões de mundo em ação.

É de visões de mundo que estamos tratando, quando falamos dos valores na educação, principalmente com respeito ao papel desempenhado por eles no conhecer – essencialmente como influências inspirativamente derivadas que atuam sobre o pensamento e a ação reflexiva. Todos nós, como sistemas individuais de aprendizado, nos caracterizamos pela visão de mundo que adotamos, os filtros que usamos para moldar a maneira pela qual percebemos e compreendemos o mundo à nossa volta. Somos quem somos devido à influência dessas visões de mundo. Foi o filósofo americano C. West Churchman (1971), que, baseado em idéias propostas por outros filósofos, como Heidegger, afirmou que é a capacidade de adotar simultaneamente visões de mundo diferentes, preferivelmente conflitantes, que caracteriza o indivíduo maduro. Esse é um exemplo maravilhoso das "tensões de diferença", interagindo de forma a gerar um todo coerente e "desenvolvido". Temos maturidade quando aprendemos a não apenas valorizar as diferentes perspectivas, mas, também, a conciliá-las.

Essa proposição assume importância ainda maior quando examinamos a segunda parte da definição de Kuhn acima citada, referente ao "compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade". Os paradigmas, como Kuhn os via, são adotados socialmente. Temos agora, portanto, de estender todas as idéias que até aqui foram relacionadas ao indivíduo, como sistema de conhecer/aprender, a grupos de indivíduos, como coletividades de conhecimento/aprendizado. E, para tal, faz sentido retornar à importância central da conclamação por

"unidade através da diversidade" e, particularmente, à aplicação da lógica de Churchman relativa à maturidade.

Pode agora ser proposto que as diferenças de perspectivas (visões de mundo) internas a uma comunidade são não apenas previsíveis, mas, também, de importância essencial, se for esperado que essas coletividades de "indivíduos conhecedores" desenvolvam tanto a integridade de coerência quanto a dinâmica de adaptabilidade. A unidade sistêmica, nesse contexto de tensões criativas de diferença (+ críticas), depende da diversidade, mas só vem com a maturidade.

As comunidades – quer sejam elas os habitantes de uma única aldeia ou de toda a área de uma bacia hidrográfica, os professores e alunos de uma escola, os membros de um determinado grupo profissional, um grupo de pessoas pertencentes a instituições ou organizações de qualquer tipo, integrantes de grupos étnicos ou raciais específicos ou a totalidade da população de um país – podem ser concebidas como sistemas totais de conhecer/aprendizado: coletivos de pessoas, com diferenças significativas entre elas, tentando saber como se adaptar, de forma colaborativa, ao mundo em constante mutação que as cerca. E, caso esta seja uma proposição sensata, ela indica uma série de questões de importância vital, relativas a como a educação deveria proceder.

Quanto a isso, é oportuno, neste ponto, passarmos do abstrato para o concreto, examinando algumas das lições que foram aprendidas a partir de um conjunto de inovações adotadas na educação superior, conjunto esse que se encontra em processo de evolução, que, ao longo das duas últimas décadas, vem caracterizando o "ensino" da agricultura e o desenvolvimento rural em Hawkesbury. É importante que, antes de mais nada, estabeleçamos o contexto para essa discussão.

O CONTEXTO DE HAWKESBURY

À primeira vista, a agricultura poderia parecer um veículo inesperado e pouco comum para as inovações educacionais. Como atividade humana, ela projeta uma generalizada imagem de conservadorismo, e sua perspectiva acadêmica, quando é levada em conta, é sempre a de ciência aplicada e essencialmente natural. Os profissionais formados em ciências agrícolas, ao que se afirma, possuem um perfil social baixo e desempenham suas funções na surdina, em meio a um setor rural caracteristicamente apático. Uma análise mais cuidadosa, entretanto, revelará um quadro bem diferente, pois a verdade é que os educadores do setor agrícola foram pioneiros em muitas inovações radicais na educação.

Na sua fundação, em 1891, o Hawkesbury College of Agriculture foi incumbido da responsabilidade de levar educação científica aos agricultores da colônia de New South Wales. Dada a cultura rural que preponderava na época, e as condições ambientais e socioeconômicas específicas então vigentes, essa foi uma inovação notavelmente radical. A década de 1890, na Austrália, foi um tempo de grande seca e de grandes devastações, causadas por pestes, como os coelhos e o cacto prickly pear. Foram, também, tempos difíceis para a economia, associados principalmente a depressões nos preços das commodities mundiais e da especulação imobiliária que se seguiu à corrida do ouro. Por fim, essa década foi, também, um tempo de crises industriais agudas, expressas na greve dos tosquiadores, e de inquietação social, derivada da confluência de todos esses fatores.

Desde o início da colonização europeia, cerca de cem anos antes, os fazendeiros australianos foram pioneiros que criaram sua própria maneira de fazer as coisas nesse vasto e árido continente. Na crença (equivocada) de que os aborígenes nada tinham a lhes ensinar, os colonos aprenderam com sua própria

experiência. Desse modo, os primórdios da agricultura australiana não se basearam em adaptações e no desenvolvimento das práticas indígenas, como ocorreu em tantos outros países do mundo, mas na importação direta de práticas de cultivo e pecuária, trazendo, para tal, animais e plantas do hemisfério Norte. Os pioneiros agrícolas deste país desenvolveram uma magnífica capacidade de adaptação e de inovação tecnológica, com pouco ou nenhum conhecimento de ciência. Não é de surpreender, portanto, que eles fossem céticos quanto aos benefícios da ciência propalados pela equipe de Hawkesbury e por seus colegas pesquisadores do Departamento de Agricultura (e Minas!), criado a essa mesma época.

Hawkesbury foi fundado não como uma faculdade vinculada à Universidade de Sydney, autônoma, localizada a apenas cerca de 40 milhas, na cidade de Sydney, mas como uma faculdade ligada ao Departamento Colonial de Agricultura, numa propriedade de quase quatro mil acres. A idéia era combinar aulas teóricas com experiências de campo, de modo a refletir a aplicação das teorias na prática. A maior parte dos "professores" também se dedicava a pesquisas aplicadas e a projetos demonstrativos, realizados na fazenda da escola. O currículo, portanto, era uma mistura de estratégias de aprendizado propositivo e prático. A parte proposicional não se restringia a matérias de ciências naturais, incluindo, também, alguma "ciência social" (administração financeira) e humanidades (língua inglesa). Até mesmo os esportes constavam como matéria formal. Havia um forte elemento de aprendizado experiencial, uma vez que cada turma tinha de assumir responsabilidade pela limpeza e pelo desenvolvimento de uma parte da fazenda, transformando assim o que era basicamente um pântano em terra agrícola produtiva ou em pastos para pecuária.

O programa de três anos de Hawkesbury foi revolucionário para seu tempo, contendo uma série de elementos

que ainda hoje seriam vistos como radicais. São raros, fora da área da agricultura, os currículos que apresentam equilíbrio entre estratégias de aprendizado propositivas, práticas e experienciais. De fins da década de 1890 até meados da de 1960, os alunos formados em Hawkesbury contaram com um currículo que os incentivava a aprender a conhecer a teoria da agricultura, a aprender a fazer muitas de suas práticas fundadas na teoria e a aprender a ser agricultores práticos em ação.

Hawkesbury continuaria a ser, pelos 80 anos que se seguiram à sua criação, sem qualquer sentimento de inferioridade, uma instituição de ensino/demonstração, ligada ao Departamento de Agricultura do que mais tarde veio a ser o Estado de New South Wales. A partir de décadas mais recentes, contudo, ela perdeu boa parte de seu ímpeto, à medida que diversas outras instituições, incluindo duas novas universidades, começaram a, também, oferecer estudos superiores em agricultura no estado de NSW. Aliás, há boas razões para crer que Hawkesbury tenha se "perdido" durante o período de uma década, a partir do início dos anos 60. As novas instituições colocavam um dilema: Hawkesbury deveria tentar imitar as universidades e concentrar-se essencialmente em ciência agrícola teórica (e nas estratégias proposicionais para apresentá-la) ou deveria voltar-se na direção diametralmente oposta, concentrando-se nas tecnologias agrícolas práticas (deixando a teoria para as universidades)? Seria melhor continuar com ensino de graduação ou passar a programas de especialização? Seria melhor tentar manter alguma pesquisa e tentar oferecer programas de pós-graduação ou concentrar-se exclusivamente no ensino? Seria melhor restringir-se à agricultura e a áreas correlatas, como tecnologia de alimentos e economia doméstica, ou expandir-se para atingir um perfil acadêmico muito mais amplo? As restrições inerentes ao fato de pertencer ao *apparatchik* estatal, entretanto, reduziam a maior parte desses debates a mera retórica. Para

tratar dessas questões com maior liberdade, e poder tomar providências quanto a elas, a faculdade teria de se desvincular da burocracia agrícola estadual. E foi isso que ele fez, em inícios dos anos 70, quando o Hawkesbury Agricultural College ganhou autonomia como o College of Advanced Education (CAE), visando a diversificar bastante as disciplinas lecionadas, para, futuramente, vir a se tornar mais "universitário".

Minha designação para o novo CAE, em 1978, aconteceu nesse contexto. Até aquele momento, minha carreira havia sido feita em universidades e, à época de minha nomeação para Chefe Fundador da Escola de Agricultura de Hawkesbury, eu era diretor da Faculdade de Ciências Rurais da Universidade da Nova Inglaterra. No entanto, em vez de tentar patrocinar uma imitação da Faculdade da Nova Inglaterra, preferi incentivar meus novos colegas a retornar comigo às tradições radicais do Hawkesbury original, num contexto ditado por um futuro problemático.

Os últimos anos da década de 70 foram, também, um tempo turbulento para a agricultura australiana. O que diferia na situação de então, contudo, é que muitos dos problemas que então surgiam tinham origem nas soluções tecno-científicas dadas aos problemas do passado. Apesar de a ciência e as tecnologias aplicadas inovadoras terem sido a força propulsora do impressionante crescimento da produtividade agrícola ocorrido a partir da virada do século, essa mesma força era agora reconhecida como possuindo um lado destrutivo. A ironia é que as próprias técnicas da ciência foram necessárias para "provar" esse fato. As pesquisas científicas mostraram que certas práticas "desenvolvidas" vinham resultando na salinização e na acidificação do solo, em algumas regiões do país. Foi, também, revelador o fato de que muitas pestes e parasitas vinham desenvolvendo resistência aos próprios produtos químicos que haviam sido introduzidos para exterminá-los, e esses produtos, ao mesmo tempo, estavam se

difundindo como poluentes na atmosfera, nas nascentes subterrâneas e até mesmo em gêneros alimentícios destinados ao consumo humano.

Paralelamente a essas questões ecológicas, havia, também, problemas socioecológicos. Quanto mais produtivos os fazendeiros se tornavam, mais produtivos ainda eles tinham de se tornar, de modo a continuarem economicamente competitivos, vendo-se, portanto, prisioneiros de um vicioso "arrocho de custo/preço". Quanto mais produtivos eles precisavam ser, mais intensa se tornava sua exploração do solo; e quanto maior essa intensificação, maior o dano sendo causado ao meio ambiente, e mais altos os custos da renovação ambiental. Além disso, os maiores níveis de intensificação elevavam a demanda por capital e a substituição da mão-de-obra, levando ao forte agravamento da crise financeira nas áreas rurais, tanto para os cada vez mais endividados fazendeiros quanto para os trabalhadores desempregados "substituídos por capital".

Em fins da década de 70, quando preparávamos nossas reformas em Hawkesbury tendo todas essas informações como nosso contexto, concluímos que nada menos que um novo paradigma seria necessário para a agricultura australiana. Esse paradigma teria de levar em conta o fato de que a agricultura deixara de ser o estudo puro e simples de ciências naturais aplicadas, sendo agora um campo de enorme complexidade, envolvendo também as ciências sociais e humanas. O foco deixara de ser apenas a produtividade, havendo-se ampliado de modo a tratar também de todas as conseqüências ecológicas e socioecológicas da abordagem anterior. Nossos alunos não podiam mais se restringir a aprender sobre a viabilidade técnica e econômica daquilo que podia ser feito; eles teriam de aprender, também, a julgar a conveniência social e cultural – e a defensibilidade ética – daquilo que deveria ser feito.

INOVAÇÕES CURRICULARES

No espaço de que dispomos, não é possível catalogar todas as inovações adotadas no ensino agrícola de Hawkesbury, nas duas últimas décadas. Para os que tiverem interesse em informações mais detalhadas, uma análise das principais publicações produzidas pela faculdade pode ser encontrada em Bawden (1999). Aqui, irei me ater a uma série de questões que ilustram, de forma particular, os conceitos mencionados na primeira parte deste capítulo. Além disso, restringirei minhas observações a um único dos diversos currículos que foram desenvolvidos para os diferentes cursos.

Deve-se ter em mente que os cerca de 40 acadêmicos envolvidos nesse desenvolvimento o aceitaram como uma grande empreitada – um projeto de pesquisa de ação crítica permanente, do qual eles participariam juntamente com uma vasta rede de "atores interessados", que incluía alunos, colaboradores da Austrália rural e acadêmicos de outras instituições. Ao longo dos anos, essa notável aliança totalizaria, em qualquer um dos períodos específicos, várias centenas de pessoas co-aprendendo a construir "futuros melhores". E essas atividades de co-aprendizado e co-pesquisa incluía alguns projetos centrados no aperfeiçoamento do currículo e na organização da própria Faculdade, muitas vezes como resposta ao que vinha sendo aprendido nos projetos voltados para questões agrícolas e para a situação geral do meio rural. Os dias eram passados em debates, onde todos nós reconhecíamos que não apenas não tínhamos as respostas quanto a qual seria um desenvolvimento desejável, viável e defensável, mas que também estávamos genuinamente perplexos quanto às perguntas a serem feitas.

Os significados, sendo conceitos experiencialmente derivados e qualificados por intuições obtidas através da inspiração, foram aceitos como sendo as novas propriedades

dos sistemas de aprendizado coerentes então criados. Coerentemente com a tese sistêmica da "unidade na diversidade", não se tentava impor, nesse diálogo, uma única visão de mundo ou perspectiva intelectual. Ao contrário, deixava-se que os significados surgissem através das "tensões de diferença". Quanto maior a diversidade, maiores as chances de um significado vir a surgir. Estávamos, também, preparados para ser corajosamente inovadores, e para agir sobre os significados que assim surgiam, mesmo que tais ações parecessem contradizer posturas antes valorizadas. É interessante registrar agora que a primeira matrícula de alunos deu-se apenas no quinto semestre do curso de sete semestres, quando o currículo sofreu alterações de três tipos muito fundamentais. Para entender essas mudanças, é necessário, primeiramente, descrever o formato original do programa, bem como a lógica que norteou seu desenvolvimento.

A base do currículo original de Hawkesbury consistia de três pilares. Em primeiro lugar, os alunos deveriam assumir responsabilidade progressiva por seu próprio aprendizado, à medida que eles avançavam ao longo dos sete semestres. Em segundo lugar, embora os estudantes fossem expostos a estratégias de conhecimento proposicionais, práticas e experienciais, esta última consistiria no cerne da abordagem pedagógica, o programa sendo de natureza essencialmente experiencial. Em terceiro lugar, a perspectiva a ser adotada para a agricultura seria de a interface entre natureza e sociedade ou, mais especificamente, de intersecção dos ecossistemas naturais e sociais. Este terceiro pilar foi estabelecido na crença de que a adoção explícita de uma perspectiva sistêmica para a agricultura permitiria aos alunos (e a todos os outros co-aprendizes) tratar de forma mais adequada a complexidade do assunto em pauta.

Os acadêmicos teriam três papéis complementares a desempenhar: o de facilitadores de projetos de aprendizado

conjunto; o de facilitadores/orientadores de alunos, individualmente; e o de pessoal de recursos de conteúdo. Cada estudante se reuniria regularmente com o facilitador que lhe havia sido designado, tanto individualmente como em grupo, juntamente com seus colegas orientandos. Alguns membros do corpo docente eram também incumbidos de outras tarefas, que poderiam incluir a de coordenador de fase (o programa foi dividido em quatro fases), coordenador de grupo de interesse, gerente de instalações (incluindo as da fazenda e as de trabalho de campo), contato com a biblioteca, desenvolvimento profissional do corpo docente, coordenador de contatos com a comunidade rural, editor do boletim de notícias etc. O corpo docente organizava-se em torno de uma matriz administrativa (o diretor ocupando o centro, e não o topo da hierarquia), vinculando as responsabilidades educacionais aos cargos de administração-organização.

O currículo foi organizado em torno de três estruturas pedagógicas: (a) as unidades de aprendizado, que eram apresentadas pelos docentes acadêmicos, numa seqüência estruturada de oficinas que refletiam o tema do desenvolvimento e do gerenciamento dos sistemas agrícolas como ponto de intersecção entre a natureza e a sociedade; (b) experiências de aprendizado não-seqüenciais, embora estruturadas pelo corpo docente, realizadas periodicamente, em resposta à demanda dos alunos ou por decisão dos professores; e (c) experiências de aprendizado não-seqüenciais, estruturadas pelos próprios alunos, que eram objeto de negociação com o facilitador individual e o coordenador da série específica, como projetos de aprendizado encomendados.

No decorrer dos dois primeiros semestres (fase 1) do programa, a razão aproximada entre as três estratégias era de 50% para as unidades seqüenciais estruturadas pelo corpo docente; 20% para as experiências periódicas estruturadas pelo corpo docente e 30% para os projetos de aprendizado

encomendados estruturados pelos estudantes. No terceiro semestre (fase 2), essa razão se alterava para aproximadamente 30/30/40. O quarto semestre (fase 3) era passado quase que inteiramente com um dos colaboradores rurais, com interações esporádicas com os membros do corpo docente, de modo que a razão passava a ser de 0/10/90. A representação proporcional das diferentes estratégias, nos dois últimos semestres (fase 4) do programa era, em geral, de 0/20/80. Durante essa última fase, contando com o apoio do pessoal de recursos da Faculdade, os estudantes realizariam três ou quatro projetos encomendados, mas auto-orientados (individualmente ou em equipe), para clientes do "mundo real" de fora do campus.

Uma matriz básica de competências era usada como a estrutura em torno da qual o programa se organizava, o que colocava ênfase no enfoque do curso como o desenvolvimento contínuo da "práxis" profissional (teoria e prática fundada em valores) de cada aluno, individualmente. Era esperado que cada aluno tivesse consciência não apenas daquilo que ele ou ela estavam aprendendo sobre desenvolvimento agrícola, mas, também, de como esse aprendizado vinha sendo efetuado, e do impacto que esse aprendizado vinha tendo sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pedia-se aos estudantes, portanto, que eles se envolvessem de forma ativamente reflexiva no aprendizado, no metaaprendizado e no aprendizado epistêmico.

Da matriz de competências constavam os três elementos de comunicação eficaz, autonomia de aprendizado e agricultura sistêmica (que incluía o "conteúdo" essencial do aprendizado), expressos de forma a abranger os domínios cognitivo (baseado em conhecimentos), afetivo (baseado em valores) e conativo (baseado em ação). Em nenhum ponto do programa, disciplinas tradicionais eram lecionadas como tal, e tampouco eram realizados provas ou exames formais. O que ocorria era que os conceitos-chave eram apresentados em formato de oficinas,

manuais redigidos (AgPaks) ou textos de referência, no contexto de sua relevância para algum tema ou questão específica. A avaliação baseava-se principalmente na forma como os alunos demonstravam sua compreensão dos conceitos por meio de sua aplicação na prática. As avaliações, portanto, ganhavam o sabor de validações, sendo tanto formativas, em diversos pontos do decorrer do semestre, quanto cumulativas, ao fim de cada fase, quando cada aluno tinha de apresentar, de forma oral e escrita, a defesa de um tipo de aplicação, para poder ser admitido à fase seguinte. A matriz de competências fornecia os princípios organizacionais para essas apresentações. Um processo semelhante ocorria ao fim do programa, quando os alunos solicitavam diplomação, com base num caso que refletisse não apenas o trabalho da fase final, mas, também, o desenvolvimento prático do aluno ao longo de todas as fases do programa.

Em 1983, apenas dois anos após a matrícula do primeiro grupo de estudantes, duas grandes modificações foram efetuadas no programa, que devem ser aqui ressaltadas, uma vez que elas refletem uma série de questões essenciais levantadas anteriormente neste capítulo. Todas elas relacionavam-se, basicamente, com a "descoberta" – por dois dos integrantes mais graduados de nosso corpo docente, Bob Macadam e Roger Packham – do trabalho do Professor Peter Checkland e de seus colegas da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, sobre algo a que eles chamavam de "soft systems methodology" (SSM). Ao invés de focar os sistemas "de fora", do mundo real, como vínhamos fazendo em Hawkesbury em nosso programa de graduação, colocando ênfase nos sistemas sociais, naturais e agrícolas, a SSM enfocava os "sistemas de atividades humanas", que eram construtos abstratos da mente. Esses construtos, além do mais, eram reflexos das visões de mundo específicas daqueles que os criavam; e diferentes visões de mundo poderiam revelar diferentes sistemas de atividades.

O mais importante é que a metodologia, em si, era um sistema de atividade humana, refletindo, nas palavras de Checkland (1981), a mudança de sistemicidade (a essência sistêmica) que passava do mundo real para o processo de investigação sobre esse mundo. A SSM, que havia sido criada por um projeto de pesquisa-ação, realizado em Lancaster ao longo de diversos anos, era visto por aqueles que a desenvolveram como um sistema de aprendizado.

Nossos dois colegas de Hawkesbury optaram por apresentar a SSM para os demais membros do corpo docente de uma maneira muito inovadora e, em última análise, extremamente significativa. Incorporando alguns estudantes de último ano em sua equipe de pesquisa e usando a metodologia formal dos sistemas soft, eles realizaram um projeto de pesquisa-ação usando como tema o próprio corpo docente (Macadam, 1985). Os modelos conceituais que eles criaram para nosso corpo docente como sistema de atividade humana foram então usados como veículos para debates, envolvendo todos os professores e tratando das mudanças desejáveis e viáveis em toda uma gama de suas atividades, incluindo a concepção e a aplicação do currículo. Uma série de percepções surgidas no decorrer desses debates forneceu a base conceitual para as três alterações curriculares então adotadas, e que foram mantidas por um período de dez anos.

