



23(1):25-41
jan./jun. 1998

EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE MUNDIAL: globalização como desafio à pedagogia

Volker Lenhart

RESUMO – *Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia.* Pelo processo de globalização, a educação ancora-se na sociedade mundial. Isso se evidencia através da institucionalização formal do currículo, da semântica educacional e do monitoramento da educação. Juntamente com a ancoragem dos processos educacionais à sociedade mundial, surgem diversas desigualdades em relação ao financiamento público, taxas de escolarização, alfabetização e qualidade escolar. Diante dessas circunstâncias, o agir pedagógico e a política educacional devem estar orientados para as seguintes tarefas: educação profissional, educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação intercultural.

Palavras-chave: *globalização, sociedade mundial.*

ABSTRACT – *Education in the world-wide society: globalization as a challenge to pedagogy.* Through the globalization process, education bases upon world society. It becomes evident through the formal institutionalization, the curriculum, the educational semantics and the education monitoring. Together with the ancoragem of the educational processes to the world society, several inequalities arise in relation to the public funding, schooling rates, literacy and school quality. According to this circumstances, the pedagogical acting and the educational politics must be orientated towards the following tasks: professional education, education for human rights, education for peace, intercultural education.

Key-words: *globalization, world society.*

GLOBALIZAÇÃO E SOCIEDADE MUNDIAL

Entre os sociólogos do presente, Niklas Luhmann defende acentuadamente o conceito de sociedade mundial em relação a uma análise teórica social. Para tanto utiliza um exemplo ilustrativo no campo da educação.

Justamente o estado de desenvolvimento diferenciado nos vários campos do mundo, incita um esclarecimento teórico social que não pode ser dado pelo modelo de diversificação dos povos existente há milhares de anos, mas sim, exige, como ponto de partida, a unidade dessa diferença produzida pelo sistema social. Por exemplo, comparando a sociedade moderna com a tradicional, existe uma tendência mundial em transferir o processo de educação e formação para as instituições escolares e universitárias, a sua utilização como lugar privilegiado para a carreira profissional e para preparação profissional na vida. Exatamente esta nova mudança possibilita, contudo, uma diferenciação regional que se efetiva ampliando a sua diferenciação (Luhmann, 1997, p. 162).

Não é necessário partir do ponto de vista de Luhmann que, de certa maneira, remete para o observador desinteressado do sistema observável, para que, tanto o conceito da sociedade mundial, como as ali perceptíveis disparidades, se tornem base de reflexão. Relacionamos o conceito de globalização, em primeiro lugar, com uma parte do sistema mundial, nomeadamente com a economia. Ulrich Beck valida este conceito através de exemplos introdutórios de globalização no plano de informação, ecologia e cultura, relacionando, ao mesmo tempo, fluxos financeiros, postos de trabalho e produção com o sistema econômico. Esta circunstância é definida pelo autor como *modelo conceitual comum*.

Uma premissa central da primeira modernidade torna-se assim universalmente revogada, nomeadamente a noção de espaços limitados unitários de Estados Nacionais, onde se vive e age mediante as regras de cada sociedade nacional. A globalização se refere a uma possibilidade de vivência de ação cotidiana sem fronteiras, nas diferentes dimensões da economia, informação, ecologia, técnica dos conflitos transculturais e da sociedade civil (Beck, 1997, p. 44).

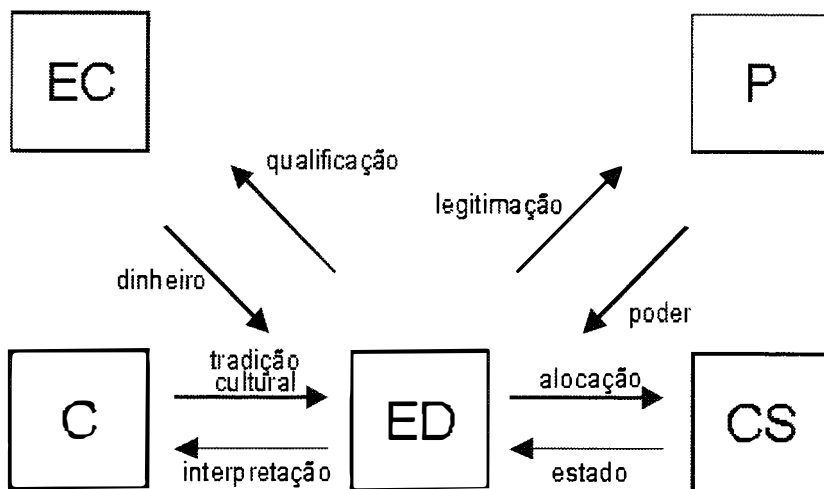
A globalização pode ser descrita, na visão da teoria de sistema, como um processo, no qual uma parte da sociedade está ancorada em um nível de sociedade mundial. Neste caso, a economia está presa sistematicamente a uma parte da sociedade mundial, que se diferenciou funcionalmente. No entanto, os macro — sistemas restantes (tendo por base a divisão de Parsons), como a comunidade (solidária) e a cultura se conservam, num quadro de referência social sistematicamente autônomo, mas voltados para uma diferenciação funcional. Eles