A primeira dessas percepções foi que os alunos cursando as fases finais de seus programas lucrariam enormemente ao tomar parte de projetos de pesquisa-ação participativos e formalmente planejados, que seriam formulados tendo como fulcro uma metodologia de sistemas específica (não necessariamente a SSM). O enfoque desses projetos, que seriam conduzidos em colaboração com um cliente co-pesquisador do "mundo real" seria o aperfeiçoamento sistêmico de uma situação "bagunçada", que o cliente via como problemática para ele ou ela. Eles ficaram conhecidos como "projetos de

aperfeiçoamento de situação", e continuam, até hoje, fazendo parte do currículo, embora, a partir de anos recentes, sob forma substancialmente modificada.

A segunda percepção derivou da primeira: já que os alunos, em seu último ano, teriam de realizar projetos de pesquisa em ações participativas de "aperfeiçoamento de situações", usando metodologias sistêmicas, essas metodologias teriam de ser introduzidas no programa o mais cedo possível. Essa lógica levou à importante percepção de que o processo de aprendizado experiencial, com seu oscilar entre descobrir e agir, e entre experiências concretas e conceituações abstratas, poderia, em si, ser considerado como um sistema de aprendizado. Além disso, a soft systems methodology e, aliás, a maioria das metodologias de pesquisa e desenvolvimento, poderia ser vistas como variações sobre o tema do aprendizado experiencial. Essa lógica, portanto, poderia ser apresentada aos alunos desde o início do programa, com o processo experiencial sendo mostrado como um precursor de importância essencial para uma série de metodologias que poderiam ser construídas a partir dele. Essa percepção enfatizou também a importância da participação dos estudantes em projetos de pesquisa/aprendizado em grupo, logo ao início do programa.

Uma terceira percepção derivou-se das duas anteriores. Em vez de estruturar o primeiro ano do programa em torno de uma seqüência de projetos "embasados em fatos", gerados pelos sistemas "lá de fora", parecia fazer mais sentido, agora, reformular aquela fase como uma série progressiva de projetos embasados em problemas, com a ênfase sistêmica recaindo no processo de aprendizado. Os estudantes, desse modo, participariam de uma seqüência de projetos de complexidade e desorganização crescentes, a partir de seu primeiro ano. Argumentou-se que, dessa maneira, eles viriam a entender a necessidade de usar metodologias diferentes em diferentes circunstâncias e, principalmente, a se dar conta da necessidade

de abordagens sistêmicas, quando as questões tornavam-se realmente complexas e desordenadas. A sistemicidade seria transferida do "mundo lá fora" para o "sistema de investigação sobre ele". Os alunos aprenderiam sobre a qualidade de significado que então emergiria e sobre a importância que tem a diversidade nesse processo, aprendendo a praticar o discurso, ou seja, a inventar e fazer novas perguntas, e não apenas a responder às perguntas convencionais.

Quando todas essas alterações haviam sido estabelecidas, a percepção final foi de que a totalidade do corpo docente e todas as atividades nas quais ele participava, dentro e fora do campus, poderiam ser encaradas e valorizadas a partir da perspectiva de um sistema de aprendizado crítico. Estávamos todos, na verdade, aprendendo a ser sistêmicos e a ajudar outros a fazerem o mesmo – mas permanecia a dúvida quanto ao impacto que tudo isso viria a ter.

UMA PALAVRA SOBRE RESULTADOS

Não pode haver qualquer dúvida de que, ao longo da última década, mais ou menos, a agricultura australiana passou a refletir uma percepção sistêmica de sua própria natureza e das questões de seu interesse. É impossível afirmar com algum grau de certeza, contudo, o exato papel desempenhado nessa mudança de perspectiva pelos profissionais formados em Hawkesbury, por seu corpo docente e pela rede de agricultores que colaboraram nesse processo. Embora tenham sido realizadas algumas avaliações formais dos ex-alunos, os resultados, como seria de se esperar, são dúbios. Como não é de surpreender, a situação é enormemente complexa, e as iniciativas de Hawkesbury encontrando eco em todo o mundo, pela conclamação por formas mais sustentáveis de produção de alimentos, por práticas agrícolas mais benignas em termos

ecológicos e por formas mais eticamente defensáveis de gerenciamento do solo e de desenvolvimento de recursos. Ao que tudo indica, os ex-alunos de Hawkesbury estiveram bem no centro dos acontecimentos. Eles estão muito bem representados em empregos associados à preservação do solo e gerenciamento de captação, dois campos agrícolas de grande expressão sistêmica. Eles também se destacam nas áreas afetas ao desenvolvimento de comunidades rurais e como professores de agricultura e desenvolvimento. E em todas essas arenas, eles se fazem presentes em todo o espectro de atividades, desde os níveis mais operacionais, passando pelos gerenciais, até os de formulação de políticas. Também os acadêmicos vêm desempenhando papéis de proeminência na nova face sistêmica da agricultura, não apenas na Austrália, mas também no exterior. É interessante, também, que a reputação desses acadêmicos esteja relacionada tanto a reformas curriculares e transformações na educação superior quanto a agricultura e áreas correlatas.

Nos últimos anos, a face radical da experiência de Hawkesbury nas áreas da agricultura e do desenvolvimento rural praticamente se perdeu. Os atuais programas de graduação pouco diferem dos encontrados nas demais instituições, e o enfoque nos processos experienciais e nas metodologias sistêmicas são hoje difíceis de discernir. Ironicamente, dada sua missão inicial de adquirir características mais "universitárias", o fim do processo de inovações ocorreu quando a faculdade foi integrada, juntamente com dois outros CAEs, na University of West Sydney, em 1988. À medida que aquela grande instituição crescia e se desenvolvia, vinham as pressões no sentido do conformismo. De sua posição de "núcleo" nada ortodoxo e altamente inovador, situado nas "fronteiras da instituição", a Faculdade de Administração Ambiental e Agricultura, como ela é hoje chamada, tem sido, cada vez mais, atraída para o esquema convencional. E isso não foi culpa

de ninguém. Foi apenas a maneira pela qual o sistema se viu obrigado a responder às pressões do ambiente. Dentre essas pressões, estavam as mudanças ocorridas no âmbito da própria instituição, as necessidades e desejos de uma nova geração de estudantes (hoje, basicamente, responsáveis pelo custeio de sua própria educação) e as posturas e políticas do atual governo.

Mesmo assim, apesar de a ênfase na inovação do currículo da graduação ter diminuído em Hawkesbury, os programas de pós-graduação, que hoje abrem espaço também para graus de pesquisa, continuam a florescer. Essa é a natureza dos sistemas adaptativos complexos: alguma coisa sempre surge, quando há a diversidade necessária – até mesmo a paz!

REFERÊNCIAS

BATESON, G. Steps toward an ecology of mind. New York: Ballentine, 1972.

BAWDEN, R. J. A Cautionary Tale: The Hawkesbury Experience. Wageningen, The Netherlands: Wageningen University Press, 1999.

BERNSTEIN, R. J. Beyond objectivism and relativism. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

CHECKLAND, P. B. Systems thinking: systems practice. New York: John Wiley, 1981.

CHURCHMAN, C. W. The Way of Inquiring Systems. New York: Basic Books, 1971.

HUTCHINS, R. The Higher Learning in America. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

KITCHENER, K. Cognition, meta-cognition and epistemic-cognition: a three-level model of cognitive processing. Human Development, v.26, 1983.

KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1984.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1970.

MACADAM, R. *Introducing problem-based learning into a curriculum: the Hawkesbury experience*. In: BOUD, D. (ed.). *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: HERDSA, 1985.

PERRY, W. *Forms of intellectual and ethical development in the college year*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

REASON, P.; HERON, J. *Research with people: the paradigm of co-operative experiential inquiry*. *Person-Centred Review*, v. 1, 1986.

SALNER, M. *Adult cognitive and epistemological development*. *Systems Research*, v. 3, n. 4, 1986.

WILBER, K. *The eye of spirit: an integral vision of a world gone mad*. Boston: Shambhala, 1997.

6. EDUCAR PARA UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA

Elizabeth M. Campbell

INTRODUÇÃO

O termo "humano", que figura no título deste capítulo, tem como intenção abranger os quatro valores que foram listados separadamente nos estágios iniciais do estudo de Campbell, McMeniman e Bailakoff (1992), sendo, entretanto, agrupados no exercício de escalonamento multidimensional (capítulo 3): tratamento igualitário a todos, cuidado e compaixão, empatia e cooperação. O objetivo deste capítulo é examinar como a educação pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade na qual esses valores tenham proeminência nas relações individuais e grupais. Segundo Norman Graves (1988: 44), em tal sociedade "as emoções humanas básicas de amor pelos semelhantes e de compaixão pelos menos afortunados estariam bem vivas. Ela seria também uma [sociedade] na qual se teriam desenvolvido instituições que possibilitem e facilitem as relações de apoio mútuo".

A necessidade de fortalecer esses valores é óbvia, uma vez que nossa "aldeia global" está repleta de ameaças que têm a capacidade de nos destruir a todos. Na arena internacional, temos, por exemplo, países cuja pobreza é tão extrema que as populações não têm outra escolha senão sacrificar seu próprio futuro e o de seus filhos para poder sobreviver no presente;

países onde doenças que ameaçam a vida são endêmicas, e onde apenas as mais resistentes entre as crianças chegam a se tornar adultos sadios; países onde a "limpeza étnica", o genocídio e outros crimes brutais contra a humanidade são práticas comuns. De forma semelhante, no cenário australiano, temos milhares de jovens sem-teto; altos e crescentes índices de crimes violentos e de abuso de drogas; um suposto recorde mundial de suicídios, especialmente entre jovens do sexo masculino de 15 a 24 anos; e divisões profundamente enraizadas entre os povos indígenas e não-indígenas, que têm de ser transpostas antes de a Austrália vir a desempenhar seu papel pleno na comunidade das nações.

Deve ser reconhecido de partida, que, como afirmado no Relatório da UNESCO de 1989 (*Learning to Care: Education for the Twenty-First Century*), as bases para o desenvolvimento de indivíduos mais humanos não serão lançadas nas instituições educacionais, mas sim nas famílias e em outros ambientes onde as crianças sejam cuidadas: "O desenvolvimento da auto-estima é importante, antes que as crianças possam se aventurar no mundo com confiança, e desenvolver uma atitude de cuidado para com os outros... É na situação familiar que são formados os elementos básicos de um caráter capaz de preocupação para com os outros. Entre esses elementos estão confiança, esperança, amor, respeito e otimismo." E as famílias, ou seus substitutos, tendem a continuar sendo de importância máxima nesse particular. Tudo isso implica que os educadores profissionais, especialmente os especializados na primeira infância, só poderão contribuir significativamente para a formação precoce do caráter trabalhando numa relação estreita e colaborativa com os pais ou seus substitutos.

Em muitas sociedades indígenas, incluindo os aborígenes australianos, como nos lembrou Margaret Valadian (1999), os pais podiam contar também com o apoio de seus vizinhos

próximos, que constituíam uma verdadeira "comunidade", caracterizada por relações de cuidado e apoio mútuo. A sociedade australiana não-indígena raramente alcançou esse grau de comunidade, embora, como relata Walter (1990: 10), foi essa a visão que prevaleceu durante o breve período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, quando a família era vista não como uma unidade isolada, mas como parte integrante de um todo muito mais vasto – como parte da vizinhança, da cidade, da região, cada uma das quais possuindo um sentido de unidade e de vida em comum. Essa visão há muito deixou de existir e, com a exceção de uns poucos casos, as vizinhanças, nas sociedades não-indígenas, hoje não passam de pálidos reflexos dela. Não é de surpreender que o que existe agora exerça uma influência moral meramente residual, como demonstrado pela seguinte afirmação de Richard Ecksley (1990), baseada num estudo elaborado, em 1989, pela Mackay Research:

...a descoberta mais interessante desse estudo... refere-se ao senso moral dos jovens. Mackay verificou que eles acreditam que os valores morais estejam em declínio, e muitas vezes têm dificuldade em identificar uma estrutura moral aceita pela comunidade – a não ser que sejam religiosos. A responsabilidade moral para com o "grupo" é muito mais forte que a para com a "comunidade": "Assim, o sentido ético tem raízes num sentido social, embora esse sentido social seja muito limitado, muito provisório e muito frágil. Na falta de um sentido mais amplo de "comunidade", muitos jovens têm dificuldade de estabelecer uma estrutura ética que tenha qualquer aplicação além das fronteiras de seu círculo imediato de amizades.

Não apenas a sociedade mais ampla é pouco confiável em termos de desenvolvimento de valores humanos nos jovens, como tende a exercer uma influência negativa, por meio de uma filosofia que adota o ponto de vista de que os indivíduos,

à medida que persigam agressivamente seus próprios interesses econômicos, estarão, automaticamente, criando uma melhor sociedade. Como afirma Colin N. Power no Capítulo 2, "Os valores e as premissas do modelo do mercado contêm falhas graves. O tipo de desenvolvimento promovido por eles não é nem equitativo nem sustentável." De forma semelhante, Paige Porter (1997: 94) afirma: "O cimento de uma sociedade deve ser, no mínimo, a preocupação com os demais integrantes do grupo. É sobre essa base que teremos de construir empatia – e compaixão –, sem as quais não poderemos afirmar sermos uma sociedade justa. As conquistas individuais e a competição são importantes, porém elas não irão, por si sós, sustentar, e muito menos energizar interesses e propósitos comuns." Por fim, Norman Graves (1988: 48) lamenta que, em muitas sociedades, a noção de uma comunidade que cuida de seus membros é sub-reptícia, quando não abertamente desincentivada, no interesse de uma maior eficiência econômica.

O resultado de tudo isso é que a educação (juntamente, em alguns casos, com as associações voluntárias de jovens) tende a ser a principal agência a dar apoio aos esforços da família no sentido de cultivar propensões generosas nos jovens. Além de trabalhar em colaboração com os pais ou substitutos, os profissionais da educação podem contribuir para o cultivo de indivíduos mais humanos, providenciando para que o ambiente da escola esteja livre de elementos negativos e desumanos, seja dotado de um estoque generoso de elementos positivos e humanos e inclua, em seus currículos, experiências que sejam deliberadamente concebidas para cultivar os aspectos da personalidade, do conhecimento e das capacidades associados ao compromisso com ações equitativas, generosas, compassivas, empáticas e colaborativas. A beleza das medidas "sediadas na escola" é que elas não são apenas suplementares aos esforços familiares, sendo de importância essencial para que seja

atingido o que muitos vêem como sendo o objetivo primordial da educação – o desenvolvimento real de uma vasta gama de capacidades e habilidades intelectuais – uma vez que os elementos desumanos são inibidores, e os elementos humanos são facilitadores desse objetivo. Desse modo, a situação é de ganho mútuo: os pais ganham por receberem apoio para seus esforços; os profissionais ganham por receberem apoio para seus objetivos e os jovens ganham por contarem com "outras pessoas que são importantes para eles" trabalhando em parceria para promover seu desenvolvimento.

A intenção das quatro seções que se seguem é de discutir, uma de cada vez, as contribuições educacionais listadas. Embora seja possível distinguir entre essas medidas, para fins de discussão, elas, na prática, tendem a ser inter-relacionadas, e será difícil, para mim, preservar distinções claras entre elas.

TRABALHAR EM PARCERIA COM OS PAIS E SUBSTITUTOS

Segundo Margaret Henry (1996, 1999), os profissionais da educação não obtiveram êxito universal na tarefa de prestar apoio aos pais e substitutos parentais, quando estes se esforçam para desenvolver em seus filhos as bases dos valores humanitários. Ela atribui esse fracasso a uma tendência, por parte dos profissionais, a desempenhar o papel de "colonizadores", carregados de toda uma profusão de conhecimentos especializados, e não o de "parceiros" engajados na empreitada comum de atender a necessidades "recíprocas". A resposta de Margaret Henry a isso que ela chama de o "círculo vicioso do colonizador" foi conceber e oferecer um curso de educação de professores muito inovador – o Trabalhando com os Pais e a Comunidade –, que combina

os três primeiros desafios que a criança pequena tem de enfrentar, de Erikson (1950) – construção de confiança, autonomia e iniciativa – com uma série de comportamentos facilitadores por parte dos pais, calcados em análises feitas por Hess (1971), Amato (1987) e Ochiltree e Edgar (1995) – calorosidade, manifestações de respeito e admiração, atenção/engajamento, consistência, estratégias reguladoras explicativas, incentivo à independência, incentivo a realizações, conversar com e não falar a, e oferta de recursos estimulantes. Ela conclui, resumindo o pensamento de Erikson e de Hess nas três grandes dimensões propostas por ela – sensibilidade, controle e participação – que, como demonstra, são igualmente aplicáveis a relações de adulto para adulto quanto a relações adulto-criança.

O curso *Trabalhando com os Pais e a Comunidade* exige que os estudantes de educação realizem, juntamente com os pais, ou um deles, durante um período de 12 semanas: (1) o exame de um caso individual; e (2) uma atividade de grupo, visando a fornecer a eles prática intensa e análise das "relações recíprocas", nas quais não apenas os estudantes tenham algo a dar para os pais e as crianças, como também os pais e as crianças tenham algo a oferecer aos estudantes. O projeto começa com o exame, pelos estudantes, das necessidades dos participantes (deles próprios, dos pais e das crianças) e com a formulação de objetivos adequados a cada um, com base nessas necessidades. Segue-se então a formulação e a implementação de um programa cujo objetivo é atingir esses objetivos e, por fim, a avaliação dos resultados (Maiores detalhes poderão ser obtidos em Henry, 1999). Como Henry explica, "os cursos *Trabalhando com os Pais e a Comunidade* oferecem aos estudantes os instrumentos analíticos para identificar os elementos componentes da reciprocidade e verificar como o trabalho recíproco com os pais aumenta não apenas os recursos das crianças e os recursos dos pais, mas também os recursos do

próprio professor. Para os estudantes, esse é o resultado transformativo."

Fica claro, a partir do que foi dito acima, que o curso Trabalhando com os Pais e a Comunidade tem como objetivo não apenas fortalecer a confiança que os pais e os estudantes de educação têm em si próprios como pais e professores, respectivamente, mas também oferecer a eles e às crianças a experiência educacional de aumentar sua percepção sobre a natureza da reciprocidade e dos benefícios a serem auferidos com o estabelecimento de situações em que todos ganhem. Essas são lições de grande valor, que podem ser transpostas a muitas situações na área do desenvolvimento de valores humanitários.

A REMOÇÃO DOS ELEMENTOS DESUMANOS

No tempo em que as instituições educacionais, tal como hoje as conhecemos, foram criadas, elas tomavam como modelo as fábricas onde as "massas" trabalhavam. Infelizmente, numa era totalmente diferente, elas ainda preservam alguns elementos fabris, hoje totalmente inadequados. Dentre estes estão uma alta densidade populacional nas escolas e nas turmas. Numa série de "experimentos de campo" de ocorrência natural, Campbell (1981, 1990) demonstrou que, em comparação com os alunos de escolas pequenas e de turmas reduzidas, os alunos de escolas grandes participam de um menor número de atividades, ocupam menos funções-chave, recebem menos apoio dos professores e dos pares, colaboram menos com os colegas, assumem menos responsabilidade por atividades, mostram comportamento mais retraído e agressivo e concentram-se nas tarefas por um tempo mais curto. Esses comportamentos não consistem em resultados psicológicos misteriosos, mas simplesmente em processos que ocorrem,

necessariamente, em ambientes de aprendizado que variam em tamanho. Esses processos, entretanto, dão partida a uma cadeia de acontecimentos que, demonstravelmente, ocasionam, por meio de conseqüências primárias e secundárias, resultados educacionais tais como a preocupação para com os outros, as reações a diferenças individuais e a colaboração com os colegas.

A questão das escolas e turmas muito numerosas é importante, mas um fenômeno que pode ser considerado como tendo efeito ainda maior no desenvolvimento dos indivíduos é a natureza da relação estabelecida entre os alunos, ao longo desse aprendizado. Três tipos de relações são comumente identificadas: as individualistas – quando o sucesso de um dos membros praticamente não é relacionado ao sucesso ou fracasso dos demais; as cooperativas – quando a consecução dos objetivos exige a colaboração dos integrantes, sem a qual ninguém obtém sucesso; e as competitivas – quando, em alguma medida, o sucesso de um membro depende do fracasso dos demais. É sabido que os estilos de ensino, em todo o mundo, tendem a favorecer a competição e o individualismo (Berrel, 1993; Berrell e Gloet, 1995). No entanto, verificou-se que o aprendizado conduzido em pequenos grupos e de forma cooperativa é o que produz os melhores resultados com relação ao desenvolvimento de compromissos com princípios tais como igualdade, respeito pelos demais, dever moral e outros dessa natureza (Northey, 1990; Sharan, 1980; Slavin, 1983). Embora Northey e outros que trabalham nesse campo de pesquisa não façam uso de categorias, vale a pena examinar suas conclusões à luz dos tópicos que aparecem nos estudos sobre o tamanho das escolas, ou seja, comportamentos-processos, conseqüências primárias, conseqüências secundárias e resultados periféricos. Desse modo:

Comportamentos-processos: Em comparação com os alunos engajados em aprendizado cooperativo em

pequenos grupos, os que estudam em turmas grandes, que usam de métodos competitivos ou individualistas quase que inevitavelmente são menos ativos, têm menor nível de participação ("cliente" ou "espectador", ao invés de "líder" ou "funcionário"), demonstram comportamentos menos cooperativos, interagem com os colegas menos frequentemente e participam menos das decisões. (Esses não são resultados, na acepção comum da palavra, mas apenas comportamentos que são de importância fundamental para o funcionamento de diferentes ambientes de aprendizado.)

Conseqüências primárias: Em comparação com os alunos engajados em aprendizado cooperativo em pequenos grupos, os que estudam em turmas grandes, que usam de métodos competitivos ou individualistas têm menores probabilidades de vir a adquirir o sentimento de serem necessários, demonstram comportamentos menos empáticos, menos respeito pelos demais, tendem a ser mais críticos aos outros, têm menor sentimento de capacidade e de propriedade sobre o processo e sobre os produtos desse processo e têm menor senso de responsabilidade.

Conseqüências secundárias: Em comparação com os alunos engajados em aprendizado cooperativo em pequenos grupos, os que estudam em turmas grandes, que usam de métodos competitivos ou individualistas tendem a desenvolver habilidades sociais mais fracas e menos variadas, a ter menor consciência da interdependência das pessoas, a ter um autoconceito mais frágil e menos diversificado, a ter um menor sentido de controle pessoal e a ser menos conscientes das vantagens da diversidade e da pluralidade.

Resultados periféricos: Em comparação com os alunos engajados em aprendizado cooperativo em pequenos grupos, os que estudam em turmas grandes, que usam de métodos competitivos ou individualistas tendem a demonstrar um menor compromisso com a igualdade, a justiça, a participação, a cooperação, a paz, o meio ambiente, os direitos econômicos e sociais básicos, o desenvolvimento econômico responsável e os deveres – e o respeito – para com os demais. Essa é uma convincente listagem de aquisições importantes e de longo prazo, e minha tese se veria grandemente reforçada se os resultados das pesquisas os corroborassem de forma inequívoca, mas não tenho total certeza de que assim seja. Seja como for, as conseqüências secundárias acima listadas, embora não tão impressionantes, já são resultados de grande valor, e parecem ser suficientemente confirmadas pelos resultados das pesquisas.

É claramente importante que não seja permitido que um clima psicológico competitivo permeie os processos na escola e em sala de aula, apesar das pressões provenientes do "mundo real". Em um de seus muitos livros recentes, o falecido W. N. Oats escreve sobre sua designação para Diretor do Kings College, e sobre seus bem-sucedidos esforços para pôr fim aos elementos de competição, que haviam sobrevivido até mesmo numa escola pequena e de tipo familiar (1986: 124):

Eu acreditava que o espírito competitivo, qualquer que seja o apoio dado a ele pelo mundo empresarial, não necessita de incentivo. Quanto a isso, os conselhos recentemente apresentados por um magnata aos educadores foram chocantemente diretos e brutais: "Mirem na jugular", exortava ele. Segundo ele, esse seria o espírito a ser inculcado pelas escolas, para que não resvalássemos para a categoria de terceiro-mundo. Parecia não

ter ocorrido a ele que o que havia em nós de doentio, como país, não era a falta de competitividade, mas a pouca disposição a cooperar, sendo patrões e sindicatos igualmente culpados.

Uma terceira característica das instituições educacionais, que exerce um efeito contraproducente em todos os aspectos do desenvolvimento humano, ainda mais óbvio que as duas primeiras, é a intimidação por colegas, que, ao que consta, é generalizada nas escolas, do jardim-de-infância até a escola secundária (Slee e Rigby, 1991). Numa análise dos efeitos dessa intimidação sobre suas vítimas, Toni Michael (1995: 5) escreve: "Se a intimidação por colegas vem de muito tempo e é persistente, as conseqüências de longo prazo, para as vítimas, são lamentáveis... Essas crianças muitas vezes se sentem isoladas por sua experiência, e se perguntam por que razão teriam sido estigmatizadas. Elas podem se tornar retraídas e menos dispostas a correr riscos sociais e intelectuais. Seus sentimentos de auto-recriminação são parte das razões pelas quais essas crianças não contam o que se passa para os pais ou professores." Seria de surpreender se essas "vítimas" fossem capazes de preservar a energia mental necessária para se beneficiar ao máximo com o que lhe é oferecido pela escola.

A citação acima foi retirada de um relatório, onde Michael conta como uma escola primária, com a qual ela era associada na qualidade de mãe de aluno, procedeu de modo a minimizar a intimidação por colegas. Esse relato é de grande valor, devido, inclusive, aos detalhes que Michael fornece sobre as providências tomadas por ela e por outros a ela associados para angariar o apoio da totalidade da "comunidade escolar".

PROGRAMA ANTIINTIMIDAÇÃO NA ESCOLA: PLANO DE AÇÃO

Definição (para uso com os alunos menores da escola primária): A intimidação acontece quando uma pessoa ou grupo de pessoas tenta perturbar uma outra dizendo coisas maldosas ou ofensivas, vez após outra. Algumas vezes, os intimidadores batem ou chutam a outra pessoa, forçando-a a entregar dinheiro; outras vezes, eles implicam sem parar. A pessoa sendo intimidada acha difícil pôr um fim a esses acontecimentos, e se preocupa com a possibilidade de isso vir a ocorrer novamente. (Pode não ser intimidação, quando duas pessoas mais ou menos do mesmo tamanho brigam ou têm uma discussão.)

Objetivos: Criar um ambiente não-intimidante para as crianças, e engajar a escola no processo de atingir esse fim.

Providências tomadas:

1. Dirigir-se ao diretor
2. Conscientizar os professores e os funcionários não-docentes (reuniões e entrevistas em grupo), os pais (cartas aos pais, reuniões com os pais e entrevistas em grupo), as crianças (concurso de cartazes, participação no mapeamento de áreas perigosas, participação em trabalhos de redação e desenhos, as crianças mais velhas conversarem com as mais novas sobre suas experiências, questionário, entrevistas em grupo), a comunidade local (paróquia, boletim de notícias, contato com a polícia, contato com outras escolas e pré-escolas, programação informativa).
3. Criação de Grupo de Trabalho, com representação de todos os interessados.
4. Coleta de dados: observação das brincadeiras no

parquinho pelos professores, registro de todos os incidentes, levantamento junto às crianças mais velhas por meio de questionário, discussões em grupo com as crianças mais novas.

5. Análise dos dados e desenvolvimento de estratégias temporárias (registro de todos os incidentes, intensificação da supervisão por parte dos adultos em determinadas áreas, redução do tempo passado em fila, à espera de professores ou outros).

6. Discussões em grupos temáticos com pais, professores e funcionários, visando a desenvolver uma política.

7. Manter todos os pais informados das atividades e manter uma política de portas abertas relativa à participação. (Isso permitiu que todos os membros da comunidade escolar tivessem um sentido de propriedade em relação ao programa.)

8. Produção de livreto divulgando a política adotada, a ser oficialmente lançado.

9. Avaliação: os incidentes de intimidação de fato diminuíram, mas descobrimos que a conscientização tem de ser um processo contínuo, para que continue a dar resultados.

Conclusão: Talvez não sejamos capazes de pôr fim à intimidação, mas podemos reduzir a incidência e a probabilidade de ela vir a ocorrer em nossas escolas. Na literatura que trata dos diversos métodos de lidar com o problema da intimidação na escola, as seguintes práticas foram consideradas importantes: conscientização para incentivar a participação, uso de abordagem abrangendo toda a escola, incentivo a decisões colaborativas, conferir poder aos participantes. Todas essas práticas constaram de meu trabalho com a escola primária local.

Antes de conseguirmos alterar de forma conveniente a

atitude das crianças em relação à intimidação, temos de perguntar a nós mesmos se nos identificamos mais com o intimidador ou com o intimidado. É tão fácil para nós despachar as crianças com frases como: "Não conte mentiras", ou "Meninos são assim mesmo", que podem, na melhor das hipóteses, transmitir a mensagem de que não levamos a intimidação muito a sério e, na pior das hipóteses, que de fato a endossamos. Será que nós consideramos as vítimas como maricas, chorões ou superprotegidas? Será que não teríamos uma admiração velada por crianças que "sabem cuidar de si próprias – que não choramingam o tempo todo?" Até que nós enfrentemos essas atitudes em nós mesmos, continuaremos a passar às crianças a mensagem errada sobre a intimidação pelos colegas.

O ESTABELECIMENTO DE ELEMENTOS MAIS HUMANOS

É essencial remover dos ambientes de aprendizagem todos os elementos que sejam educativamente contraproducentes, mais isso não é suficiente. Igualmente importante é assegurar que elementos positivos estejam presentes, entre eles, respeito pelos outros, solicitude, compaixão, tratamento equitativo etc. Já em 1966, James Coleman, em seu estudo seminal sobre a educação americana, que abrangeu a totalidade do país, concluiu que as deficiências mostradas pelos alunos em diversos tipos de desempenho intelectual e prático freqüentemente tinham origem em programas que davam ênfase adequada às competências escolares tradicionais, mas nos quais estavam ausentes relacionamentos interpessoais calorosos, preocupação para com os outros e solicitude. Não é de surpreender que essa conclusão tenha sido corroborada por outros estudos subsequentes. Assim, Ramsay e colaboradores

(1983), em sua comparação entre escolas bem-sucedidas e escolas mal-sucedidas na Nova Zelândia (avaliadas com base em uma série de testes padronizados medindo a capacidade de leitura, de escuta e de computação; os resultados nos exames de Certificado Nacional; os índices de vandalismo; os níveis de cabulação de aulas e de problemas disciplinares), relataram que a existência, nas escolas bem-sucedidas, de um ambiente reassegurador e solícito era o principal fator que as distinguiu das demais. Os pesquisadores concluíram que (294):

A coerência de propósitos que observamos nas escolas "bem-sucedidas" apresentava também um fator em comum: os professores, ao desenvolverem uma comunidade de interesses, demonstravam com muita clareza que eles se importavam com as crianças. Isso permeava toda a escola, cujo ambiente era agradável e solícito, onde... alunos, pais e professores trabalhavam juntos em direção a um objetivo comum... De modo geral, uma coerência de propósitos havia sido criada, e as crianças pareciam felizes, trabalhando num ambiente amigável e não-ameaçador.

Malcolm Skilbeck endossa as conclusões de Ramsay e colaboradores, ao afirmar (1988: ii):

Estabelecer uma separação entre uma atitude solidária e os propósitos e valores fundamentais da educação é desastroso... a compreensão e o apoio ao indivíduo, implicados no compromisso com a solicitude, são essenciais para o sucesso de uma empreitada educacional. Isso vale tanto para o estágio inicial da infância quanto para a maturidade e os anos mais avançados da vida. E vale também para qualquer tipo de ensino, seja ele voltado para técnicas ou valores, para conhecimento ou compreensão, independentemente da matéria sendo lecionada.

A seguir, apresentaremos um excelente exemplo de um programa educacional inovador, caracterizado por pequenos grupos "unidos" de alunos aprendendo cooperativamente, num ambiente de cuidado e solicitude.

O PROGRAMA DE TRANSIÇÃO ALTERNATIVA

Em 1980, o governo australiano concedeu verbas aos estados, visando a capacitá-los a oferecer educação de "transição alternativa" para estudantes "de risco" que tivessem completado a 10ª série. O objetivo pretendido para esse programa era de natureza tripla: fornecer experiências orientadas para o trabalho, propiciar relações mais estreitas entre a escola e a comunidade e aumentar a competência nas capacidades básicas de leitura e aritmética. Quase que sem exceção, contudo, os coordenadores escolares desses programas chegaram à conclusão de que a necessidade mais premente de seus alunos era a de ter experiências que promovessem o desenvolvimento pessoal, as habilidades para desempenhar papéis na vida e capacidades profissionais específicas, nessa ordem, e, sendo-lhes dada uma boa medida de autonomia, eles passaram a mudar um pouco o rumo, desenvolvendo currículos que atendessem às necessidades dos alunos, tais com eles as percebiam. Como observa Norman Graves (1988: 48): "Se os professores preservarem os valores que incutem ânimo numa comunidade compassiva, nenhum decreto ou regulamento poderá mudar isso... Alasdair MacIntyre disse o mesmo de forma menos otimista, em sua Palestra Richard Peters: 'Os professores são a esperança perdida da Modernidade Ocidental'."

Em inícios de 1981, Campbell recebeu do governo australiano a incumbência de avaliar os resultados desse programa e, no decorrer dos anos seguintes, ele executou duas

investigações sobre ele (Campbell e McMeniman, 1983; Arunpairojana, 1987). Dada a exigüidade do prazo para a elaboração do relatório, a primeira dessas avaliações foi uma pesquisa de etapa única, usando grupos de controle implícito, mas a segunda foi um estudo longitudinal, usando tipos normais de controle cuidadosamente escolhidos, e elaborado ao longo de um período de 12 meses. Os resultados de ambos os estudos foram usados no seguinte relato.

Devido às medidas de iniciativa dos coordenadores que trabalhavam nos aspectos operacionais, o programa de transição alternativa ofereceu uma excelente oportunidade de avaliar os efeitos exercidos sobre os estudantes de baixo desempenho por sua transferência de um curso caracterizado por alta exigência acadêmica, currículos orientados para conteúdos disciplinares, turmas grandes (cerca de 30 alunos), horários rígidos e diversos professores, para um curso caracterizado por baixa exigência acadêmica, currículo organizado em módulos de experiência, turmas pequenas (cerca de 15 alunos), horários flexíveis e negociáveis e, muitas vezes, um coordenador único. Campbell e McMeniman (1983: 11) comentam:

A mensagem mais clara, surgida a partir desse levantamento comparativo de objetivos e currículos, foi que as estruturas montadas para oferecer apoio e promover o aprendizado e o desenvolvimento apresentam diferenças marcantes. Nos cursos convencionais, o ambiente de aprendizagem parece um pouco rígido e insensível: os conteúdos curriculares e o método de adquiri-los são prefixados, os atalhos educacionais são poucos e estreitos, as fronteiras de espaço e de tempo são estritamente delimitadas e o aluno tem um papel subordinado. Os cursos alternativos, ao contrário, mostram um ambiente de aprendizado flexível e acessível: há diversos amplos caminhos e alguns atalhos interessantes, nos quais os estudantes podem se demorar; as estruturas parecem ser capazes de expansão e contração, de

acordo com as necessidades dos alunos, e as experiências trazem progressivamente para mais perto as realidades do mundo fora da escola. É claro que o caráter inovador da transição alternativa foi muito além de uma mera mudança nos conteúdos do currículo, chegando a se constituir numa investida contra as estruturas tradicionais representadas pela organização social, pelos horários e usos do espaço, e também pelas questões relativas às matérias ensinadas.

Os próprios estudantes "alternativos", em questionários e entrevistas, tendiam a dar ênfase à mudança no relacionamento entre eles e o professor.

Temos uma relação próxima e bem à vontade com o professor. É como se fôssemos um grupo. O nosso professor é uma espécie de companheiro. Ele é um cara que você não tem que tratar de baixo para cima, você fala com ele de igual para igual. Ele está mais ou menos no mesmo nível que você, e você meio que consegue se dar razoavelmente bem com ele. É assim como ser um verdadeiro ser humano, porque, nos outros cursos que eu fiz, nunca tinha essa conversa de pessoa para pessoa. Era sempre eles lá em cima e você aqui em baixo. Nesse grupo, eles falam com você mais como um amigo do que outra coisa qualquer.

Mesmo quando você está na 8ª, na 9ª e na 10ª série, e até nos últimos anos, os professores não vêem você como uma pessoa. Neste curso, a gente se dá tão bem com os professores, porque eles vêem a gente como pessoas normais, como adultos.

A parte mais útil do curso foi a atmosfera – todas as pessoas ficavam juntas o tempo todo, e acabavam se conhecendo muito melhor... nas escolas "normais", eles tentam ensinar coisas para você, ficam martelando na sua cabeça, e não se importam muito com o que acontece na sua cabeça. Mas o Sr. X [o coordenador] sentava com a gente, e conversava mais

como um amigo que como um professor. Durante o ano, nós acabamos sendo um grupo bem bom, que conseguia fazer as coisas – por exemplo, telefonar para os empregos e pedir uma entrevista – sozinhos. A gente se chamava de os "despachados!" O Sr. X estava sempre por perto, por trás do pano, arranjando as coisas, mas era a gente mesmo que fazia as coisas mais importantes.

Esse programa alternativo, ao que tudo indica, atendeu, em grau incomumente alto, à recomendação da UNESCO (1989: 11) de que:

Mais do que imaginar como preparar os jovens para o futuro, temos de pensar em preparar o futuro com o auxílio dos jovens, com sua participação ativa e de seu envolvimento com ambientes educacionais construtivos e cooperativos. Em sala de aula, pode ser criada uma "pedagogia de companheirismo democrático", na qual as crianças colaborem e apoiem-se umas às outras em seu aprendizado. Essas salas de aula podem ser mini–realidades sociais, nas quais os alunos assumem diferentes papéis, inclusive os de liderança. Os professores são facilitadores, organizadores e gerentes do aprendizado – desse modo, seu enfoque será não tanto no que eles têm a ensinar, mas sim no apoio a ser dado à aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, os valores são transmitidos por meio da ação e do comportamento interpessoal em sala de aula.

A prova do bolo, é claro, é comê-lo. Que efeito teria tido a transição do programa convencional para o programa alternativo sobre os resultados de desenvolvimento pessoal, tão valorizado pelos coordenadores? Talvez a prova mais convincente venha do estudo realizado por Arunpaijorana, Ph.D, e supervisionado por Campbell, consistindo numa comparação de quatro grupos de estudantes: Grupo 1:

estudantes de alto desempenho na 10^a série, que passaram para a 11^a série; Grupo 2: estudantes de médio desempenho na 10^a série, que também passaram para a 11^a série; Grupo 3: estudantes de baixo desempenho na 10^a série, a quem foi oferecida uma vaga no programa alternativo, mas que preferiram continuar, juntamente com seus colegas de melhor desempenho, na 11^a série convencional; Grupo 4: estudantes de baixo desempenho na 10^a série, que ingressaram no programa alternativo na 11^a série. Os quatro grupos falaram da contribuição dos cursos para diversos aspectos de seu desenvolvimento pessoal em quatro ocasiões diferentes: próximo ao término da 10^a série, depois de três meses na 11^a série, depois de seis meses na 11^a série e depois de nove meses na 11^a série. Em cada um desses momentos, a pontuação bruta dos diversos aspectos foi convertida em pontuação-z e somada com uma unidade de peso constante. São as médias compostas dessas pontuações-z que aparecem na tabela abaixo:

GRUPOS	OCASIÕES			
	1	2	3	4
1 e 2 (convencional)	0,54	0,24	0,43	0,37
3 (convencional)	-0,008	-2,11	-2,0	-2,56
4 (alternativo)	-1,06	2,00	2,42	2,31

Fica claro, a partir da tabela acima, que, enquanto os estudantes de desempenho alto e médio (Grupos 1 e 2) na 10^a série continuavam a fazer uma avaliação relativamente positiva das influências de sua escola na 11^a série, os estudantes de baixo desempenho que preferiram continuar os estudos convencionais (Grupo 3) demonstraram um forte desencanto com a contribuição da escola para seu desenvolvimento pessoal. Em contraste, os estudantes de baixo desempenho na 10^a série que optaram por ingressar no programa alternativo (Grupo 4)

passaram por uma metamorfose, a ponto de superar seus colegas de alto desempenho na avaliação da influência positiva do curso sobre seu desenvolvimento pessoal.

De especial significado para este capítulo é o fato de tanto Arunpairojana (1987) quanto Campbell e MacMeniman (1983) terem concluído que o programa alternativo de características mais humanas foi particularmente eficaz na promoção de valores tais como: respeito pelos direitos e liberdades dos demais; aceitação da vontade da maioria; respeito para com os grupos dotados de pouco poder; respeito pela vida e pela dignidade humanas; cuidado para com os doentes, os pobres e os idosos; e valorização da justiça para todos. No nível da implementação, o programa de transição alternativa talvez não tenha sido tão orientado para o ensino profissional quanto esperavam os seus idealizadores da esfera política, mas ele obteve êxito em tratar de questões que são de importância ainda maior para todos nós.

INTRODUÇÃO DE CURRÍCULOS VISANDO ESPECIFICAMENTE AO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES HUMANOS

Continuando com a metáfora culinária, a cobertura do bolo acontece quando – além da parceria com os pais, a ausência de elementos desumanos e a presença de elementos humanos – os currículos incluem experiências deliberadamente dirigidas a promover os atributos cognitivos, conativos, afetivos e de capacitação, associados ao desenvolvimento de relações mais humanas. Nossa intenção não é sugerir que os estudantes não aprendam com experiências cooperativas e humanas. Ao contrário, o que foi dito acima visa a afirmar que eles estão aprendendo, e muito – a inclusão de experiências curriculares que tratam do pensar e do conhecer no campo dos

valores humanos ressalta o ponto de que o aprendizado é uma das preocupações fundamentais da educação. John Passmore (1985: 11) o afirma com vigor:

...a questão crucial é o que {nossos jovens} aprenderam... O que importa é como nossos jovens irão se comportar e o que eles irão valorizar, nesse século XXI no qual eles atingirão a maturidade e assumirão posições de autoridade...

A não ser que sua educação escolar faça alguma diferença perceptível quanto às maneiras pelas quais eles enfrentarão os problemas de sua vida adulta, quanto ao que eles valorizam, quanto àquilo a que eles oporão resistência, quanto às capacidades que eles mostrarão possuir e à informação que eles terão a seu dispor, quanto à sua disposição a aprender ainda mais, quanto à sua capacidade de discutir racionalmente e quanto à maneira pela qual eles reagirão a propostas inovadoras, melhor seria nós desmontarmos todo o dispendioso aparato educacional e procurarmos uma forma mais barata de cuidar das crianças.

Será útil, aqui, tomar como ponto de partida a apresentação feita por Richard Bawden, no Capítulo 6, do modelo multidimensional do conhecimento, constando de quatro formas (propositiva, prática, experiencial e inspirada), três ordens (as formas, o metac conhecimento e o conhecimento epistêmico), um processo de desenvolvimento (partindo do "dualismo objetivo" até chegar ao "relativismo contextual") e às visões de mundo. Quais seriam as implicações desse modelo para um currículo voltado para os valores humanos?