têm uma conotação de internacionalização que chega ao nível da sociedade mundial, mas não alcançam a completa estabilização da sociedade mundial. Em política, por exemplo, naquilo que ainda se entende por um estado ou coligação, como a Organização do Atlântico Norte ou a União Européia, importantes atores coletivos, existem já vestígios de uma sociedade mundial, cuja visibilidade aparece nas resoluções dos tratados de segurança mundial, mas a sua plenitude só se atingiria na edificação de um governo mundial.

Apesar da estabilização da sociedade mundial e do predomínio de uma diferenciação funcional, permanece no entanto um grande particularismo e desigualdades. Igualmente para a economia continua a existir, num quadro de predomínio de diferenciação funcional, um abismo segmentário, algo comparável com a concorrência nas firmas e herárquico como entre ricos e pobres.

Neste horizonte teórico, é necessário acrescentar um outro pensamento. Habermas (1981) demonstrou, num quadro de referência de uma sociedade singular, particularmente os integrantes do sistema econômico e político se diferenciam através da ação evolutiva do mundo da vida, que se orientam por meios próprios — o dinheiro para a economia e a poder para a política — e que, ao mesmo tempo, são apoio e limite para o mundo da vida. A desintegração dos processos sistêmicos internos de entendimento não está nos outros macro sistemas e partes do sistema como a educação, tão desenvolvida como na economia e na política. Seguindo Habermas, argumenta-se a tese que cada uma (das outras) partes do sistema, tem propriedades de sistema para além do próprio meio de orientação, portanto são sistemas “em penúltima instância”. Justamente a observação dos sistemas educacionais deve ser completada pela perspectiva da teoria de sistema, através de uma teoria de ação do mundo da vida. Alunos e professores entendem-se como pessoas em ação no contexto do mundo da vida e não como meio do sistema educacional

Com esse complemento, obtém-se o esquema da página seguinte para uma sociedade singular, na qual o sistema de referência do sistema educacional deixa-se transpor para o nível da sociedade mundial. O processo de intercâmbio do sistema “em penúltima instância” torna-se um campo educacional.



O sistema da economia (EC) influencia o sistema educacional (ED), através do seu meio de orientação, o dinheiro. Este responde com o empenho na qualificação. O sistema da política (P) influencia o sistema educacional (ED), através de seu meio de orientação, o poder. Este responde com o empenho na legitimação. O sistema cultural (C) põe à disposição do sistema educacional (ED) a tradição cultural, que a interpreta e retrabalha. O sistema da comunidade (CS) — com núcleo nas camadas sociais — influencia o sistema educacional (ED), através do estabelecimento de status, o qual responde com um empenho de alocação (Lenhart, 1987, p. 205-206).

Assim é plausível demonstrar até que ponto a educação está ancorada ao nível da sociedade mundial.

O SISTEMA EDUCACIONAL DA SOCIEDADE MUNDIAL

Há alguns indicadores convincentes de que a educação atingiu o nível do sistema mundial.

A educação está institucionalizada formal e mundialmente

Especialmente o grupo de pesquisadores de Stanford em torno de Boli, Ramirez, Meyer indicaram, em várias análises quantitativas, estatísticas, históricas e comparativas, a globalização da instituição escolar no que se refere ao nível estrutural e organizativo (por exemplo, 1982,1986). Estes pesquisadores apresentaram dados para a sua tese sob lemas como “nacionalização do setor

educacional”, “organização estrutural da linha individualizada”, tendo em conta a redução em nível mundial, da relação aluno-professor, e “obrigatoriedade do ensino e inclusão das mulheres”.