Há alguns anos, Brian V. Hill (1992: 7) conseguiu algum progresso na operacionalização da concepção de Bawden, quando, ao se referir à educação sobre valores em geral, ele afirmou:

A educação sobre valores deveria buscar:

1. capacitar os estudantes para:
 - (a) adquirir uma base representativa de conhecimentos a respeito dos valores tradicionais que ajudaram a moldar a cultura contemporânea;
 - (b) encarar com empatia as percepções e os sentimentos das pessoas que assumiram fortes compromissos para com essas tradições;
 - (c) desenvolver capacidades críticas e de compreensão na avaliação dos valores;
 - (d) desenvolver e colocar em prática as capacidades de tomada de decisões e de negociação dos valores; e
2. incentivar os alunos a desenvolver preocupação para com a comunidade e o bem-estar de seus membros.

A base de conhecimentos exige conteúdos sólidos, relacionados com os sistemas de valores vigentes nas sociedades pluralistas. Não se trata apenas de conhecimento cerebral, mas de uma compreensão colorida por sentimento, resultante do exercício de empatia – tentar entender, de uma perspectiva interna, as motivações e as visões de mundo das outras pessoas. As habilidades a serem praticadas incluem a avaliação dos valores, ou seja, habilidades tanto éticas quanto sociais. Além disso, o desenvolvimento dessas capacidades não é apenas retórico; pretende-se que ele gere conseqüências práticas.

Nicholas Burbules (1997: 111) chega ainda mais perto da concepção de Bawden sobre o conhecimento, ao discutir a questão de um programa educacional para o "multiculturalismo". (As inserções entre colchetes fazem a conexão com os conceitos de Bawden.)

Não se trata apenas de... ensinar sobre outras culturas, tradições ou sistemas de crenças. Não se trata apenas de suplementar um currículo padronizado com amostragens representativas de outros pontos de vista. E tampouco se trata de

apresentar ou mostrar elementos de outras culturas, geralmente fora de contexto, devido a seu sabor exótico e extravagante. Essa forma de diversificação do currículo {formas de conhecimento}... é meramente um meio, um passo em direção a algo mais profundo e mais importante em termos educacionais. A tolerância à diferença, ou, por sinal, a celebração da diferença não são os objetivos educacionais últimos a serem buscados; mas sim o reexame crítico dessas diferenças, o questionamento de nossos próprios sistemas de diferença e o que eles significam para nós mesmos e para os demais povos... A educação não deve tratar apenas da transmissão de um sistema existente de crenças e valores, que passa, sem alterações, de uma geração a outra; tem de haver algum espaço para o questionamento, a reinterpretção e a modificação daquele sistema à luz de uma compreensão mais ampla sobre o lugar onde ele se encaixa no contexto de um mundo diversificado e em rápida mutação.

Uma das características fundamentais deste mundo é a crescente conscientização a respeito das diferenças, em si {metaconhecimento} e os primórdios da compreensão que coloca em questão a origem dessas diferenças e como chegam a significar o que elas significam para os diferentes grupos {conhecimento epistêmico}, o que, por sua vez, levanta questões fundamentais sobre o mundo e sobre as razões pelas quais nos decidimos por aceitar um único ponto de vista sobre ele, excluindo todos os demais, dependendo de quem somos e de onde vivemos {processo de desenvolvimento}... Em minha opinião, isso não leva necessariamente ao relativismo, mas leva, isso sim, à percepção do caráter arbitrário de pelo menos parte daquilo que aceitamos como verdade sobre nós mesmos e sobre os outros, juntamente com a compreensão de que, vistas a partir de um outro quadro de referência, essas suposições aparecerão de forma bem diferente {paradigmas e visões de mundo}. O "multiculturalismo, nesse sentido, trata tanto da reflexão crítica sobre nossa própria cultura, nossa arte, nossa ciência nossa ética etc. quanto do exame das demais".

No trecho acima, Burbules mostra como a questão do multiculturalismo pode ser explorada num nível educacional elevado, indo além da mera transmissão de formas convencionais de conhecimento a respeito das diferenças culturais, atingindo um estudo sofisticado da natureza e da origem da própria diferença. Com referência a essa mesma questão do multiculturalismo, Ramsey e colaboradores (1983: 282-3) informa que, em suas escolas "bem-sucedidas", os professores "não apenas ensinavam sobre outras culturas, no sentido de mostra museológica, e tampouco se tratava meramente de promover ajustes no ambiente, de modo a fazer com que as crianças de outras culturas se sentissem confortáveis. Ao contrário, seu objetivo era o de criar nos alunos a competência e a capacidade de operar em duas (ou mais) culturas diferentes". E esse objetivo era alcançado "tratando de forma vívida" a mudança cultural, a interação cultural e a natureza recíproca da aculturação.

Fica claro, a partir desses exemplos, que a introdução do pensamento "sistêmico", do tipo empregado por Bawden, a questões tais como a do multiculturalismo no âmbito dos valores humanos, levará a uma experiência educacional muito mais rica do que a que geralmente acontece. E existem programas pioneiros que se propuseram exatamente a isso.

Ver a Nós Mesmos e aos Outros

Na 40ª Conferência Internacional da WEF, David Woolmann (1999) analisou uma série de programas norte-americanos sobre Escolarização para a Civilidade: Programas de Resolução de Conflitos como Resposta à Violência Juvenil. Entre eles, estava o Ver a Nós Mesmos e aos Outros (Peace Corps dos Estados Unidos, 1993). Como ele parece ilustrar bastante bem as abordagens educacionais de Bawden, Burbules, Ramsey e colaboradores, o texto da conferência de Woolmann é reproduzido aqui, na íntegra.

A partir de 1961, o US Peace Corps colocou voluntários em países em desenvolvimento, para trabalhar em agricultura, atividades empresariais, desenvolvimento comunitário, educação e saúde. O programa World Wise Schools, patrocinado pelo Peace Corps, permite às escolas americanas conectar-se a trabalhadores voluntários de outros países, numa relação recíproca de ajuda/aprendizado. O mais comum é que a turma, na escola, ofereça algum tipo de apoio a um projeto sendo executado pelo voluntário, ao mesmo tempo em que aprende muito sobre o povo e a cultura do país em questão. Para aperfeiçoar essa parceria de aprendizado, o Peace Corps desenvolveu o Ver a Nós Mesmos e aos Outros, uma unidade minicurricular de nível secundário, que ajuda os alunos a reconhecerem as diferenças de percepção, a identificar estereótipos, a pôr em prática estratégias para amenizar esses estereótipos, a definir o significado de cultura e a examinar o papel desempenhado pela cultura na maneira pela qual desenvolvemos percepções sobre nós mesmos e sobre os outros. O programa é voltado para o ensino sobre as maneiras pelas quais os erros de raciocínio e de julgamento constituem a base dos pensamentos perniciosos, que podem levar a conflitos.

O Ver a Nós Mesmos e aos Outros consta de três unidades. A primeira trata de fatos, opiniões e percepções. Ela abrange tópicos, tais como diferenças de percepção, relação entre conhecimento factual e percepção, o papel da predisposição na formação da percepção, o processo de geração de boatos e de distorção de fatos, a distinção entre fato e opinião e as maneiras de testar a precisão das generalizações. A segunda seção trata do reconhecimento e da redução de estereótipos. Ela examina a natureza do preconceito, da rotulação, das generalizações equivocadas e das imagens de outros grupos criadas pela mídia. Outras capacidades desenvolvidas nesta seção são: olhar mais além da superfície, ao formar opiniões sobre outros; reconhecer que cada pessoa

é valiosa, por ser especial e única; e adquirir proficiência no uso da rejeição verbal a afirmações preconceituosas de outras pessoas. A última seção trabalha com a construção da consciência sobre muitos aspectos da cultura, de modo que os estudantes possam entender melhor o condicionamento cultural de suas próprias perspectivas e pontos de vista sobre outras culturas.

O leitor familiarizado com a conceituação de Bawden será capaz de identificar nesse programa: (1) diversas formas de conhecimento; (2) diferentes ordens de conhecimento; (3) um processo de desenvolvimento do conhecimento; e (4) o efeito das visões de mundo sobre o conhecimento. O *Ver a Nós Mesmos e aos Outros* parece atender ao apelo de Bawden por novas maneiras de pensar e de conhecer, a serem direcionadas a questões problemáticas no âmbito das relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do tempo de vida de muitos de nós, ocorreram mudanças sem precedentes neste planeta – a invenção de aviões a jato de alta sofisticação, televisão, radares, bombas atômicas e de hidrogênio, tecnologia de comunicações quase que além da imaginação, novos materiais industriais, exploração do universo, a aureomicina, a penicilina, a vacina antipólio e a terapia genética, para mencionar apenas algumas. Todas essas inovações, no entanto, se deram nos domínios do conhecimento científico e tecnológico, e servem para ressaltar o pouco progresso alcançado em outros campos. Como afirmou Toynbee (1989: 30): "A característica mais alarmante da sociedade atual é que o poder recentemente conferido pela tecnologia elevou-se a um grau sem precedentes, num ritmo sem precedentes, enquanto o nível médio do... comportamento moral dos seres humanos que hoje brandem esse poder tão

vastamente aumentado permaneceu estacionário, podendo até mesmo ter diminuído."

Esse desequilíbrio surgiu, em parte, devido à relativa dificuldade de resolver os problemas de relações humanas – por mais tremendamente difícil que seja colocar uma pessoa na lua, isso ainda é mais fácil que fazer com que os israelenses e os palestinos convivam em paz na Cisjordânia, aqui na Terra. A outra causa desse desequilíbrio é o alto valor relativo que as sociedades (principalmente as ocidentais) conferiram ao desenvolvimento científico e tecnológico. Tomadas em conjunto, essas duas "causas" apresentam um formidável obstáculo à "paz na Terra". O que se faz necessário é uma reformulação das prioridades políticas, sociais e educacionais, de modo a conferir posição mais elevada ao cultivo de valores tais como tratamento justo para todos, cuidado e compaixão, empatia e cooperação. Até que sejamos capazes de fazê-lo, nós todos sofreremos, pois nosso futuro, na aldeia global, é, de fato, um futuro comum.

REFERÊNCIAS:

AMATO P. Children in Australian families: the growth of competence. Sydney: Prentice-Hall: 1987

ARUNPAIROJANA, R. The effect of group size and learning structures upon the value which low-achieving students ascribe to their school programs. Tese (Doutorado - não publicada) - University of Queensland, 1987.

BERRELL, M. Classrooms as the sites of citizenship education. In: KENNEDY, K. et al. (ed.). Citizenship education for a new age. Toowoomba: University of Southern Queensland Press, 1993.

_____; GLOET, M. Computer and goal structures: improving computer use in classrooms through cooperative approaches. Sydney: St. Louis Press, 1995.

BURBULES, N.C. A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. Australian Educational Researcher, v. 24, n. 1, 1997.

CAMPBELL, J. The quality and teaching costs of alternative arrangements made for rural secondary-school students in South-East Queensland. Report to Educational Research and Development Committee, Canberra, 1981.

_____. Class-sizes revisited. New Horizons in Education, n. 83, 1990.

_____; MCMENIMAN, M. M. A comparative study of alternative and mainstream at year 11. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1983.

_____; _____. BAIKALOFF, N. Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond. Brisbane: Ministerial Consultative Council on Curriculum, 1992.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.

ECKERSLEY, R. Casualties of change to agents of change? Perth: Australian Association for Adolescent Health, 1990.

ERIKSON, E. H. Childhood and society. New York: Norton, 1950.

GRAVES, N. Education for a caring community? New Era in Education, v. 69, n. 2. 1988.

HENRY, M. B. Young children, parents and professionals. London: Routledge, 1996.

_____. Open doors, open minds: innovative courses in 'working with parents and community'. In: YELLAND, N.J. (ed.). *Innovations in practice: promoting meaningful learning for early childhood professionals*. : Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1999.

HESS, R. D. *Day Care, resources for decisions: community involvement in day care*. Washington, D.C.: U.S. Office of Economic Opportunity, 1971.

HILL, B. V. *Values education in state schools*. *New Horizons in Education*, n. 87. 1992.

MICHAEL, T. *Bullying in early childhood settings: the causes and the cure*. Conference paper. Brisbane, 1999.

NORTHEY, D. *Exploring Pacific issues through small-group cooperative learning*. In: WILSON, D. et al. (ed.). *Asia and the Pacific: issues of educational policy, curriculum and practice*. Calgary: Detselig, 1990.

OATS, W.N.. *Headmaster by chance*. Hobart: Aguerremendi Press, 1986.

OCHILTREE, G.; EDGAR, D. *Today's child care, tomorrow's children!* Melbourne: Australian Institute of Family Studies, 1995.

PASSMORE, J. *Educating for the twenty-first century*. Quadrant, Aug. 1985.

PORTER, P. *Knowledge, skills and compassion?* *Australian Education Researcher*, v. 24, n. 1, 1997.

RAMSAY, P. et al. *Successful and unsuccessful schools: a study in southern Auckland*. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, v. 19, n. 2, 1983.

SHARAN, S. *Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations*. *Review of Education Research*, v. 50, n. 2, 1980.

SKILBECK, M. Caring in action: foreword. *New Horizons in Education*, n. 79, 1988.

SLAVIN, R. When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, v. 94, n. 3, 1983.

SLEE, P.; RIGBY, K. Victims and bullies in the school setting. In: CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN GUIDANCE AND COUNSELLING ASSOCIATION, 1991, Melbourne. Proceedings. Melbourne: Australian Guidance and Counselling Association, 1991.

TOYNBEE, A. Good and evil. In: GAGE, R.L. (ed.). *Choose life: a dialogue*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

UNESCO INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND ROUND TABLE, 1989, Paris. . Final Report. Paris: UNESCO Publishing, 1989.

US PEACE CORPS. *World Wise Schools Program. Looking at ourselves and others*. Washington, D.C.: US Peace Corps, 1993.

VALADIAN, M. Teaching with care: learners will care. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston, WEF, 1999.

WALTER, J. *City, family and nation: visions of a new Australia*. Brisbane: Griffith University Press, 1990.

WOOLMAN, D.C. Schooling for civility: Conflict Resolution Programs as a Response to Youth Violence. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Paper. Launceston: WEF, 1999.

7. EDUCAR PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL

John Fien

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UM CONCEITO HOLÍSTICO

A maioria das pessoas no mundo de hoje tem uma percepção direta e intuitiva da necessidade de construirmos um futuro sustentável. Elas talvez não sejam capazes de formular uma definição precisa de "desenvolvimento sustentável" ou de "sustentabilidade" – na verdade, essa questão ainda é controversa até mesmo entre os especialistas – porém elas pressentem claramente o perigo e a necessidade de iniciativas esclarecidas. Elas sentem o cheiro do problema no ar e seu gosto na água que bebem; elas o vêem nos espaços vitais cada vez mais congestionados e nas paisagens cada vez mais deterioradas; elas lêem sobre ele nos jornais e o escutam no rádio e na televisão... Tanto as pesquisas de opinião quanto as conversas informais sugerem que as pessoas, cada vez mais, estão começando a perceber que alguma coisa deu tremendamente errado, que tem de haver alguma conexão entre as dificuldades cada vez maiores com que elas se deparam e os problemas sobre os quais elas lêem, mesmo que elas não sejam capazes de fornecer uma explicação precisa do que se trata, e de como isso veio a acontecer. (UNESCO-EPD, 1997:7)

Embora a definição precisa de "desenvolvimento susten-

tável" ainda seja objeto de debate, como sugere a citação acima, percebe-se um consenso cada vez mais amplo de que desenvolvimento sustentável se refira a um processo no qual o uso do meio ambiente e dos recursos naturais feito por um determinado grupo não coloque em risco o meio ambiente e o bem-estar dos demais, ou venha a destruir a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas necessidades e seus desejos razoáveis. O cenário vem mudando. Se antes ele era povoado por "verdes cabeludos, decididos a impedir o progresso", que declaravam guerra a "empreiteiros gananciosos, determinados a destruir nosso patrimônio", hoje, pessoas detentoras de interesses legítimos, mas conflitantes, reconhecem que nossa sobrevivência no único meio ambiente de que dispomos exige concessões da parte de todos. Nas palavras de David Yencken, ex-presidente da Fundação Australiana de Preservação, "o desenvolvimento sustentável é um modo inspirado de se construir uma ponte entre dois paradigmas conflitantes, entre o paradigma que, no passado, serviu de base a todas as abordagens ocidentais ao meio ambiente e um novo paradigma ambiental que hoje vem surgindo" (1994: 221).

O fato de o desenvolvimento sustentável não ser hoje uma realidade fica patente no aquecimento da atmosfera e nas mudanças climáticas, na destruição das florestas tropicais e nas ameaças à biodiversidade, que aceleram o ritmo da degradação do solo e da desertificação, do desequilíbrio população-recursos, da deterioração urbana, dos acidentes nucleares, da destinação dos resíduos tóxicos e de toda uma gama de outras ameaças à qualidade da vida humana e à sustentabilidade dos ecossistemas. Verificam-se, também, níveis crescentes de preocupação quanto aos problemas associados às desigualdades de padrão de vida e de bem-estar humano no mundo como um todo: conflitos regionais; grandes desequilíbrios no consumo dos recursos entre países e regiões; secas e fome; a crescente marginalização das mulheres, das

minorias étnicas, dos povos indígenas, dos desempregados e dos deficientes físicos; o acúmulo da dívida externa; o fracasso mundial em solucionar os problemas de comércio internacional e de transporte, que ainda são causa de fome e de subnutrição; e o fato de muitos ainda se verem obrigados a hiperexplorar os recursos do meio ambiente local para conseguirem sobreviver no dia-a-dia. Todos esses fatores refletem uma situação de insustentabilidade – na qual o uso atual do meio ambiente e de seus recursos por alguns vem pondo em risco o meio ambiente e os recursos de outros e vem destruindo a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas necessidades e seus desejos razoáveis.

Na situação apresentada acima, é importante que dois fatores sejam observados. Em primeiro lugar, que questões e problemas aparentemente díspares estão inter-relacionados. Como afirma a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1987: 4):

Até pouco tempo atrás, o planeta era um grande mundo, no qual as atividades humanas e seus efeitos eram nitidamente compartimentados em termos de países... e de grandes áreas de interesse (ambientais, econômicas e sociais). Esses compartimentos começaram a se dissolver. Isso se aplica em particular às diversas "crises" globais que vêm despertando a atenção do público, principalmente no correr da última década. Não se trata de crises distintas: uma crise ambiental, uma crise de desenvolvimento, uma crise de energia. Elas são uma crise única.

Segundo os membros da Comissão, essa percepção fez com que eles se decidissem por focar um tema único – o de que muitas das atuais tendências de desenvolvimento fazem com que um número cada vez maior de pessoas se veja reduzido a uma situação de pobreza e vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que causam a degradação do meio ambiente natural.

Como afirmou Elizabeth Dodswell (1995: 2), ex-Diretora-Executiva do Programa Ambiental das Nações Unidas (UNEP):

Um ponto é de importância crucial. Nenhuma estratégia de longo prazo para a redução da pobreza poderá ter êxito se confrontada por forças ambientais que promovem a constante erosão dos recursos naturais dos quais todos nós dependemos. E nenhum programa de proteção ambiental poderá ir adiante sem a remoção das pressões cotidianas, que deixam às pessoas pouca escolha que não a de comprometer tão seriamente o próprio futuro, a ponto de se tornarem incapazes de proteger a base de recursos necessária para sua própria sobrevivência e para o bem-estar de seus filhos.

Em segundo lugar, que os problemas da insustentabilidade não devem ser vistos como questões que exigem soluções técnicas, mas sim como sintomas ou conseqüências de uma causa mais ampla: a fragilidade dos valores e das práticas modernistas que tomaram o lugar dos sistemas de sustentabilidade nativos, reduzindo o mundo à sua atual condição de insustentabilidade. É por essa razão que a UNESCO-EPD (1997: 14) afirma:

O desenvolvimento sustentável é tanto um preceito ético quanto um conceito científico; ele é tão relacionado a noções de igualitarismo quanto a teorias sobre o aquecimento global. Costuma-se pensar no desenvolvimento sustentável como pertencendo ao âmbito das ciências naturais e da economia, mas sua conexão mais fundamental é com a cultura: com os valores que norteiam as pessoas e com a maneira pela qual elas encaram sua relação com os demais. O desenvolvimento sustentável responde a uma necessidade imperativa de imaginarmos uma nova base de relações entre os povos e com o habitat que dá sustentação à vida humana.

Como essas citações sugerem, ao invés de vermos o meio ambiente como restrito à natureza e aos sistemas naturais, estamos passando a vê-lo de forma holística, como a totalidade do meio que nos circunda e de toda a nossa existência, como o resultado das maneiras pelas quais usamos a natureza e seus recursos para satisfazermos nossas necessidades e nossos desejos. Isso significa ver o ambiente como uma teia complexa e global de componentes sociais, culturais, econômicos e políticos, e também geofísicos e biofísicos. E significa também dar-nos conta de que os problemas ambientais e de desenvolvimento não podem ser compreendidos sem referência aos valores sociais, econômicos e políticos, e também de que a administração da crise global irá depender de mudanças nos valores pessoais, nas escolhas de estilo de vida e nos padrões globais de desenvolvimento e de comércio internacional.

Tendo como objetivo provocar mudanças no pensamento social e econômico e nas práticas e instituições que poderão vir a promover o desenvolvimento sustentável, Schleicher (1989: 277-8) escreve sobre a necessidade de "uma nova ética ecológica, ...um sistema de valores ecologicamente orientado", baseado em "mudanças fundamentais nas atitudes e nas ações humanas voltadas para nós mesmos e para o meio ambiente". A abrangência de tal mudança nos valores sociais faz com que ela se compare a uma mudança de paradigmas e de visões de mundo. Isso implicaria um processo de mudança rumo a sistemas sociais, instituições e práticas orientado por valores tais como empatia para com as outras espécies, as outras pessoas e as gerações futuras; respeito pelos limites naturais e sociais do crescimento; apoio a um planejamento cuidadoso, de modo a minimizar as ameaças à natureza e à qualidade de vida; e um desejo por mudanças nas maneiras pelas quais a maioria das sociedades trata suas questões econômicas e políticas (Milbrath, 1989).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Embora o rumo específico e o ritmo da mudança de paradigmas antes mencionados, bem como a eficácia das diferentes estratégias de mudança social, ainda estejam em debate, há consenso generalizado, tanto na Austrália como no restante do mundo, quanto a que a educação tenha um papel importante a desempenhar na consecução do desenvolvimento sustentável (Departamento Australiano de Meio Ambiente e Patrimônio, 1999). Infelizmente, boa parte da prática atual de educação ambiental adota como seu objetivo último a mudança do comportamento individual (ou seja, mais reciclagem e uso mais intenso de transporte público, menos desperdício de água e energia elétrica). Para que venhamos a atingir o desenvolvimento sustentável, entretanto, teremos de reconhecer que os problemas ambientais estão estruturalmente ancorados na sociedade e em nossos modos de vida, e que as soluções para eles têm de ser buscadas num trabalho que vise a transformar as condições sociais da vida humana e não-humana, e não apenas os estilos de vida individuais (Jensen e Schnack, 1997). Isso faz nossa atenção se voltar para as estruturas políticas e econômicas, para a pobreza e outras formas de injustiça social, que causam e perpetuam as práticas insustentáveis, e também para a necessidade de se descobrir processos pelos quais essas práticas insustentáveis possam ser eliminadas por intermédio de meios políticos. Todos os principais relatórios internacionais sobre o meio ambiente de anos recentes (IUCN, UNEP e WWFN, 1991; conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, 1992; Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987) ressaltaram que o papel da educação é ajudar os estudantes a refletir de forma crítica sobre o lugar ocupado por eles no meio ambiente e a examinar o que a sustentabilidade significa para eles próprios e para suas comunidades. Esse papel

implica também a prática de conceber meios alternativos de desenvolvimento e de vida, de aprender a negociar e justificar as escolhas entre diferentes visões, de planejar para alcançar a visão desejada e de participar em ações e iniciativas comunitárias que ponham em prática essas visões. Tudo isso leva ao que Jensen e Schnack (1997) chamam de "competência para a ação" ou "cidadania ambiental". A competência para a ação identifica a educação para a sustentabilidade como parte do processo de construção de uma sociedade civil informada, interessada e participante. Como afirma Orr (1992: 84), "Não vejo qualquer perspectiva de construirmos uma sociedade sustentável sem uma cidadania participante, engajada, informada e competente". Segundo ele, isso requer "um compromisso inabalável, por parte das instituições educacionais, de promover uma ampla competência cívica".

Essa defesa de uma cidadania ambiental ativa como um dos objetivos da educação significa que educar para um futuro sustentável não significa tratar diretamente da resolução dos problemas em si, mas sim das maneiras pelas quais os estudantes aprendem a formar opiniões sobre esses problemas e a saber quando, como e por que trabalhar, por si próprios e com outros, para ajudar a construção da sustentabilidade a partir do nível local, e daí para cima. Como afirma Schanck (1996: 11):

Não é nem pode ser tarefa das escolas resolver os problemas políticos da sociedade. Não é tarefa sua melhorar o mundo por meio das atividades de seus alunos. Estas atividades devem ser avaliadas com base em seu valor formativo, e segundo critérios educacionais. Uma escola, vista como escola, não se torna "verde" conservando energia, recolhendo baterias ou selecionando o lixo. O fator crucial tem que ser o que os alunos estão aprendendo com sua participação nessas atividades.

ALGUMAS FACETAS SIGNIFICATIVAS DA EDUCAÇÃO

Em diversos capítulos anteriores deste livro, foi sugerido que as decisões tomadas sobre as prioridades nacionais, as metas e objetivos educacionais, o currículo, a pedagogia, a avaliação etc. têm o potencial de determinar o tipo de sociedade que virá a ser criada. Uma vez que as prioridades nacionais têm uma influência ampla e onipresente, vale a pena começar com o exame dessas prioridades com relação à educação para a sustentabilidade.

Prioridades Nacionais

É de conhecimento geral que os atuais governos desempenham papéis múltiplos, e às vezes contraditórios, que se manifestam de diversas formas nas políticas e nas práticas educacionais (Carnoy e Levin, 1985; Schlechty, 1990). Por exemplo, por um lado, os governos precisam assegurar que os sistemas educacionais socializem e eduquem os cidadãos de modo a capacitá-los a contribuir para as atividades e as metas econômicas estabelecidas. Incluem-se nesse processo não apenas os conhecimentos e as habilidades profissionais, mas, também, as atitudes de responsabilidade, diligência, pontualidade e coesão social que irão perseguir e atingir essas metas. É esse o papel "reprodutivo" do Estado e da educação. Por outro lado, e em especial nos países democráticos, os governos têm de atuar no sentido de preservar sua legitimidade pública, prevendo as tendências que poderão vir a representar ameaça ao bem-estar nacional e respondendo às preocupações do público quanto a problemas sociais, como racismo, pobreza, segurança pública e, cada vez mais, quanto ao meio ambiente. A educação formal é um dos meios pelos quais os governos tentam atingir esse objetivo, o que implica a formulação de políticas educacionais que reforcem a capacidade de seus cidadãos de responder

antecipadamente a esses desafios, de identificar e articular suas preocupações e de contribuir, como cidadãos engajados e informados, para as soluções, participando em discussões sobre esses desafios e sobre outras questões de interesse público. Esse é o papel do Estado e da educação na "construção da sociedade civil".

O currículo é um dos produtos tanto do papel "reprodutivo" quanto do papel de "construção da sociedade civil" desempenhados pelos governos. Infelizmente, com muita frequência, a pressão das prioridades políticas e econômicas de curto prazo faz com que o papel reprodutivo da educação formal tenha preponderância. Essa situação de desequilíbrio entre as prioridades pede a reafirmação do papel da educação formal na construção da sociedade civil, de modo a ajudar os estudantes a: (1) desenvolver critérios para determinar o que vale a pena preservar em seu patrimônio cultural, econômico e natural; (2) discernir valores e estratégias para a criação da sustentabilidade em suas comunidades locais; e (3) contribuir para a compreensão, sua e de outros, das questões nacionais e globais. Essas são as versões contemporâneas daquilo a que Dewey (1916) chamou de a tradição "reconstrucionista" da educação.

Metas e Objetivos

A maioria dos países do mundo pode apontar as maneiras pelas quais seus sistemas educacionais estão sendo reorientados rumo à sustentabilidade, graças à expansão dos conhecimentos científicos sobre o meio ambiente e à crescente conscientização do público a respeito das dimensões e da gravidade, cada vez maior, dos problemas ambientais. A maioria das iniciativas, contudo, tende a vir dos departamentos de meio ambiente e patrimônio e de agricultura e recursos naturais, e não dos departamentos de educação. A consequência desse fato é que os departamentos de educação, muitas vezes, continuam presos a

concepções de educação ambiental anteriores à Cúpula da Terra, que tendiam a favorecer as abordagens científicas e preservacionistas, mais que os imperativos holísticos da educação para a sustentabilidade, tendendo, também, a se concentrar na conscientização e nas campanhas informativas e ter como meta alterações no comportamento individual, e não objetivos educacionais mais amplos. Em anos mais recentes, entretanto, surgiram diversas tentativas de sugestão de metas, objetivos e princípios orientadores para a educação, visando a fortalecer o desenvolvimento sustentável. Muitas dessas tentativas tiveram origem na Declaração de Tbilisi (Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, 1977), que teve ampla e duradoura aceitação internacional. Suas metas de longo prazo incluem: (1) promover a conscientização e o interesse sobre a interdependência dos sistemas sociais, econômicos e políticos de nível local, nacional, regional e global; (2) desenvolver o conhecimento, as capacidades, os valores e o discernimento ético, bem como motivar para a participação como membro ativo e informado da sociedade civil; e (3) incentivar a reflexão crítica e a tomada de decisões quanto à escolha dos estilos de vida pessoais e de participação cívica, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável (Grupo de Treinamento Britânico para o Meio Ambiente, Desenvolvimento, Educação e Treinamento, 1992: 2).

Cinco categorias inter-relacionadas de objetivos contribuem para esses objetivos:

1. Consciência: Ajudar os indivíduos, os grupos e as sociedades a adquirir consciência e sensibilidade quanto à interdependência entre os sistemas naturais, sociais, econômicos e políticos, especialmente com relação a questões, tópicos e problemas decorrentes dos processos de desenvolvimento sustentável.
2. Conhecimento: Ajudar os indivíduos, os grupos e as

sociedades a adquirirem uma diversidade de experiências, a compreensão básica, os conhecimentos e as competências para a ação, necessárias ao desenvolvimento sustentável.

3. Valores: Ajudar os indivíduos, os grupos e as sociedades a adquirirem o sentimento de interesse pelas questões da sustentabilidade, bem como um conjunto de valores com base nos quais eles possam formar opiniões sobre as maneiras apropriadas de agir individualmente e em colaboração com outros, de modo a promover o desenvolvimento sustentável.

4. Habilidades: Ajudar os indivíduos, os grupos e as sociedades a adquirirem competência para a ação – ou habilidades de cidadania ambiental –, de modo a ser capazes de identificar e prever problemas ambientais e trabalhar, juntamente com outros, no sentido de resolvê-los, minimizá-los e evitá-los.

5. Participação: Oferecer aos indivíduos, grupos e sociedades oportunidades de participação ativa no exercício de suas capacidades ambientais e no trabalho direcionado à criação do desenvolvimento sustentável, em todos os níveis.

Currículo

Autoras ecofeministas identificaram as premissas e as atitudes patriarcais com relação à natureza, às mulheres e ao desenvolvimento, nas quais se baseia a ciência modernista, como sendo a principal causa da exploração abusiva do meio ambiente, da pobreza e da crescente marginalização de muitos dos povos do mundo (Merchant 1980; Shiva, 1985). A reorientação da educação em direção à sustentabilidade exige uma nova forma de encarar a ciência – como uma ecociência que integre a ação direcionada à sustentabilidade aos interesses das mulheres e dos povos

marginalizados. Como afirma Vandana Shiva (1989: xvii-xviii):

Uma ciência que não respeita as necessidades da natureza e um desenvolvimento que não respeita as necessidades dos povos representam, necessariamente, uma ameaça à sobrevivência. Em sua luta para sobreviver às investidas de ambos, as mulheres deram início a uma luta que põe em cheque as categorias mais fundamentais do patriarcado ocidental – seus conceitos sobre a natureza e as mulheres e sobre a ciência e o desenvolvimento. Suas lutas ecológicas têm como alvo, simultaneamente, libertar a natureza de uma exploração sem fim e a elas próprias da marginalização. Elas vêm criando uma ideologia feminista que transcende o gênero e uma prática política inclusiva, em termos humanos, e contestando a universalidade que a ideologia patriarcal afirma possuir não com uma outra tendência universalizante, mas sim com a diversidade. E elas vêm contrapondo o conceito dominante de poder como violência com a alternativa de não-violência como poder.

Vista dessa perspectiva, a educação para a sustentabilidade representa uma epistemologia alternativa à da ciência modernista, tentando ensinar os jovens a dar valor à diversidade das formas de conhecer; a se identificar com sua própria herança cultural e a valorizá-la como uma contribuição à diversidade cultural global e a respeitar os métodos de mudança social que tomam como base a comunidade local. Uma epistemologia como essa contribui também para contrabalançar a preponderância das ciências naturais e dos estudos da natureza, encontrada hoje em boa parte da educação ambiental contemporânea. As ciências naturais fornecem conhecimentos abstratos da maior importância sobre o mundo, mas, em si mesmas, elas não contribuem para o desenvolvimento sustentável. Na verdade, o ensino baseado nos estilos científicos modernistas

já mostrou ser um meio de reprodução do desenvolvimento desequilibrado. Segue-se daí que um aspecto importante da reorientação da educação formal rumo à sustentabilidade será o desenvolvimento de currículos interdisciplinares, que consigam transmitir conhecimentos científicos e tecnológicos e, simultaneamente, dar ênfase à natureza essencialmente social das decisões sobre a maneira pela qual esses conhecimentos virão a ser usados.

Apresentar os conceitos que embasam o desenvolvimento sustentável no contexto da busca de soluções para os problemas reais com que nos vemos confrontados pode contribuir para que a educação ofereça aos alunos um aprendizado de natureza holística, integrada e de base moral. Como declara o Relatório de 1989 da UNESCO (5):

Nosso sistema educacional vem sofrendo com a crescente fragmentação do conhecimento em unidades, muitas vezes, sem significado nem relevância. Precisamos de uma nova maneira de abordar o conhecimento, que seja mais integrada. É bem provável que a melhor maneira de pôr em prática essa abordagem integrada seja dirigir o foco do conhecimento para a busca de soluções para os problemas reais que nos confrontam em todos os níveis, do local até o global.

Dentre os "problemas reais" que poderiam ser tratados no currículo (Fien, 1995, adaptado a partir de Beddis e Johnson, 1988) estão:

- Há grandes disparidades entre as diferentes regiões do mundo, com relação à disponibilidade e ao uso dos recursos, e a pobreza e a privação de algumas delas contrasta com a superprodução e o excesso de consumo de outras. O que fazer para reduzir o consumo excessivo, o desperdício e o mal-uso dos recursos por parte de

alguns povos? De que maneira poderá ser eliminada a extrema pobreza, que faz com que muitos se vejam obrigados a explorar erradamente a Terra para garantir a própria sobrevivência? De que maneiras poderão ser superadas as pressões sobre o meio ambiente, provenientes de ambas as causas?

- Algumas atividades econômicas causam grande dano ao meio ambiente, aos recursos e às comunidades. Como fazer para que a atividade econômica passe a beneficiar tanto as comunidades quanto as empresas interessadas, e sem danos críticos ao meio ambiente?

- Em algumas regiões do mundo, o crescimento econômico é elevado a ponto de levar à produção e ao consumo de um grande número de itens altamente supérfluos, e usa recursos que, em outras circunstâncias, poderiam ser usados para satisfazer às necessidades de uma boa parcela dos pobres do mundo. Como fazer para que os recursos gastos na fabricação desses produtos supérfluos sejam redirecionados em benefício dos pobres ou preservados para as gerações futuras?

- Em algumas regiões do mundo, as densidades populacionais relativamente altas e as taxas de crescimento demográfico, bem como a pressão sobre as bases de recursos locais que daí resulta, são sintomas do legado do colonialismo e das desigualdades estruturais do sistema econômico atualmente vigente no mundo, mais do que causas dos problemas ambientais. Um desenvolvimento social equilibrado constitui-se no cerne das soluções para os problemas demográficos e ambientais. Como a relação entre meio ambiente, desenvolvimento social e crescimento populacional poderia ser formulada, de modo a assegurar o uso sustentável dos recursos?

- Os povos nativos e rurais de muitos países desen-

volveram uma ética da sustentabilidade, em conjunto com as práticas de uso do solo a ela associadas e, durante milênios, conseguiram preservar tanto suas culturas quanto a harmonia entre os homens e a natureza. O que fazer para que os direitos desses povos sejam preservados, e para que o conhecimento e a sabedoria que eles detêm seja compartilhada com os outros povos de todo o mundo?

- As mulheres e os jovens têm um papel vital a desempenhar na preservação e no desenvolvimento do meio ambiente, agora e no futuro. Eles possuem pontos de vista, habilidades e interesses que podem ser de grande utilidade para a maximização do potencial do desenvolvimento sustentável. Como a sabedoria, a coragem e os talentos das mulheres e dos jovens poderiam ser usados como modelos para as políticas e práticas de desenvolvimento sustentável?

- A arena mais apropriada para as iniciativas em prol da sustentabilidade e da justiça são as comunidades locais. Quais as melhores maneiras de as pessoas se organizarem em nível local – e estabelecer contatos nacionais e globais – de modo a colaborar para o movimento em defesa do desenvolvimento sustentável?

No contexto dos problemas, tais como os citados acima, são sugeridos oito conceitos visando a orientar o ensino e o aprendizado, que foram adaptados a partir dos conceitos propostos no *Icun*, 1991, pela Unep e no relatório da WWFN *Caring for the Earth* muitos dos quais podem ser classificados em dois grupos: os relativos à responsabilidade humana de cuidar da natureza (sustentabilidade ecológica) e os relativos à nossa responsabilidade de cuidar-nos uns dos outros (justiça social).

Pessoas e Natureza: Sustentabilidade Ecológica

1. Interdependência: As pessoas são parte dos sistemas naturais, e deles totalmente dependentes. Daí a necessidade de respeito permanente pelos sistemas naturais. Respeitar os sistemas naturais significa nos aproximarmos da natureza com humildade, cuidado e compaixão; sermos frugais e eficientes no uso dos recursos; sermos guiados pelos melhores conhecimentos que temos a nosso dispor, tanto tradicionais quanto científicos; e participarmos da formulação e da defesa das políticas públicas que promovam a sustentabilidade.

2. Biodiversidade: Cada forma de vida merece ser respeitada e preservada, independentemente de seu valor para as pessoas. As pessoas devem preservar a complexidade dos ecossistemas, de modo a assegurar a sobrevivência de todas as espécies e a defesa de seus habitats e, desse modo, contribuir também para a qualidade material e espiritual da vida humana.

3. Vida frugal: Todas as pessoas devem assumir responsabilidade pelo impacto por elas causado sobre os sistemas naturais. Elas não devem interferir de forma indevida nos processos ecológicos, diminuir a diversidade ou explorar em excesso os recursos renováveis e os ecossistemas que os sustentam. Elas devem usar os recursos naturais e o meio ambiente de forma cuidadosa e sustentável e restaurar os ecossistemas degradados.

4. Equidade entre as espécies: As pessoas devem dar tratamento decente a todas as criaturas, e protegê-las da crueldade e de qualquer sofrimento desnecessário.

As Pessoas e a Natureza

5. Necessidades humanas básicas: As necessidades de todos os indivíduos e de todas as sociedades devem ser atendidas, dentro das limitações impostas pela biosfera, e todos devem ter acesso igual às oportunidades de melhorar de vida.

6. Igualdade entre as gerações: Cada geração deverá legar ao futuro um mundo que seja no mínimo tão diversificado e produtivo quanto aquele herdado por ela. Para tal, os recursos não-renováveis devem ser usados de forma parcimoniosa, os recursos renováveis devem ser usados de forma sustentável e o desperdício deve ser reduzido ao mínimo. Os benefícios do desenvolvimento não devem ser consumidos agora, se os custos significarem ônus para o futuro.

7. Direitos humanos: Todas as pessoas devem gozar das liberdades fundamentais de consciência, religião, expressão, assembléia pacífica e associação.

8. Democracia: Todas as pessoas e todas as comunidades devem ter condições para o exercício da responsabilidade por suas próprias vidas e pela vida sobre a Terra. Elas devem ter pleno acesso à educação, aos direitos políticos e à possibilidade de se sustentarem economicamente. Elas devem, também, poder participar de fato nas decisões que possam vir a afetá-las.

Esses oito conceitos podem ser vistos como os princípios e valores que embasam as imagens de um futuro sustentável. Quatro dessas imagens são: (1) um futuro igualitário, eqüitativo e justo; (2) um futuro seguro e pacífico; (3) um futuro ecologicamente sustentável; e (4) um futuro democrático. Imagens e visões do futuro são continuamente usadas pelas empresas, pela propaganda e pelos políticos,

e também na mídia e na ficção científica. Elas desempenham um papel crítico no surgimento das transformações, afetando também aquilo que pensamos que valha a pena fazer no presente. Um excelente exemplo do poder criativo gerado pelas imagens, principalmente quando compartilhadas, é apresentado por Colin Power, no Capítulo 2 deste livro, no qual ele informa sobre os resultados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, patrocinada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia. É óbvio que será mais fácil para nós trabalhar para o futuro de nossa escolha se tivermos imagens claras de para onde queremos ir e de como chegar lá. Como escreve Elise Boulding (1988):

Em qualquer momento específico, há centenas de imagens de futuros possíveis sendo geradas em cada sociedade, e milhares para o planeta como um todo. Em qualquer época cultural, a partir dessa constelação de imagens de futuro, apenas algumas poucas desenvolvem ressonância cultural suficiente para afetar o curso dos acontecimentos. Há um fortalecimento seletivo de algumas imagens, que mais tarde virão a "explodir" como bombas-relógio num futuro concretizado.

Uma crise de rumos ocorrida na sociedade, seja ela nacional ou global, pode estimular o surgimento de novas imagens orientadoras e, neste atual período de mudanças rápidas e de inquietação social, é bem possível que o conceito de sustentabilidade venha a fornecer uma imagem dessa ordem. A Caixa 1 (ver página ???) é um exemplo de uma atividade didática que pode ser usada para explorar as imagens de um futuro sustentável.

Pedagogia

Na opinião de muitos, as escolhas relativas a estratégias de ensino e de aprendizado são os determinantes mais sig-

nificativos das experiências de aprendizagem dos estudantes, e da natureza dos objetivos alcançados, independentemente dos temas relativos ao desenvolvimento sustentável ou dos tópicos ou estruturas curriculares adotados. Whitty (1985), por exemplo, afirma que o fato de um plano curricular específico, em última análise, ser reprodutivo ou transformativo (isto é, se ele contribui ou não para capacitar os alunos para a participação na sociedade civil), irá depender, essencialmente, do tratamento pedagógico que lhe for dado e de que modo ele é articulado com outras questões de dentro e de fora da escola. Da mesma forma, Evans (1993: 25) afirma: "O progresso da educação talvez não resida em inovações macrocurriculares radicais, mas sim numa análise muito mais minuciosa, em escala micro, dos ambientes, das práticas e das experiências onde o ensino e o aprendizado acontecem, principalmente se isso for feito visando a fortalecer a sensação de sucesso e de controle real por parte da totalidade dos alunos." As questões pedagógicas são de importância vital para a reorientação do ensino em direção à sustentabilidade.