A análise estatística compreensiva da expansão educacional, a incorporação de mulheres, a especificação constitucional de direitos e deveres educacionais, etc., mostram que a diferenciação das características nacionais, durante o período pós-guerra, tiveram pouco ou nenhum efeito nestas variáveis dependentes. Por isso existe um pequeno suporte para algumas teorias numerosas, muito debatidas em relação ao seu desenvolvimento. Em seu lugar, seguimos a perspectiva que a educação tornou-se um importante elemento do sistema social transnacional. A educação está fortemente institucionalizada ao nível mundial e atos do tipo de imperativo social para os Estados-Nação, imersos num sentido comum, tendo maior ambiente institucional (Ramirez, Boli-Bennet, 1982, p. 32-33).

Estabeleceu-se mundialmente um modelo válido em termos de currículo?

A comunidade de pesquisadores israelita-americana de Mayer, Kamens, Benavot verificou, tanto para o currículo primário como para o currículo da escola secundária, um standard mundialmente válido. Enquanto que os fins e os conteúdos de aprendizagem da escola primária são relativamente uniformes, o que possibilitaria a procura dos fundamentos responsáveis pelo “currículo mundial” (1992, p. 165), já para o nível superior da escola secundária existe um típico diferenciamento do perfil curricular. Isto na verdade está propagado mundialmente, mas as mudanças verificam-se só no preenchimento quantitativo do tipos singulares em tempos diferentes (tempo de pesquisa vai dos anos 30 aos anos 90 deste século) e em diferentes regiões.

As nossas análises permitem algumas conclusões simples, mas importantes. Primeiro, diferenças importantes ocorrem no nível superior da educação secundária, entre os poucos e facilmente identificáveis tipos de currículo, os quais exibem considerável consistência no plano mundial e permanecem acima do tempo: clássico compreensivo, matemática e ciência, artes e humanidade e ciências sociais. Segundo, muitas das mudanças programáticas da educação secundária podem ser sumarizadas como aparecimento e queda de tipos curriculares. O velho programa da Europa clássica declinou notavelmente no século vinte, especialmente na forma antiga do mundo colonial. Foi repostos em muitos lugares pela combinações do currículo de ciências e artes, em alguns outros lugares, especialmente no USA por programas compreensivos abrangentes. A principal variação programática na educação secundária atual não está entre currículo clássico e moderno, mas entre maiores e menores versões diferenciadas do moderno (Kamens, Meyer, Benavot, 1996, p. 138).

Uma semântica educacional propagada mundialmente já quase se estabeleceu como uma teoria educacional

Ela pode ser exemplificada na conhecida citação “As quatro colunas de educação” feita pela Comissão Delors /UNESCO e apresentada no seu relatório “Learning- the Treasure within”(1996):

(...) aprender para conhecer com um fim e conteúdo de aprendizagem cognitivo, aprender a fazer, como fim e conteúdo de aprendizagem econômica e relacionada com o mercado de trabalho, aprender a viver conjuntamente, com o fim e conteúdo de aprendizagem social e moral, aprender para ser, com o fim e conteúdo de aprendizagem pessoal e existencial (Lerning the Treasure within, 1996, p. 86-96).

Sem grandes dificuldades é possível fazer paralelos dessa semântica global para as tarefas de uma moderna educação, como fez W. Klafki na Alemanha, que deduziu daí o problema-chave do presente (Klafki, 1991, p. 52-60). Numa análise estatística quantitativa sobre o tema (recentemente), em revistas pedagógicas da Espanha, Rússia (ex-União Soviética) e China, Schriewer Henzen, entre outros (1998), demonstraram a “construção da internacionalidade” no exemplo da escola nova dos anos vinte. A expansão da institucionalização escolar nos países pesquisados (pelo menos a sua intenção) conduziu a uma unificação da forma e conteúdo do discurso da reforma pedagógica (ver Röhrs/ Lenhart Ed., 1996): semântica educacional *in statu nascendi*.

Está estabelecido em nível mundial o monitoramento da educação mundial

Como resultado da conferência internacional “Educação para Todos”, em 1990, Jomtien, Tailândia, tem sido publicado o Relatório Mundial de Educação da UNESCO, desde 1991, de dois em dois anos. Enquanto que, no começo da década, a política educacional dos países da OCDE examinados com sucesso, estava relacionada apenas com os próprios estados membros, ou seja, os estados que evidenciavam algum índice de industrialização, o Relatório Mundial de Educação se apresenta como um instrumento de observação global. O “Word Education Reports” não tem um caráter meramente descritivo. Com o tratamento de temas como o analfabetismo e a analfabetização, educação de mulheres e meninas, educação para a democracia, paz e direitos humanos e financiamento da educação, estabelece assim e ao mesmo tempo standards, aos quais os atores da política nacional e internacional tem muita dificuldade de afastar-se. O registro de fatos ocorridos, a sua percentagem e a repetição dos postulados oferecem um critério mundial, os quais servem de medida para a ação política e educacional dos governos e entidades não governamentais.

A tendência, embora não integral, de estabelecer a educação na sociedade mundial não impede a existência de enormes diferenças em parte do sistema, as quais aparecem num espaço segmentário, mas, numa comparação mundial, apresentam um grande abismo (isto é, uma diferenciação hierárquica). A seguir apresentam-se quatro exemplos:

FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

Enquanto que as receitas públicas por aluno, em 1992, nos países industrializados, foi de 4.270 US\$, nos países em vias de desenvolvimento foi em média de 218 US\$, e nos países mais pobres, os chamados “least development countries” foi de 38 US\$. Estes dados expressos em percentagem do produto nacional bruto por indivíduo, demonstram que o financiamento da educação fica muito próximo, algo em torno de 18%, 20,7% e 18,1%

Taxa de escolarização

Enquanto que a taxa bruta de escolarização, em 1992, para a escola primária, era de 98,4% nos países em desenvolvimento (apesar de uma grande disparidade interna, por exemplo 73,1% na região Subsahara) e de 99,7% nos países desenvolvidos, indicando níveis próximos, os números correspondentes para a escola secundária, mais uma vez indicam um efeito catastrófico: 44,9% para os países em desenvolvimento e 95, 8% para os países desenvolvidos.

Alfabetização

Na verdade, a taxa mundial de analfabetos para o grupo etário acima de 15 anos que, em 1980, era de 30,5%, tem uma previsão de queda de 20,6% para o 2000, no entanto, dentro desta tendência existe uma dicotomia: em 1995, 70,4% dos habitantes dos países em desenvolvimento eram alfabetizados e nos países industriais 98,7%. Algumas regiões ficam evidentemente abaixo da média dos países em desenvolvimento, como o Subsahara com 56,8%, o mundo Árabe com 56,6% e o sul da Ásia com 50,2%. O indicador mostra um evidente prejuízo para as mulheres: 98,4% da população feminina nos países industrializados estavam alfabetizadas, mas só 61,7% nos países em desenvolvimento. Este indicador é de 47,3% para os países africanos do Subsahara , 44, 2% para os países Árabes e de 36,6% para o sul da Ásia, o que clarifica bem a distância discriminatória em relação aos homens (ver dados em 3.1 e 3.3 do World Education Report, 1995).

Qualidade escolar

Na maior parte das vezes, as pesquisas sobre a qualidade escolar diferenciam entre estrutura e processo como variáveis de *input*, e o esforço de aprendizagem cognitivo dos alunos como variáveis de *output*. À primeira caracterização pertence o financiamento da educação, o estado de conservação do prédio, material e equipamento escolar, a existência de professores e meios de aprendizagem, formas de organização escolar, relação professor-aluno, capacitação de professores (medida pela duração do tempo de formação), engajamento dos pais; às segundas variáveis de *input* pertencem, por exemplo, uma clara definição de currículo, o manejo da classe, especialmente os métodos e as formas de ensino dos professores e o emprego do tempo de aprendizagem.

No começo dos anos 80, a duração de uma boa formação de professores nos países industriais era de 15 anos, enquanto que nos países em desenvolvimento era de 12 a 13 anos (incluindo o próprio tempo escolar). Diferentes estudos puderam demonstrar que especialmente o melhoramento de material, equipamento didático e livros escolares tem influência no aproveitamento da aprendizagem (Cohn/Rossmiller, 1987, p. 391).

Também no começo dos anos oitenta, nos países industrializados, foram gastos, por aluno, US\$ 92 com material de aprendizagem, nos mais pobres dos países em desenvolvimento, somente US\$ 1,69 e nos mais abastados dos países em desenvolvimento, 6,14%. Na totalidade, a qualidade escolar medida pela variável *output* do aproveitamento de aprendizagem nos países de terceiro mundo é mais baixa que nos países industrializados. Através de uma valorização comparativa dos países africanos e incluindo os estudos IEA, o Banco Mundial chegou a seguinte conclusão: “que a qualidade da educação na África Subsahara está bem abaixo do padrão mundial” (World Bank, 1988, p. 33).