A vertente reconstrucionista da educação, que é adotada neste capítulo, implica dois processos inter-relacionados: primeiramente, tudo o que foi discutido acima, ou seja, a organização do conhecimento em torno de um espectro de problemas reais e de conceitos significativos, para que os estudantes possam se converter em pensadores críticos e, em segundo lugar, a participação dos estudantes nos assuntos da comunidade, para que eles venham a se tornar membros ativos da sociedade civil.

Ver a pedagogia como um processo de incentivar os alunos a explorar as questões, os tópicos e os problemas da sustentabilidade, principalmente em contextos que digam respeito a eles e a suas comunidades, significa que os métodos interativos e centrados nos alunos de tratar o ensino e o aprendizado têm de ser vistos como aspectos centrais da

pedagogia adotada na educação para a sustentabilidade. Essas abordagens não excluem o uso de métodos mais centrados no professor, tais como exposição, narração e demonstração, sempre que for o caso. Elas significam, contudo, que, sempre que possível, os alunos aprenderão a partir de uma base comunitária, usando o meio ambiente e a comunidade como recursos didáticos, empregando atividades como debate de tópicos controversos, desempenho de papéis, jogos de simulação, análise e esclarecimento dos valores e aprendizado por meio da descoberta, bem como toda uma gama de atividades criativas e experimentais (Fien, Heck e Ferreira, 1997). Naish, Rawling e Hart (1986: 46) identificam as características desse tipo de pedagogia fundada na investigação, descrevendo-a como uma maneira de abordar o ensino e o aprendizado que:

- identifica questões, tópicos e problemas, como sendo o ponto de partida para a investigação;
- envolve os alunos, como participantes ativos, numa seqüência de aprendizado significativo;
- oferece oportunidades para o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades e capacidades (intelectuais, sociais, práticas e de comunicação);
- apresenta oportunidades de estreita integração entre o trabalho de campo e o trabalho em sala de aula;

Caixa 1:Antevendo um Futuro Sustentável

Pensem nas seguintes imagens de um futuro sustentável, uma de cada vez, e respondam às quatro seguintes perguntas relativas a elas:

Por que essa é uma imagem de importância crítica para um futuro sustentável?

Como seria ela, na prática?

O que já está sendo feito para transformar essa imagem em realidade, e por quem?

Que papel você gostaria de desempenhar para ajudar a tornar essa imagem realidade? Por quê?

1. Um futuro eqüitativo, igualitário e justo

O que uma pessoa "tem" não deve depender daquilo que ela "é" na sociedade. Por essa razão, as práticas e os procedimentos para a alocação dos recursos não devem discriminar, direta ou indiretamente, com base em gênero, raça, classe, cultura ou grupo. Todos devem ter acesso às necessidades básicas da vida, como alimentação, vestuário, moradia, cuidados médicos e educação. Deve haver um nível mínimo de bem-estar, abaixo do qual ninguém deve cair e, em razão da natureza finita dos recursos da Terra, um nível máximo, ao qual ninguém deve exceder.

2. Um futuro seguro e pacífico

Ninguém deve ser sujeitado a violência pessoal direta, por exemplo, por meio de assalto, roubo ou guerra, e tampouco sofrer violência indireta. Sistemas sociais, políticos e econômicos injustos podem, também, causar sofrimento, na forma de pobreza, fome e outros tipos de privação.

3. Um futuro ecologicamente sustentável

Isso requer a proteção plena e adequada da biosfera da qual toda a vida depende. Por essa razão, os direitos das espécies não humanas devem ser reconhecidos, bem como a necessidade do manejo correto do ar, da água, do solo, das criaturas e das plantas.

4. Um futuro democrático

Uma participação genuína em todos os aspectos da própria vida oferece oportunidades para a responsabilidade, o

crescimento e o enriquecimento pessoais. Isso significa estar no controle das próprias escolhas de vida e ser livre para escolher, o que leva ao sentido de propriedade sobre as próprias decisões, significando o inverso da alienação.

- oferece oportunidades para investigações não conclusivas, nas quais possa haver esclarecimento quanto às atitudes e aos valores, e onde um intercâmbio aberto de idéias e opiniões possa ocorrer;
- oferece espaço para um real equilíbrio entre o trabalho dirigido por um professor e as investigações mais independentes por parte do aluno;
- ajuda no desenvolvimento de uma cultura política, de modo a que os alunos venham a compreender o mundo social e como participar dele.

O Questionamento Estratégico é uma estratégia didática inovadora, que espelha esses princípios de pedagogia embasada em investigação, e a Caixa 2 consiste numa introdução a esse processo.

Caixa 2: Questionamento Estratégico

Os indivíduos, as famílias e as comunidades estão melhor situados para lidar com as questões globais em nível local – e é no nível local que os professores, as escolas e os estudantes podem aprender, também, as habilidades necessárias para a construção de um futuro sustentável.

O primeiro passo para o aprendizado dessas habilidades é saber fazer as perguntas certas – perguntas que levarão a um plano de ação direcionada às transformações. O Questionamento Estratégico é uma técnica de grande valor para esse processo.

O Questionamento Estratégico é uma forma de pensar

sobre as mudanças. Ele foi desenvolvido por Fran Peavy, uma assistente de mudanças sociais da América do Norte. As mudanças, muitas vezes, são acompanhadas por todo um espectro de emoções desconfortáveis, que incluem negação, medo e resistência. No entanto, as mudanças também oferecem a oportunidade de surgimento de novas idéias. O Questionamento Estratégico ajuda a integrar as novas idéias e estratégias no desenvolvimento das comunidades, de modo a que as pessoas se sintam confortáveis.

Seis "famílias" de perguntas são usadas no Questionamento Estratégico. Elas vão de perguntas sobre dados introdutórios até perguntas mais dinâmicas e reflexivas. Essas famílias de questões são:

- Perguntas sobre Observação
- Perguntas sobre Sentimentos/Afetos
- Perguntas sobre Antevisão
- Perguntas sobre Mudanças
- Perguntas sobre Inventários Pessoais
e Perguntas de Apoio
- Perguntas sobre Iniciativas Pessoais

O Questionamento Estratégico ajuda as pessoas a criar suas próprias soluções para seus próprios problemas. Por exemplo, o Questionamento Estratégico tem sido usado por comunidades da Índia como meio de identificar estratégias para melhorar a qualidade da água do rio Ganges. As populações locais, em parceria com o governo, vêm desenvolvendo novas e interessantíssimas maneiras de limpar a água do rio para si próprios e para seus filhos.

Uma das premissas que embasam o processo do Questionamento Estratégico é que as perguntas são potencialmente significantes. Essa atividade baseia-se num conjunto das seis famílias de perguntas e numa série de "perguntas-sugestão".

No Questionamento Estratégico, as pessoas, para discutir um tema, geralmente trabalham em pares, uma delas sendo a "oradora" e a outra, a "ouvinte".

1. Para começar, encontre um parceiro e decidam quem será o "orador" e quem será o "ouvinte".
2. O "orador" escolhe um tema local de seu interesse. É importante que o tema seja formulado em termos de um problema local real e tangível, que seja verdadeiramente de interesse para você e para sua comunidade, e não um tema abstrato e teórico.

Por exemplo:

Demasiadamente geral: "Preocupo-me com o futuro dos jovens".

Específico: "Preocupo-me com o futuro dos jovens de minha cidade que não conseguem encontrar trabalho depois de terminar a escola".

Demasiadamente geral: "Preocupo-me com o número de árvores sendo abatidas em todo o mundo".

Específico: "Preocupo-me com os planos do Conselho Municipal de cortar as árvores nas margens da rua Catilla, para transformá-la numa rodovia de quatro faixas".

3. O "ouvinte" faz, então, a seguinte série de perguntas, em tom coloquial, usando as perguntas-sugestão, sempre que elas forem úteis.

Perguntas sobre Observação

- Com que assunto você está preocupado agora?

- Quais são os principais fatos que você sabe a respeito dele?
- Como você ficou sabendo dessas coisas?
- Essas informações são confiáveis?

Perguntas sobre Sentimentos /Afetos

- O que você sente a respeito desse tópico/assunto?
- De que maneira esse assunto vem afetando sua saúde física ou emocional (até onde você saiba)?
- Que sensações você tem em seu corpo quando você pensa ou fala sobre esse assunto/tópico?

Perguntas sobre Antevisão

- Qual o significado desse assunto para sua própria vida?
- Como esse assunto poderia ser tratado/alterado para ser como você gostaria que ele fosse?

Perguntas sobre Mudanças

- O que será necessário para que a atual situação se torne ideal?
- O que, exatamente, tem de ser mudado para isso?
- Como essas mudanças poderiam acontecer? Cite tantas maneiras quanto conseguir.

Perguntas sobre Inventários Pessoais e Perguntas de Apoio

- O que seria necessário para que você participasse dessas mudanças?
- O que você gosta de fazer que poderia ser útil para fazer com que essas mudanças aconteçam?
- De que tipo de apoio você precisaria, para trabalhar por essas mudanças?

Perguntas sobre Iniciativa Pessoal

- Com quem você teria de falar?
- Como você poderia fazer com que outras pessoas se reunissem para trabalhar nesse assunto?

4. Analise sua própria experiência de Planejamento Estratégico, respondendo às seguintes perguntas:

- O que você pensa do processo de Planejamento Estratégico?
- Você acha que ele é uma maneira autêntica de se comunicar?

Por que sim ou por que não?

- O processo ajudou você a se sentir mais confiante a respeito de seu futuro?
- Tendo participado do processo de Questionamento Estratégico, você se sente um pouco mais preparado se engajar em iniciativas?
 - Como o processo de Questionamento Estratégico poderia ser incorporado aos seus métodos didáticos?

É dada prioridade à participação regular dos alunos no desenvolvimento e na avaliação das visões de futuros alternativos, aprendendo como resolver os problemas e trabalhando de forma ativa na comunidade e juntamente com ela, sobre os problemas que são de seu interesse. Esses três aspectos da pedagogia focada na ação dão ênfase à importância de fazer com que os alunos participem ativamente em projetos que visem a construir sustentabilidade em suas comunidades locais. Sem a ocorrência regular de experiências como essas, a reorientação dos objetivos, dos temas curriculares, dos conceitos e das estruturas de curso que visem a incorporar a sustentabilidade não surtirão qualquer efeito. A capacitação para o trabalho em prol da sustentabilidade é a razão de ser da reorientação da educação formal rumo a ela.

Um dos participantes do estudo, de autoria de Campbell, McMeniman e Bailakoff (1992), escreveu: "Maitland, um historiador constitucional inglês, proclamou, há um século, que a história era um tecido contínuo, sem costuras. Essa é a mensagem que também a educação deve proclamar, substituindo "história" por "conhecimento". Um exemplo interessante de como um professor em sala de aula pode reestruturar o currículo para transformá-lo em algo que se assemelhe a um "tecido sem costuras" e, ao mesmo tempo, ampliar uma experiência construtiva local para o nível regional e até mesmo internacional é mostrado nesse delicioso trecho de um trabalho apresentado por Helen Cameron (1999), na 40ª Conferência Internacional da WEF, em Launceston.

ADOTE-UMA-FAZENDA

As pessoas muitas vezes me perguntam o que eu ensino. Eu costumava pensar um pouco sobre isso – o que dizer? "Matemática, inglês, ciências sociais. O que me mandarem ensinar." Hoje em dia eu respondo: "ciência ambiental", porque é disso que se trata! Quando meu diretor se dirigiu a mim, três anos atrás, e me perguntou se eu estava disposta a ser a cobaia da escola, para ajudá-los a sair de uma enrascada, lecionando quatro matérias para uma turma de sétima série, uma mudança revolucionária aconteceu em meu modo de ensinar – quatro matérias em livros-texto? De jeito nenhum! Teria que ser com as mãos na massa. Foi assim que começou para mim o programa Adote-uma-Fazenda.

O Adote-uma-Fazenda oferece educação para uma vida sustentável. Os alunos aprendem sobre as condições problemáticas de uma fazenda, realizando testes de solo, testes da água e contagens de minhocas; soltando besouros estercoreiros; coletando sementes nativas do lugar; propagando e

plantando cinturões de proteção. Eles aprendem sobre a importância da diversidade numa fazenda e sobre as vantagens de preservar a floresta nativa daquelas terras. Eles aprendem o que fazer para resolver problemas reais.

Os alunos aprendem, também, a pensar mais além de seu ambiente local, aprendendo sobre as questões que afetam sua região e, então, transferindo-as para um cenário mais amplo. Minha fazenda adotiva tem tanques de rãs, e nossa última visita daquele ano foi uma noite das rãs. E, é claro, os alunos perceberam a importância do declínio do número de rãs no mundo como um todo.

Um dos principais objetivos do Adote-uma-Fazenda é atuar como um elo entre as comunidades urbanas e rurais, de modo a fazer com que os estudantes urbanos (e suas famílias) entendam como é uma fazenda e de onde vem nossa comida. Os alunos acharam tudo isso fascinante e ficaram felizes em adotar não apenas a fazenda, mas também os fazendeiros e, é claro, o cachorro que vinha junto!

Para mim, um dos resultados do Adote-uma-Fazenda foi um programa chamado Ciência Por Toda a Ásia/Pacífico. Os estudantes realizam levantamentos em suas próprias comunidades – no nosso caso, estamos estudando a energia – e enviam suas conclusões para todo o mundo pela Internet. Quando eles recebem os resultados de outros estudantes, cria-se um amplo campo para aprender sobre os estilos de vida de pessoas de outras partes do mundo e para abrir um diálogo sobre temas correlatos. Os alunos começam a sentir empatia por outros menos afortunados que eles.

CONCLUSÃO

A reorientação da educação no rumo da sustentabilidade é um processo de reforma educacional e de inovação. É possível-

el ver as formas de educação anteriores à Cúpula da Terra como "inovações fracassadas", apesar de todas as iniciativas que podem ser citadas. Como lamenta Fullan, escrevendo juntamente com Stigelbauer (1991: 354): "Temos uma enorme herança negativa de reformas fracassadas, que não pode ser superada apenas com boas intenções e retórica poderosa." Reorientar a educação ambiental para a sustentabilidade é uma retórica poderosa e uma ótima intenção. Contudo, temos muito que aprender sobre os processos de inovação e de mudanças educacionais. Aprender sobre as experiências bem-sucedidas de outros movimentos de reforma educacional e interpretar suas lições sobre a educação para a sustentabilidade em termos da cultura e do contexto educacional locais deve-se tornar a mais prioritária entre as novas prioridades da educação ambiental. Como afirma Orr (1992: 83, 145), a crise da sustentabilidade – o encaixe da humanidade em seu habitat – tem de ser vista não apenas como um item permanente da agenda pública, mas também como a própria agenda. Ele conclui dizendo:

Nenhum outro tópico da política, da economia e das políticas públicas ficará incólume à crise dos recursos, da população, das mudanças climáticas, da extinção de espécies, da chuva ácida, do desmatamento, do desgaste da camada de ozônio e da perda de solos. A sustentabilidade diz respeito aos termos e às condições da sobrevivência humana... Aqueles que se dizem educadores não podem se manter à margem das decisões quanto a como e se a vida será vivida no século XXI. Os que assim fizerem estarão ignorando as questões que são o Monte Everest da topografia histórica de nossa era, e condenando a si próprios à irrelevância.

Como afirma Colin Power no Capítulo 2, "O desafio é de monta e os riscos são altos."

REFERÊNCIAS:

AUSTRALIAN DEPARTMENT OF THE ENVIRONMENT AND HERITAGE. Today shapes tomorrow: environment education for a sustainable future. Canberra: Australian Department of the Environment and Heritage, 1999.

BEDDIS, R.; JOHNSON, C. Only one earth: a multi-media education pack. Godalming: World Wide Fund for Nature, 1988.

BOULDING, E. Building a global civic culture. New York: Teachers College Press, 1988.

BRITISH ENVIRONMENT, DEVELOPMENT, EDUCATION AND TRAINING GROUP. Good earth-keeping: education, training and awareness for a sustainable future. Sterling, UK: British Environment, Development, Education and Training Group, 1992.

CAMERON, H. Adopt-a-farm. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Paper. Launceston: WEF, 1999.

CAMPBELL, J.; MCMENIMAN, M. M.; BAIKALOFF, N. Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond. Brisbane: Ministerial Consultative Council on Curriculum, 1992.

CARNOY, M., and LEVIN, H. Schooling and work in the democratic state. Stanford: Stanford University Press, 1985.

DEWEY, J. Democracy and education. New York: Macmillan, 1916.

DODSWELL, E. Our planet. Paris: United Nations Environmental Programme, 1995.

EVANS, G. Windows on education: a skills-referenced perspective. New Horizons in Education, v. 88, 1993.

FIEN, J. (ed.). Teaching for a sustainable world. UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme for Teacher Education. Griffith University, Brisbane. 1995.

_____ ; HECK, D.; FERREIRA, J. (ed.). Learning for a sustainable environment: a workshop manual for teacher educators. Bangkok: UNESCO-ACEID, 1997.

FULLAN, M.; STIEGELBAUER, S. The new meaning of educational change. London: Cassell Educational Limited, 1991.

INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION. Tbilisi Declaration. Paris: UNESCO Publishing, 1977.

IUCN; UNEP ; WWFN. Caring for the Earth. IUCN:Gland. 1991.

JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. Environmental Education Research, v. 3, n. 2, p. 163-78, 1997.

MERCHANT, C. The Death of nature: women, ecology and the scientific revolution. San Francisco: Harper and Row, 1980.

MILBRATH, L.. Envisioning a sustainable society: learning our way out. Albany: SUNY Press, 1989.

NAISH, M.; RAWLING, E.; HART, C. Geography 16-19: the contribution of a curriculum project to 16-19 education. Harlow: Longman, 1986.

ORR, D. Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world. Albany: State University of New York, 1992.

SCHLECHTY, P. Schools for the 21st century. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SCHLEICHER, K. Beyond environmental education: the need for ecological awareness. International Review of Education, v. 35, n. 3, p. 257-81, 1989.

SCHNACK, K. Internationalisation, democracy and environmental education. In: BREITING, S.; NIELSEN, K. (ed.). Environmental education research in the Nordic countries. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, 1996. (Proceedings of the Research Centre for Environmental and Health Education; 33)

SHIVA, V. Staying alive: women, ecology and development. London: Zed Books, 1989.

UNESCO INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND ROUND TABLE, 1989, Paris. Final Report. Paris: UNESCO Publishing, 1989.

UNESCO.EPD. Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND SOCIETY: EDUCATION AND PUBLIC AWARENESS FOR SUSTAINABILITY, 8-12, Dec. 1997, Thassaloniki. Background paper. Paris: UNESCO Publishing, 1997.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1992, Rio de Janeiro. Agenda 21. Paris: UNESCO Publishing: 1992.

WHITTY, G. Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics. London: Methuen, 1985.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. Our common future. Oxford: Oxford University Press, 1987.

YENCKEN, D. Values, knowledge and action. In: GROVE, L.; EVANS, D.; YENCKEN, D. (ed.). Restoring the land: environmental values, knowledge and action. Melbourne: Melbourne University Press, 1994.

8. ENTRETECENDO OS FIOS a urdidura e a trama do Projeto WEF

Bruce Keepes e Jillian M. Maling

Como explica o editor no prefácio, a melhor maneira de ver este livro é como o Estágio III do Projeto WEF, baseado nos dois estágios anteriores, o primeiro dos quais é aqui representado pelo Capítulo 3 e o segundo consistindo na conferência internacional, de uma semana de duração, realizada em Launceston. Quatro dos capítulos tomaram como base as falas proferidas nessa conferência (Capítulo 2, Power, 1999; Capítulo 5, Hill, 1999; Capítulo 6, Bawden, 1999; Capítulo 8, Fien, 1999); quatro outros (Capítulo 1, J. Campbell; Capítulo 3, J. Campbell, McMeniman e Bailakoff; Capítulo 4, Oats; Capítulo 7, E. Campbell) foram escritos especialmente para este livro, por pessoas que tiveram intensa participação nos Estágios I e II do Projeto, embora não tenham sido palestrantes na conferência; e três das palestras proferidas na conferência (de Bono, 1999; McMeniman, 1999 e Valadian, 1999), que, no Estágio II, foram fonte de inspiração para o trabalho, não comparecem como capítulos, neste livro, embora tenham sido objeto de constantes citações.

Um dos traços característicos da conferência do Estágio II foram sessões de reflexão em grupo, realizadas ao fim de cada dia, nas quais os participantes recapitulavam as sessões daquele dia, trocavam idéias e identificavam os tópicos que eles gostariam de ver elaborados em maior profundidade. A cada dia, esses relatórios eram resumidos por nós, tendo sido

utilizados na redação deste capítulo. Desse modo, em "Entretecendo os Fios: a Urdidura e a Trama do Projeto da WEF", tomamos como base tanto o Estágio I quanto o Estágio II do projeto.

Cada um dos fios que escolhemos para reunir se justapõe e interage com todos os demais. Alguns deles estão completamente entremeados no tecido, ao passo que outros mal foram tocados. O primeiro grupo – a urdidura – trata basicamente das visões – onde estão incluídas considerações mais detalhadas sobre o espírito humano (Oats, Capítulo 4); responsabilidade moral (Hill, Capítulo 5); maneiras de pensar, conhecer e aprender (Bawden, Capítulo 6); valores humanos (E. Campbell, Capítulo 7) e responsabilidades e perspectivas globais (Power, Capítulo 2; Fien, Capítulo 8). Esses tópicos, como informa o Capítulo 3, foram retirados das principais questões identificadas no estudo de Campbell, McMeniman e Bailakoff, de 1992.