Esclarecimento das causas

Para um esclarecimento das causas da chamada desigualdade do sistema educacional, numa perspectiva da sociedade mundial, propõe-se uma combinação das categorias do nível do sistema com as do sistema de referência. A estatística da UNESCO, da qual foram tirados os exemplos, expressa indicadores educacionais e com isso adverte indiretamente para uma:

- educação ao nível mundial;
- para os dois grandes grupos com caráter dual dos países em desenvolvimento e desenvolvidos;
- para regiões dos grandes grupos (como África do Subsahara);
- e, em casos particulares, para nações isoladas.

O foco concreto situa-se no segundo patamar desta graduação. Para a parte do sistema cultural da sociedade mundial, no seu intercâmbio com o sistema educacional, foram apresentados numa outra conexão, os seguintes níveis (ver Lenhart, 1997):

- da cultura mundial;
- do círculo cultural das civilizações, no sentido do emprego da língua inglesa e francesa;
- das culturas regionais, dentro dos círculos culturais como a Europa na civilização ocidental;
- das culturas nacionais-estatais;
- entidades étnico-culturais ou ético-culturais, que podem ser, por exemplo autóctones ou maiorias e minorias migrantes nos estados nações, ou culturas parciais de meio social ou parte social;
- das organizações sociais como uma fábrica (palavra-chave: corporate identity) ou confederações (palavra-chave:cultura de esporte) (Lenhart, 1997).

Este tipo de divisão de parte do sistema da sociedade mundial deve-se chamar nível de sistema. O sistema de referência compreende a educação como um sistema educacional — concretizada em níveis determinados — que se relaciona com diferentes níveis no macro sistema da sociedade mundial.

O esclarecimento das causas, por exemplo, para o déficit da alfabetização, pode ser entendido da seguinte forma, dado que:

- a parte da população mais pobre é mais afetada pelo analfabetismo que a mais rica, constitui-se assim um importante indicador das singularidades sociais ou regionais, que expressam diferentes estruturas de propriedade e de referências econômicas;
- as gerações mais velhas são mais afetadas pelo analfabetismo que as mais novas, a construção insuficiente do sistema de ensino na década passada se constitui numa variável independente;
- a população rural é mais afetada pelo analfabetismo que a urbana, a sua falta de inclusão na comunidade social torna-se uma importante causa do analfabetismo;
- as mulheres são mais afetadas pelo analfabetismo que os homens, o estabelecimento cultural do papel dos gêneros torna-se uma causa importante do analfabetismo. Um exemplo atual é o impedimento às meninas de frequentarem a escola no Afeganistão, através das milícias dos Taliban, cuja ação é determinada por uma interpretação equivocada da religião tradicional do Islã;

- a inacessibilidade escolar, melhor dizendo, a falta de vagas escolares é um fator importante, mostra-se assim uma insuficiente orientação na provi-dência da política educacional.

AS ATUAIS TAREFAS EDUCACIONAIS

Em oposição a uma orientação sociológica, torna-se insuficiente para as ciências de educação uma perspectiva da teoria do sistema. Na pedagogia, existe sempre uma mudança ativa e interveniente da relação do processo intra-sistêmico e inter-sistêmico. Nesse sentido, devemos esboçar quatro tarefas do agir pedagógico e político educacional, que na atual discussão sobre educação a partir de critério mundial devem ser evidenciadas, especial e urgentemente. Elas deixam-se unir a uma opção da teoria do sistema, na medida em que se deixam ordenar relativamente ao processo de intercâmbio do sistema educacio-nal com partes dos sistemas sociais, anteriormente referidas.

Educação profissional como tarefa mundial

É característica das sociedades industriais, como por exemplo a Alemanha, que a discussão sobre educação profissional seja referida sob o ponto de vista do desembocar de uma posição profissional, ou seja, tematizada em relação ao mercado de trabalho. Para este relacionamento de educação profissional e de mercado de trabalho foram discutidas três hipóteses:

- a) “A tese de proletarização supõe que o desenvolvimento autônomo do sistema educacional não tem influência sobre o sistema formal de em-prego. A expansão educacional, que conduziu uma grande ampliação do alto nível de qualificação dos candidatos, mas os quais não puderam ser integrados nas existentes estruturas de emprego do sistema, teve como consequência um desemprego em massa de candidatos altamente quali-ficados.
- b) A tese de inovação afirma que a reestruturação da organização de traba-lho e a rápida mudança técnica e econômica nas modernas sociedades industriais sempre acarretam novas qualificações. Para obter êxito neste desafio tecnológico-econômico é necessário um grande número de mão-de-obra altamente qualificada e flexível.
- c) A tese de mudança parte do princípio que uma estrutura de emprego profissional não se muda com a mesma velocidade como seria necessá-rio, face ao aumento de pessoas altamente qualificadas que são forma-das pelo sistema educacional. A integração, para além da necessidade do sistema de emprego dos vestibulandos e universitários, realiza-se atra-

vés de uma mudança dos menos qualificados, que tinham uma posição tradicional e campo de trabalho” (Tippelt, 1990, p. 132-134).