Além desses, há muitos outros fios – a trama – que dizem respeito à transformação dessas visões em ação. Eles aparecem aqui e ali no tecido e, embora não sendo tratados de forma tão exaustiva quanto os temas que surgiram diretamente do Estágio I, eles são recorrentes. Entre eles, estão as formas de educação; o papel que a educação pode e deve desempenhar; o papel dos professores e do ensino; o formato e a seleção dos elementos de um currículo para o século XXI e a criação de uma rede de ação cooperativa abrangendo indivíduos, grupos e organizações, bem como localidades, regiões e países.

A URDIDURA

O Espírito Humano

O Capítulo 3 dá início ao processo de tratar da definição de espírito humano e fala dele como "a natureza essencial do

que significa ser humano", um dos elementos da busca de significado pelos homens e de "nossa exploração do desconhecido e de nossa visão da unidade e da inter-relação de todos os componentes daquilo a que conhecemos como o universo".

No Capítulo 4, Oats admite que é difícil definir espírito humano, mas não tem qualquer dificuldade em traçar um esboço de dois estudos de caso, duas escolas que ele vê como trabalhando para cultivar esse espírito humano. E ao fazê-lo, ele reafirma a sugestão apresentada por Campbell e colaboradores, de que se trata de nossa procura por significado. Citando Capra, ele propõe que o espírito humano talvez possa ser definido como "um modo de consciência no qual nos sentimos conectados com a totalidade do cosmos". Ele, então, prossegue dizendo que a "testemunha" do espírito humano reside mais no campo da metáfora e da poesia que nas definições ou nas dissertações, confiando mais em "seus próprios poderes intuitivos e imaginativos para guiá-lo através das trevas circundantes, para ir além do alcance do facho da razão". Corroborando a afirmação de Palmer, de que, sem o espírito, os professores se restringem a distribuir "fatos às custas dos significados, informação às custas da sabedoria". Oats ressalta a importância de que, no correr do aprendizado, sejam oferecidas aos estudantes oportunidades de: (1) tornarem-se conscientes de que o mundo é um todo inter-relacionado; (2) desenvolverem a fé na humanidade; e (3) serem capazes de relacionar suas opiniões com as dos demais. Ele, desse modo, confirma a íntima relação existente entre as formas de conhecer e o espírito humano, mas é Bawden quem vai incluir o conhecimento "inspirado" entre as demais formas de conhecer. Observem que ele usa o termo "conhecer", e não o termo "conhecimento". Como já disse Huebner (1985: 172):

O problema, obviamente, é que as escolas e as outras instituições educacionais não são lugares de conhecer, e sim lugares de

conhecimento. O conhecimento é o efeito residual do processo de conhecer. O conhecimento é forma separada da vida. Ele existe por si só, desconectado da vitalidade e da dinâmica da vida, do espírito. Ele só se torna novamente vivo quando trazido de volta para o processo individual de conhecer.

No Capítulo 6, Bawden apresenta argumentos em defesa da importância do conhecer inspirado, nos momentos em que temos que determinar o que "deve" ser feito, visando a uma ação significativa, e não meramente reflexiva. Ele propõe que a integração das percepções inspiradas com as demais formas de conhecer é de importância vital, relacionando de forma explícita essa forma de conhecer com a moralidade e a ética e situando-a entre as preocupações éticas quanto aos direitos e deveres "inatos". O que, por sua vez, aponta para a conexão existente entre isso a que Bawden vê como uma forma de conhecer e um dos temas recorrentes no artigo de Power: o direito de cada ser humano e de cada cultura de serem respeitados".

Responsabilidade Moral, Valores e o Bem Comum

Embora Hill, no Capítulo 5, trate diretamente dessas questões, elas – juntamente com as formas de conhecer, o cuidado, a compaixão e a responsabilidade ecológica – são fios que reaparecem sob outras formas e em outros pontos dos Estágios I e II do Projeto WEF. Cada um a seu modo, todos os autores preocupam-se com a fragmentação da sociedade moderna, suas tensões e seus conflitos, e com o que eles vêem como seus rumos e suas incertezas. Cada um deles, de maneiras diferentes, defende a importância da reafirmação do bem comum e de valores específicos. Esse, por exemplo, é um tema que percorre todo o Capítulo 7, de autoria de Elizabeth Campbell.

Ao longo de todo o Capítulo 2, Power dá ênfase às

formas de agir que respeitem a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura do mundo, afirmando que temos de ter como objetivos tanto a unidade global quanto a diversidade cultural dos indivíduos. "A unidade na diversidade é difícil, mas é a única alternativa." Fien ressalta que as mudanças nos comportamentos e nos valores individuais, no que se refere à maneira de tratar o meio ambiente, por si sós não são suficientes, tendo de ser acompanhadas por mudanças nas visões de mundo de cada comunidade. Segundo ele, os jovens têm de ser educados para "dar valor à diversidade das formas de conhecer; a se identificar com sua própria herança cultural e a valorizá-la como uma contribuição à diversidade cultural global"; e a respeitar as iniciativas de transformação social que tomam como base a comunidade. Bawden também fala das visões de mundo. Ele sugere que maturidade significa ser capaz de colocar-se na perspectiva das diferentes visões de mundo, simultaneamente. "Temos maturidade quando aprendemos não apenas a valorizar as diferentes perspectivas, mas também a conciliá-las." Ele se refere às comunidades como "coletivos de pessoas, com diferenças significativas entre elas, tentando saber como se adaptar, de forma colaborativa, ao mundo em constante mutação que as cerca." Elizabeth Campbell, usando o multiculturalismo como exemplo, faz uma afirmação do mesmo teor: ensinar ou aprender sobre outras culturas, por si só não é o bastante. Temos de nos engajar no estudo da própria diferença e do que essas diferenças significam para os próprios alunos, e também para as outras pessoas.

Como alcançar o bem comum? Trabalhando para atingir a verdadeira maturidade, tanto como indivíduos quanto como membros de uma comunidade, seria a resposta de Bawden. Power afirma que é imperativo procurar por "um núcleo de valores e princípios éticos compartilhados" e estabelecer uma "ética global", tendo como os ingredientes básicos a democracia, os direitos humanos, a paz e o pluralismo.

Segundo ele, "Nossa visão e nossa prática devem combinar princípios universalistas e diferenças culturais, e nosso debate deve incluir e respeitar a todos – cada cultura e cada grupo social, em particular os que atualmente se vêem excluídos." Ele chama nossa atenção para o Projeto para uma Ética Universal, da UNESCO (1988), que aponta para a existência de diversos valores e princípios-chave, válidos em todas as culturas, religiões e sociedades. Dentre esses valores constam os direitos humanos, a igualdade e a autodeterminação. Há, também, um amplo consenso quanto a que a preocupação para com os outros, a responsabilidade, as boas maneiras, a tolerância e o respeito por outras pessoas sejam valores importantes.

Hill afirma que a educação moral tem de ser uma meta. Ela deve ser dirigida a conhecer os valores, as obrigações e as diferenças e a agir – individual e coletivamente – de maneira moralmente responsável e tendo em vista o bem comum: "Um dos temas que permeiam todo este livro é que os seres humanos têm de ser alertados sobre até que ponto sua humanidade depende da qualidade das escolhas morais feitas por eles, com relação a si próprios e aos demais."

Ele afirma que é possível chegarmos a um consenso quanto a que valores ensinar, citando o exemplo da Estrutura Consensual de Valores Mínimos, da Austrália Ocidental. Ele sugere a maneira pela qual as escolas e os professores, apesar de todas as dificuldades, podem lidar eficazmente com essa área, principalmente ao trabalhar com as comunidades nas quais eles se inserem e com o "terceiro parceiro" – as organizações voluntárias de jovens.

Hill prossegue apresentando um conjunto de diretrizes para a educação moral, que incluem o desenvolvimento de meios de pensar sobre os valores; a negociação dos valores centrais; a identificação dos valores, direitos e objetivos consensuais; a celebração da diversidade e a educação de pessoas melhores. Essas diretrizes, juntamente com as que foram

apresentadas no Capítulo 7, são exemplos de políticas educacionais ousadas que, segundo ele, são necessárias para que a educação moral venha a se tornar parte integrante do aprendizado, do ensino e da vida prática.

Maneiras de Pensar, Conhecer e Aprender

Alguns dos autores deste livro falam sobre o pensar, outros falam sobre o saber e outros ainda sobre o aprender. Mais que um deles inter-relacionam esses conceitos, como também nós optamos por fazer aqui, e como fizeram, também, os que participaram do Estágio II.

No decorrer do Estágio II do Projeto da WEF, de Bono falou sobre novas maneiras de pensar e conhecer, e o mesmo fez Bawden, em sua palestra "Aprendendo a Construir o Caminho ao Caminhar", e também no Capítulo 6 deste livro. Ambos têm em comum o mesmo senso de urgência. A fala de Bono, com suas diversas maneiras de abordar o pensar, culmina no desenvolvimento de uma "identidade pensante" para cada pessoa. Bawden sugere que os estudantes terão de trazer novos conhecimentos e novas maneiras de conhecer para lidar com problemas de dificuldade sempre crescente.

De partida, Bawden apresenta três maneiras de conhecer e aprender: a propositiva, a prática e a experiencial, cada qual validada de maneira diferente. O conhecimento experiencial envolve a pessoa inteira no seu desenvolvimento, constituindo-se numa síntese do conhecimento propositivo e do conhecimento prático. Ele, então, vai adiante, para introduzir, como uma quarta forma, o conhecimento inspirado, que fornece percepções que nos ajudam a compreender o que havíamos derivado das três outras formas. Essa é a forma de conhecer e de aprender que trata do que deve ser feito, e não apenas do que poderia ser feito.

Até este ponto, Bawden vem esboçando uma posição que guarda semelhança com o que foi apresentado por outros. Por

exemplo, Power cita os quatro pilares do aprendizado do Relatório Delors (UNESCO, 1996): aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os dois primeiros – aprender a saber e aprender a fazer – são muito próximos aos conceitos de conhecimento propositivo (embora, o conceito apresentado no Relatório Delors talvez seja mais amplo) e de conhecimento prático, de Bawden. O aprender a conviver está presente na persistente ênfase colocada por Bawden no desenvolvimento do conhecimento, de maneira que sejam capazes de aperfeiçoar tanto a nós próprios quanto ao mundo, os dois sendo indissolúvelmente ligados entre si. Seu exemplo do desenvolvimento de uma abordagem sistêmica do ensino agrícola, em Hawkesbury, corporifica e valoriza o aprender a conviver, embora ele não identifique este último como uma maneira de conhecer/aprender distinta das demais. Ao contrário, ele a vê como entrelaçada a todas as outras. O aprender a ser está relacionado ao conhecer inspirado de Bawden, principalmente no que diz respeito a seu foco sobre os juízos e a ação, embora englobando, também, a imaginação criativa e as formas estéticas de conhecer.

Os pontos de vista sobre o conhecer e o aprender colocados no Relatório Delors e no capítulo de Bawden correspondem a fios que percorrem a totalidade dos Estágios 1 e 2 do projeto. No Estágio 1, os participantes expressaram o desejo de que os indivíduos viessem a desenvolver competência para a análise, as escolhas e a formação de opiniões. Eles anteviam, também, o desenvolvimento de uma ampla base tanto de conhecimentos gerais quanto de conhecimentos especializados – o saber o quê (conhecer propositivo/aprender a saber) aliado ao saber como, que inclui o "desempenho competente" da força de trabalho (conhecer prático/aprender a fazer).

Nos exemplos das duas escolas apresentadas por Oats, ambas possuem um forte senso de comunidade; ambas incentivam os alunos a conhecerem a si próprios e a inserir essa

compreensão no contexto de outras visões, provenientes de diferentes culturas; ambas incentivam a tolerância; ambas abrem espaço para o aprendizado prático, e não apenas para o propositivo, para o aprender a conviver e também para o aprender a ser. Do mesmo modo, no Capítulo 7, Elizabeth Campbell demonstra as diferentes formas de conhecer e aprender que fazem parte do desenvolvimento de valores humanitários, tanto nas escolas quanto nas comunidades.

Em sua análise da EMX e da EMY, Hill justapõe o aprender a saber ao aprender a fazer, afirmando o valor de ambos para a educação moral. Mais adiante, ao propor as diretrizes a serem seguidas pela educação moral nas escolas, ele encaixa seu desenvolvimento nas demais formas de conhecer e aprender, principalmente no aprender a conviver e no aprender a ser. Ele conclui com a argumentação a favor de "políticas educacionais ousadas, que levem o indivíduo da simples coleta de conhecimentos à conquista da autonomia crítica e, a partir daí, a uma lealdade crítica a valores pessoais e comunitários mais humanos".

Bawden, contudo, distingue-se pelo fato de deliberadamente situar as diferentes formas de conhecer no interior de um sistema de aprendizado – adotando uma abordagem sistêmica para tratar da questão e afirmando, então, que um dos maravilhosos talentos humanos é o de ser capaz de conhecer o conhecimento (o metaconhecer), podendo, portanto, monitorar sua eficácia. Além disso, os humanos são capazes de conhecer sobre a natureza do conhecimento (o conhecer epistêmico) e sobre as premissas colocadas por eles, ao longo desse "descobrir", num processo que se desenvolve ao correr do tempo. Essa é uma explanação poderosa e sistêmica, que permite a Bawden conciliar a diversidade com a unidade.

Cuidado e Compaixão: a Preocupação com as Outras Pessoas

No Estágio I deste projeto, ficou patente o desejo por "uma sociedade que tenha como meta relações interpessoais humanitárias" incluindo igualdade para todos, cuidado, compaixão, empatia e cooperação. No Estágio II (a Conferência de Launceston), esse tema foi ressaltado numa apresentação feita por Valadian (1999), "Ensinando com Cuidado: os Alunos Aprenderão a Cuidar". A autora descreveu uma sociedade fundada no cuidado e na compaixão pelos demais como sendo uma sociedade que ofereça segurança e viabilidade para o futuro, que dê a cada um de seus membros o sentimento de propósito e de ser necessário à comunidade. Além disso, essa sociedade teria papéis definidos para cada um de seus membros, e as questões ambientais seriam aplicadas a uma vasta gama de atividades.

Power já havia falado da necessidade de incluir aqueles que hoje se vêem excluídos. Valadian retomou esse tema, falando de como o sistema educacional europeu, que foi adotado na Austrália, não reconhecia nem aceitava o fato de que as comunidades tradicionais possuíam um sistema de educação ampla, no qual a comunidade assumia total responsabilidade tanto pela educação do indivíduo quanto pela educação coletiva do grupo como um todo. A necessidade de cuidar dos demais era uma característica proeminente dessa educação. Segundo ela, precisamos conhecer nossas tradições, para que possamos saber o que deixar para trás e o que preservar, à medida que avançamos. Temos de pensar mais como seres humanos e menos como minorias específicas. Temos de abrir mais espaço para o coração, ou para a essência das diversas tradições nas quais tivemos origem, para que possamos conhecer, valorizar e conviver com nós mesmos e com os demais. Ela defendeu a necessidade de uma filosofia da educação que "diga que o aprendizado mais importante de

nossas vidas é aquele que gera e cultiva o cuidado e a compaixão para com os outros". Sem subestimar a tarefa de criar uma sociedade caracterizada por cuidado e compaixão, a autora apontou a necessidade de uma redefinição dos valores, bem como de transformações nos sistemas político, jurídico, econômico, social e, mais especificamente, no sistema educacional vigente no país.

No Capítulo 7, Elizabeth Campbell retoma o tema do cuidado e da compaixão no contexto da educação para uma sociedade mais humanitária. Ela vê o papel da educação como abrangendo quatro grandes atividades: o desenvolvimento de relações "recíprocas" entre professores, alunos, pais e comunidades; a eliminação, no ambiente escolar, dos elementos desumanos (como a intimidação por colegas); a introdução de elementos positivos (incluindo o respeito pelas outras pessoas, o cuidado e a compaixão e o tratamento igualitário); e a implementação de um currículo que tenha como objetivo explícito o cultivo de valores humanos.

Ao defender a necessidade de um desenvolvimento sustentável, Fien argumenta a favor de mudanças fundamentais nas atitudes e nos atos humanos, não apenas com relação ao meio ambiente, mas, também, com relação a nós mesmos e aos outros. O que, por sua vez, implica adotar um modo de agir que esteja mais de acordo com valores tais como empatia com as demais espécies, com as outras pessoas e com as gerações futuras; respeito pelos limites naturais e sociais do crescimento; defesa de um planejamento cuidadoso, que permita a minimização dos danos causados à natureza e à qualidade de vida; e também o desejo por mudanças nos modos pelos quais a maior parte das sociedades trata de suas questões econômicas e políticas. Seu conceito de cuidado abrange os interesses imediatos dos indivíduos de todas as regiões do globo.

Responsabilidades e Perspectivas Globais

O relatório do Estágio 1 do projeto descreve uma sociedade desejável como sendo uma sociedade "consciente de suas responsabilidades globais", o que inclui o desenvolvimento sustentável e, também, abertura nas relações internacionais, nas alianças regionais e nas responsabilidades globais.

Tanto Fien quanto Power retomam esse fio, e ambos situam sua discussão no contexto das mudanças que atualmente vêm ocorrendo no mundo. Power observa que, "em nossa aldeia global em mutação constante, a velocidade e a amplitude das transformações em curso não apenas vinculam, cada vez mais, nosso destino aos dos demais, como também, e de forma algo paradoxal, criam maior instabilidade política e econômica, ampliam os hiatos entre as nações e geram maior diversidade cultural em seu interior". Ele descreve de forma vívida um mundo caracterizado "por desigualdade, pobreza, violência, uso de drogas e exclusão, e também por novas ameaças à segurança e à coesão social, que têm origem nas transformações estruturais da economia e da sociedade, ocorridas em razão da era da informática". Ele observa que "a globalização e as novas tecnologias de comunicação ameaçam intensificar ainda mais a marginalização dos pobres e das culturas minoritárias." Fien acrescenta a essa descrição um espectro de questões ambientais globais, como degradação do solo, desertificação e destruição das florestas tropicais. Ele concorda com Power quanto às desigualdades de padrões de vida e de bem-estar humano, afirmando que o mundo vem fracassando na solução dos problemas de comércio internacional e de transportes, que são causa de fome e subnutrição.

Fien vê a crise ambiental como possuindo uma dimensão ética, no que Hill concorda com ele, ao identificar a crise na qual "nosso planeta se vê ameaçado pela poluição, pelo desmatamento e pela extinção de espécies" como "uma preocupação moral que vem ganhando importância em tempos

relativamente recentes". É nesse contexto que Fien fala da necessidade de ver o desenvolvimento sustentável como um conceito holístico, como "a totalidade do meio que nos circunda e de toda a nossa existência, como o resultado das maneiras pelas quais usamos a natureza e seus recursos para satisfazermos nossas necessidades e nossos desejos". Isso significa encará-lo como uma teia complexa de elementos globais, dando-nos conta de que "os problemas ambientais e de desenvolvimento não podem ser compreendidos sem referência aos valores sociais, econômicos e políticos, e também que a administração da crise global irá depender de mudanças nos valores pessoais, nas escolhas de estilo de vida e nos padrões globais de desenvolvimento e de comércio internacional".

É a partir dessa perspectiva que o projeto da UNESCO visando à definição de uma ética global alcança ímpeto; e é a partir dela que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, inclusive o Artigo 26, que trata da educação, adquire seu significado contemporâneo; e foi com base nela que a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos foi realizada em 1990, sendo seguida, seis anos mais tarde, por uma outra conferência realizada em Amã, na Jordânia. É nesse contexto que os educadores têm de estabelecer como meta "tanto a unidade global quanto a diversidade individual e cultural". Segundo Power, "pouco a pouco, percebemos que o reconhecimento da diversidade entre indivíduos e culturas é uma exigência dos princípios democráticos de equidade, direitos humanos e autodeterminação. Pouco a pouco, também, a diversidade cultural passa a ser percebida como uma vantagem, e não como uma desvantagem..."

A TRAMA

Além dos grandes fios discutidos acima, que formam a "urdidura" do projeto, há muitos outros fios transversais que formam sua "trama": as formas de educação; o papel da educação; o papel central dos professores; o ensino; o currículo; e a colaboração necessária para operar mudanças nos níveis individual, escolar e sistêmico. Todos eles, cada um à sua maneira, tratam da ação. No Estágio II do projeto, à medida que os temas da conferência iam sendo desenvolvidos, à medida que os grupos se familiarizavam com o trabalho conjunto com os demais e à medida que rapidamente nos aproximávamos do final do período de uma semana, os participantes passaram a enfocar, cada vez mais, as maneiras de traduzir em ação as idéias e as visões ali surgidas.

AS FORMAS DE EDUCAÇÃO

No Capítulo 1, Campbell nos faz lembrar que a maior parte dos seres humanos recebe educação de três maneiras: informalmente, como parte de suas vidas cotidianas; não formalmente, o que ocorre fora das escolas, e é organizado por uma grande variedade de agências públicas e privadas; e formalmente, por meio de sistemas institucionalizados, escalonados desde a pré-escola, passando pelas escolas primárias e secundárias, até chegar às diversas formas de educação pós-secundária. Campbell conclui que "a informal é inevitável; a não formal está se tornando cada vez mais freqüente, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos, à medida que se generalizam os programas de reciclagem e de educação contínua; e a formal é comum, pelo menos a de nível primário, em quase todas as partes do mundo".

Apesar do esboço, traçado por Campbell, da educação em suas variadas formas, dentre as quais a escolaridade é apenas uma, grande parte do projeto se concentrou no modo formal, principalmente nos níveis primário e secundário. Em determinados momentos, contudo, a perspectiva se ampliou de forma a incluir as oportunidades educacionais não formais e informais. Quase sempre, os processos de educação formal escolar ocorrem num contexto social mais amplo. Fien, por exemplo, enfoca a educação formal e seu papel na "construção da sociedade civil, de modo a ajudar os estudantes a: (1) desenvolver critérios para determinar o que vale a pena preservar em seu patrimônio cultural, econômico e natural; (2) discernir valores e estratégias para a criação da sustentabilidade em suas comunidades locais; e (3) contribuir para compreensão, sua e de outros, das questões nacionais e globais".

Hill começa tratando da educação formal, mas, ao introduzir as organizações voluntárias como parte da rede educacional de nossas comunidades, ele sugere que tanto a educação não formal quanto a informal possam prestar contribuições importantes para a construção de um mundo melhor. Power, igualmente, concentra-se, em grande parte, na educação formal, embora, na seção dedicada ao Relatório Delors, ele chame a atenção para a ampliação da definição de educação apresentada pela Comissão, que a encara "de modo mais abrangente", e leva a sério "os grandes objetivos sociais, culturais e morais da educação, dos quais depende nosso futuro comum".

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Qual o papel da educação na construção de um mundo melhor, na criação de "nosso Futuro Comum", do qual fala o título deste livro? Todos os autores vêem o papel da educação

na criação de um futuro melhor como sendo de importância vital, mas não como direto, simples ou fácil.

Parte dessa dificuldade reside na necessidade de a educação ser equipada para um processo que provoca mudanças não apenas nos alunos, individualmente, mas também nos professores, nas escolas e nas comunidades. McMeniman falou sobre criar turmas escolares nas quais os alunos estejam no controle de seu próprio aprendizado, porque os professores entregaram a eles esse controle. Elizabeth Campbell descreve, de forma vívida, as mudanças que têm de ocorrer nos alunos, nas escolas e nas comunidades para que um mundo mais humano seja construído. Bawden antevê o desenvolvimento de "comunidades de aprendizado crítico". Fien ressalta que o objetivo não são apenas as mudanças individuais, mas também um "trabalho que vise a transformar as condições sociais da vida humana e não humana...". Ele vê os alunos como precisando praticar não apenas a antevisão e a avaliação de alternativas, a negociação e a justificativa de suas escolhas e o planejamento para o futuro, mas também a participação em "ações e iniciativas comunitárias que ponham em prática essas visões", e assim contribuir para "o processo de construção de uma sociedade civil informada, interessada e participante".

Power insiste repetidamente em que o papel da educação é "um desafio", que, entretanto, tem que ser por nós enfrentado: "Nosso futuro comum dependerá deirmos ou não a conseguir educar a nós mesmos, durante toda a vida, para a riqueza e a diversidade, num contexto nacional e internacional." Segundo ele, "ao concordar em tomar como meta tanto a unidade global quanto a diversidade individual e cultural, os educadores assumiram uma tarefa muito mais árdua do que qualquer coisa já antes tentada", mais difícil que as tentativas de alcançar uma unidade forçada, por meio do "melting pot".

Dois dos autores chegam a sugerir que os educadores

terão ou de se engajar ou correr o risco de se tornarem, cada vez mais, irrelevantes. Bawden foi quem lançou o desafio, afirmando: "a educação contemporânea é quase que universalmente caracterizada por níveis inadequados de diversidade. Ela, portanto, vem fracassando em compreender, quanto mais em incentivar esse fenômeno em qualquer outro domínio humano." Ele prossegue citando a afirmação de Hutchins de que "[a civilização] só poderá ser salva por uma revolução moral, intelectual e espiritual do mesmo calibre da revolução científica, tecnológica e econômica que pela qual estamos passando. Se a educação puder contribuir para isso, ela então oferecerá uma esperança real de salvação para a humanidade sofredora de todas as regiões do mundo. Se ela não puder, ou não quiser fazê-lo... ela, então, não terá qualquer importância, e seu futuro será irrelevante".

Fien escreve com intensidade semelhante sobre o papel da educação na consecução da sustentabilidade, sugerindo, também, por meio das palavras de Orr, que, se os educadores não se engajarem de forma direta na consecução desse objetivo, então, eles, e a própria educação, terão se tornado irrelevantes: "A sustentabilidade diz respeito aos termos e às condições da sobrevivência humana... Aqueles que se dizem educadores não podem se manter à margem das decisões quanto a como e a se a vida será vivida no século XXI. Os que assim fizerem estarão ignorando as questões que são o Monte Everest da topografia histórica de nossa era, e condenando a si próprios à irrelevância."

OS PROFESSORES E SEU PAPEL CRUCIAL

Power, ao concluir sua apresentação, dá ênfase à importância crucial do papel dos professores. Hill vê os professores como desempenhando um papel igualmente crítico. Segundo ele, embora as escolas e os professores talvez

não possam se responsabilizar pela totalidade da educação moral, eles são responsáveis por uma "agenda substancial", que inclui informar os alunos sobre o mundo dos valores, sobre como funcionar numa sociedade pluralista, sobre como desenvolver instrumentos de análise e empatia, e incentivar "os tipos de interação que geram uma sociedade generosa e gregária".

Diversos dos autores enfatizam a importância de que o contexto do aprendizado sirva de reforço àquilo que é ensinado. No Capítulo 4, a Friends' School é apresentada como conferindo um alto valor a seus professores e ao papel de modelo que eles representam para seus alunos. A qualidade das relações desenvolvidas no âmbito da comunidade escolar é uma parte vitalmente importante da educação do aluno. Num tal ambiente, a "contribuição especial" do professor é a de confirmar a "coisa mais profunda" que cada aluno traz dentro de si. A influência potencial do programa e do contexto educacional abarca cada um dos aspectos do viver e do ser. Elizabeth Campbell também vê como de importância vital a congruência do contexto e do programa de aprendizado. O programa de reformas proposto por ela é centrado tanto nas mudanças a serem operadas no contexto onde o aprendizado ocorre quanto no currículo.

Fien, ao conferir aos professores uma importância central na implementação da educação ambiental e na consecução da sustentabilidade, defende a constante interação entre as salas de aula e a comunidade. Ele descreve como "holística" a abordagem que ele quer ver implementada. A perspectiva de Bawden também é holística, embora se originando de um outro conjunto de premissas. No estudo de caso de Hawkesbury, ele descreve o corpo docente como desempenhando três papéis complementares: facilitadores dos projetos de aprendizado em grupo; facilitadores dos alunos, individualmente; e "pessoal de recursos de conteúdo". Pode-se imaginar os professores da abordagem baseada na investigação,

proposta por Fien, operando com essas três categorias. Bawden, entretanto, apresenta, também, ao longo de toda a descrição do desenvolvimento do programa de ensino agrícola de Hawkesbury, uma abordagem que é holística em termos de sua base sistêmica. Ele descreve o desenvolvimento de um "sistema de aprendizado": "...a percepção final foi de que a totalidade do corpo docente e todas as atividades das quais ele participava, dentro e fora do campus, poderiam ser encaradas e valorizadas a partir da perspectiva de um sistema de aprendizado crítico. Estávamos todos, na verdade, aprendendo a ser sistêmicos e a ajudar outros a fazerem o mesmo..."

O ENSINO

A capacidade, os métodos, os valores e as técnicas usados pelos professores foram vistos como sendo de importância central por todos os palestrantes do Estágio II, e também pelos autores dos capítulos anteriores, embora seus pontos de vista variassem bastante.

Por um lado, Valadian sugeriu que a comunidade viesse a desempenhar um papel primordial – uma ênfase sobre a comunidade bem diferente daquela colocada pelos demais palestrantes e autores. McMeniman e de Bono, por outro lado, falam do impacto que o "ciberespaço" vem tendo e poderia ter sobre o papel dos professores. De certo modo, o papel dos professores tem sido redefinido como o de um líder, coordenador e vinculador, capacitado a facilitar o aprendizado. Tudo isso tem implicações que nos levam do papel dos professores para as organizações nas quais eles trabalham, sugerindo que os principais ambientes de aprendizado talvez sejam os homesites, mais do que as escolas – inclusive a casa e o local de trabalho – e sugerindo também que o aprendizado possa ocorrer em horários mais convenientes às necessidades do

aluno do que os horários e cronogramas relativamente fixos das atuais organizações de ensino.

Elizabeth Campbell vê o papel do professor como já sendo o de orquestrar um conjunto díspar, onde se incluem os objetivos educacionais, os alunos e os outros participantes, o tempo, o espaço, a atmosfera psicológica, o aprendizado e os estilos de aprendizado, as matérias, e o conhecimento e sua organização. Esse complexo papel exige muito da capacidade, das técnicas e do conhecimento dos professores como "membros de uma comunidade acadêmica".

Bawden vê o corpo docente de seu estudo de caso como praticando na vida real os métodos que eles ensinavam. Oats e Hill, igualmente, reconhecem a conexão entre os estilos de ensino e as técnicas e objetivos do processo educacional. McMeniman argumenta vigorosamente que os professores devam estar preparados para revelar a seus alunos as maneiras pelas quais eles próprios aprendem e o que lhes ocorre em pensamento, ao aprenderem. Elizabeth Campbell sugere a importância do apoio do professor para o aprendizado do aluno. Sua comparação da pesquisa sobre os estilos de ensino competitivos e cooperativos aponta para a importância destes últimos. Esses estilos de ensino promovem o respeito pelos direitos e pelas liberdades alheias, a aceitação da vontade da maioria e o respeito por aqueles que se vêem relativamente desprovidos de poder (os "excluídos" de Power), mostrando cuidado e compaixão pelos demais e conferindo valor à justiça para todos.

Fien também se concentra no ensino, ressaltando a integração do ensino e do currículo com a comunidade na qual ocorre o aprendizado. Ele descreve os tipos de tópicos a serem incluídos no currículo, observando que os princípios que lhes servem de base colocam um futuro igualitário, equitativo e justo para todos – um futuro seguro e pacífico e, também, ecologicamente sustentável, embasado nos

princípios democráticos. Ele prossegue detalhando os tipos de perguntas que podem ser feitas pelos professores com relação a cada uma dessas áreas, e a importância do questionamento estratégico como modo de levar os alunos a pensarem a respeito das mudanças. Segundo ele, "as estratégias de ensino e aprendizado são os determinantes mais significativos das experiências de aprendizagem dos estudantes".

Em todas essas imagens de ensino, encontramos a de um orientador profissional, que coloca perguntas e faz a montagem dos tópicos essenciais do aprendizado – de forma constante. Esse não é um papel para os tíbios, ou para aqueles que não têm muita clareza quanto a seus valores, ou quanto à importância do aprendizado e do ensino para o mundo futuro.

CURRÍCULO

A proposta do Relatório Delors dos quatro pilares do aprendizado – aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – implica uma ampla reestruturação dos currículos. A própria metáfora escolhida – a dos "pilares" – já sugere que os quatro têm de ser vistos como sendo de igual valor e devendo estar presentes pelo menos no correr dos anos de escolaridade obrigatória. Em muitas partes do mundo, se uma tal abordagem fosse de fato implementada, a ênfase do currículo teria de ser transferida do aprender a saber para os outros três pilares, e esse reequilíbrio seria mais pronunciado na escola secundária que na primária. O resultado seria um currículo mais integrado, com menor ênfase no aprender a saber – inclusive na Internet, já que ela é vista como parte deste "pilar".

O Estágio II enfocou também outros aspectos específicos do currículo. Dentre esses, dois foram selecionados para serem comentados aqui: a cidadania e pensar e conhecer.

Power defende um modo de abordar a educação que

tenha como objetivo equipar os estudantes com "cidadanias múltiplas", a começar pela "aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões, ao tratarmos de problemas globais e regionais". Ele observa que a cidadania mundial não implica o abandono das lealdades nacionais e culturais legítimas, mas sim a compreensão e o respeito para com as culturas e religiões de outros, o que só é possível se respeitarmos nossa própria identidade cultural.

Fien, igualmente, trata a cidadania como um aspecto de importância crítica, afirmando que educar para uma cidadania ambiental ativa requer atenção para as maneiras pelas quais os estudantes aprendem a formar juízos sobre "quando, como e por que trabalhar, por si próprios e com outros, para ajudar na construção da sustentabilidade a partir do nível local, e daí para cima." A cidadania é parte integrante do conceito de "competência civil" proposto por ele.

O Estágio II assistiu também a apresentações sobre o pensar e o conhecer. De Bono fez a demonstração de diferentes técnicas de pensamento, inclusive a dos "Seis Chapéus", afirmando que o pensar deveria ser ensinado como uma matéria à parte. Bawden, igualmente, parece apoiar o ensino explícito das diferentes formas de conhecer, usando o ensino agrícola como exemplo, mas sugerindo as diversas formas de conhecer como uma maneira de tratar a totalidade do currículo. Sua abordagem é holística, servindo para integrar os muitos tipos diferentes de informação, ao construir novas compreensões e novas percepções.

De modo geral, embora os autores e palestrantes tenham tratado de diferentes aspectos do currículo, todos eles defenderam a integração, e não a fragmentação; a inclusividade, e não a exclusividade; e também um foco claro e constante sobre os conteúdos do currículo e sobre como ele pode ser aprendido e ensinado.

COLABORAÇÃO

A importância da colaboração para que os alunos e professores venham a atingir seu pleno potencial foi objeto de referências constantes, no decorrer do projeto. A colaboração entre professores e alunos está presente em todo o capítulo de autoria de Oats. McMeniman, em sua palestra, defendeu a importância de os professores trabalharem em colaboração com os alunos, para incentivá-los a pensar sobre seu próprio aprendizado, e fazer com que eles se acostumem a entender esses processos e a fazer uso dessa compreensão para levar adiante seu aprendizado.

A importância da colaboração entre professores e pais, e entre a escola e a comunidade também foi ressaltada. Esse é um dos temas centrais do Capítulo 4. Hill, igualmente, vê a comunidade, em especial as organizações voluntárias, como desempenhando um papel que é parte da educação moral. A instituição educacional formal – a escola – tem de trabalhar conjuntamente com a comunidade para que os objetivos da educação moral sejam de fato alcançados. Elizabeth Campbell aponta o papel vital que cabe às famílias no lançamento das bases da educação e, portanto, a importância de professores e pais trabalharem juntos, principalmente nos primeiros anos da formação da criança. McMeniman, tal como Bawden e Fien, fala de professores e alunos aprendendo juntos e incluindo também outros membros da comunidade.

Fien e Bawden, contudo, são os que propõem o desenvolvimento das comunidades. Fien afirma que a ação conjunta de estudantes e comunidade é de importância fundamental para o aprendizado, uma vez que, em sua opinião, uma das tarefas da educação é desenvolver as capacidades de "competência para a ação". Bawden adota uma abordagem semelhante ao apontar que, ao aprender juntos, os próprios participantes tornam-se parte de uma comunidade de

aprendizado em desenvolvimento. Essa abordagem permite a expansão e a contração das comunidades de aprendizado, bem como a criação de vínculos entre os diferentes grupos dessa natureza. E essa capacidade de estabelecer vínculos e de agir de forma cooperativa é de importância crítica para a implementação do tipo de visão global defendida pelo projeto.

E, no entanto, é comum que professores e escolas sintam-se relativamente isolados no ambiente onde trabalham. Muitos pertencem a grandes sistemas educacionais. Para que essa visão possa ser alcançada, tem de haver colaboração mútua entre os professores e as pessoas que detêm o controle do sistema, e é também necessário que existam meios desses vários sistemas, sejam eles grandes ou pequenos, colaborarem entre si. O objetivo não se resume à colaboração no interior de uma comunidade, mas entre comunidades, regiões e países.

É Power quem trata diretamente das vastas e básicas transformações nas estruturas de poder das quais dependem essas mudanças: "Temos que mudar nossos conceitos e nossas práticas de poder nas escolas, no local de trabalho e na política nacional e internacional, que devem deixar de ser baseados na força, no interesse próprio e na agressão, para passar a ser fundamentados no respeito pelos direitos humanos e pelas diferenças culturais, na participação, no consenso e nas mudanças sociais não-violentas." E ele conclui, afirmando: "Possuímos a visão e a maior parte das ferramentas de que precisamos para a realização desse objetivo: o que falta, agora, é a vontade política."

FIOS SOLTOS

Os relatórios da reflexão em grupo ocorrida no Estágio II sugerem a natureza aberta e inconclusiva da discussão das idéias apresentadas, apontando outras questões a serem investigadas. Entre elas:

Espírito Humano

- De que maneira a espiritualidade se relaciona aos valores?
- O que fazer para garantir espaço para a inclusão do espírito humano nas escolas de todo o mundo?
- De que forma o conhecer inspirado se relaciona ao sucesso, à motivação dos seres humanos para começar a aprender e a continuar a fazê-lo durante todos os ciclos de sua vida, como indivíduos ou como comunidades?

Maneiras de Conhecer e Aprender

- Qual a relação entre pensar e conhecer?
- Existem outras formas de pensar e conhecer?

Cuidado e Compaixão:

Preocupação com as Outras Pessoas

- Seria possível identificar os ambientes de aprendizado que conseguem promover o cuidado e a compaixão?
- Como imitar esses exemplos encontrados por todo o mundo?

Formas de Educação

- De que modo a educação formal poderia se relacionar de modo mais estreito com a educação não formal e a educação informal?

- Quais são as bases do aprendizado que motivam os seres humanos a continuar aprendendo por toda a vida, num vasto espectro de contextos em constante mutação?

Ensino

- Como seria possível que professores que estão: (1) familiarizados com uma determinada cultura e com determinados métodos de pensamento; (2) aprisionados a cronogramas rígidos; e (3) acostumados a um pensamento formal, de tipo o que, venham a reformular seu próprio pensamento e ensinar de forma mais criativa?

Colaboração

- Como seria possível incentivar as diversas organizações educacionais, e também as organizações regionais e nacionais responsáveis pela educação, a contribuir para colocar em prática essa visão?
- Como seria possível exercer influência sobre as instâncias decisórias (no nível das escolas, dos sistemas educacionais, das regiões e dos países), no sentido de convencê-las a apoiar as diretrizes sugeridas pela UNESCO?
- De que maneira o educador individual pode se conectar com iniciativas em outros países de todo o mundo?

Ação

- Como traduzir em ação idéias, valores e formas de conhecer?
- Como determinar a eficácia dessas ações?

E A PARTIR DE AGORA?

Nas fases finais da Conferência de Launceston toda uma série de medidas de acompanhamento foi proposta. Alguns dos participantes, como, por exemplo, os delegados japoneses, já haviam elaborado um plano de ação antes do término da conferência, colocando as mudanças que eles gostariam de ver efetuadas no sistema educacional, de modo a compatibilizá-lo com a visão apresentada. O Fórum da Juventude, que foi uma característica importante e inovadora do Estágio II, teve início com a criação de uma rede de jovens, usando a Internet, a mídia e encontros visando à conscientização sobre as questões em pauta e a uma troca de idéias sobre educação para um mundo melhor. Uma pessoa responsável por formulação de políticas num grande sistema educacional manifestou a intenção de reformular toda a declaração de valores daquele sistema, de modo a incorporar os valores apresentados. Outros se propuseram a trabalhar com as questões dos povos indígenas e a redigir uma carta para tratar dos valores, em suas escolas e comunidades. A maioria dos participantes sinalizou que gostaria de fortalecer seus vínculos com a WEF e a UNESCO.

Então, os participantes se dispersaram, voltando a seus países, para reassumir suas funções de professores ou palestrantes, de pais ou de formuladores de políticas nos ministérios da educação, ou de membros da comunidade. A questão de quais medidas de acompanhamento já foram, estão sendo ou virão a ser colocadas em prática ainda está em aberto e ainda não tem resposta, já que relativamente pouco tempo se passou desde então.

É possível, contudo, fazer um breve relato do que vem acontecendo aqui, no lugar onde vivemos. Um programa de um ano de duração enfocou os tópicos levantados na conferência do Estágio II e, em particular, no Relatório Delors. Estudantes de uma universidade filiaram-se à WEF. Três

seminários foram realizados sobre o Relatório Delors. Foi discutido um programa do Norte da Itália, voltado para crianças pequenas e que implementa os quatro pilares de Delors. Três escolas adotaram, cada uma delas, um dos pilares do Relatório Delors, e vêm trabalhando na sua implementação em seus ambientes específicos. Cada uma delas apresentou um a oficina sobre as maneiras pelas quais os professores podem implementar o Relatório Delors, e está sendo preparado um vídeo sobre esse trabalho, para ser apresentado na 41ª Conferência Internacional da WEF. Uma escola filiou-se à Rede de Escolas Associadas, da UNESCO. Aconteceram também diversos workshops – um deles sobre "aprendizado inspirado", no início do presente ano; e um outro dado por um dos líderes de oficinas do Estágio II, sobre como podemos formular para os alunos uma educação tecnológica adequada, levando em conta as considerações ambientais.

O primeiro passo já foi dado. Permanecem as questões de como manter vivas essas iniciativas, de como assegurar que elas surtam efeito na configuração tanto do aprendizado quanto do ensino, em todos os níveis educacionais, e de como vinculá-las de fato com o trabalho de outros grupos, de outros países, e com a própria UNESCO, numa empreitada de longo prazo. O que vêm fazendo os demais, para tentar traduzir essa visão em ação? Tudo isso pode vir a se tornar claro na 41ª Conferência da WEF, a ser realizada na África do Sul, em abril de 2001.

REFERÊNCIAS

BAWDEN, R. Learning to lay down the path walking. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, Launceston, 1999. Address. Launceston: WEF, 1999.

CAMPBELL, J., MCMENIMAN, M. M.; BAIKALOFF, N. Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond. Brisbane: Ministerial Consultative Council on Curriculum, 1992.

CAPRA, F. Uncommon wisdom. London: William Collins, 1988.

DELORS, J. (Org.). Learning: the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO Publishing, 1996.

DE BONO, E. You can analyze the past but you have to design the future. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.

FIEN, J. Reorienting education for a sustainable future. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.

HILL, B. Education for whose good? In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.

HUEBNER, D. Spirituality and knowing. In: EISNER, E. (ed.). Teaching and learning the ways of knowing: 84th year-book of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education, 1985.

MCMENIMAN, M. Engaging the educational vision: handing control to the imaginative and emphatic learner. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.

POWER, C. Concept of a better world in cross-cultural perspective. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.

_____. Universal ethics project. Paris: UNESCO Publishing, 1998.

VALADIAN, M. Teaching with care: learners will care. In: 40TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF WEF, 1999, Launceston. Address. Launceston: WEF, 1999.