Dessas suposições, a que está melhor comprovada é a tese de mudança. Para os países poucos industrializados do Terceiro Mundo salta ao olhos, ao contrário, a mudança da oferta de educação profissional.

Educação profissional não significa somente qualificação da força de trabalho, mas também a possibilidade de uma atividade de trabalho relacionada com a competência de ação social. Mas, ao mesmo tempo, a educação profissional é aquela parte da educação que imediatamente aponta para o sistema econômico. A educação profissional é classificada muitas vezes em referência aos critérios dos respectivos representantes educacionais. Assim, diferenciam-se entre instituições formal-pública e não formal-pública e instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Um exemplo para o primeiro tipo de instituição é a formação profissional das escolas estatais, sejam elas de formação geral com curso profissionalizante, ou somente profissional. Um modelo clássico de educação profissional estatal com representantes do Estado e da Economia, na maioria dos países latino-americanos, foram os Institutos Educacionais Profissionais. No final dos anos 80, em 12 estados latino-americanos, os Institutos continham 3 milhões de formandos, cerca de 37% dos matriculados no nível secundário. Um exemplo para a segunda forma de institucionalização é o programa de vários meses *Youth Training and Employment Partnership Programme*, em Trinidad e Tobago. A oferta de formação profissional como prestação de serviço remunerada é muito variada no mercado de formação. Abrange desde o ramo de estudos de empresa e engenharia numa universidade privada, a formação técnica em institutos técnicos pagos pelas organizações de cooperações, até a qualificação dos chamados *Back Street-Colleges*. A todas as instituições é comum o financiamento do curso pelos participantes. A oferta privada de educação profissional sem fins lucrativos é, em parte, realizada pelos projetos de formação dentro das empresas e pelas organizações de cooperação não-governamentais. Um exemplo conhecido de instituição autônoma profissional é a escola profissional da ordem católica dos salesianos, Don Bosco.

Uma outra classificação no âmbito dos modelos de formação, que se diferencia do modelo escolar, do modelo de mercado e do modelo dual de formação refere-se a uma combinação de ambos os primeiros (Greinet/Heitmann, 1995).

O Banco Mundial segue, para a formação profissional, uma orientação de privatização, de mercado e uma estratégia de desregulamentação (World Bank, 1991). A Cooperação Alemã de Formação Profissional (conceito do setor, 1992), desde os anos 90, mostra uma tendência para dois pontos essenciais:

1. sistema de aconselhamento/sistema de desenvolvimento, perspectiva que envolve conhecimentos do desenvolvimento organizacional e da teoria econômica de empresas;

2. ajuda na formação profissional para o setor informal, compreendendo as seguintes formas de intervenção:
 - a) proposta de formação profissional no quadro de incremento da indústria. O grupo-alvo são os autônomos, assalariados, arrimo de família, ou integrantes de uma cooperativa produtiva do setor informal;
 - b) oferta de formação profissional como formação para participação no mercado anônimo. O grupo-alvo são pessoas mais jovens, que através de um curso não-formal prático, obtêm uma primeira formação;
 - c) intervenção para o melhoramento do empenho de formação profissional, uma qualificação para mestre, exemplo disso é o *National Open Apprenticeship Scheme*, na Nigéria, no fins dos anos 80 e princípios dos anos 90, que propõe componentes da formação profissional no quadro do desenvolvimento comunitário e propostas de formação profissional no quadro de planos trabalho social (Lenhart, 1998, p. 92-93).

Educação para os direitos humanos como tarefa mundial

Os direitos humanos são concebidos no presente numa codificação fundamental de “esclarecimento universal”, conforme proposto no Acordo Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948. Nos últimos cinquenta anos, nota-se, em relação aos direitos humanos, um desenvolvimento triádico:

- a) o catálogo dos direitos humanos vai sendo ampliado, desde as liberdades e direitos de proteção clássicos, passando por parte dos direitos econômicos, sociais e culturais, até a reivindicação de ajuda e proteção;
- b) os portadores de direitos continuam no âmbito do homem individual, mas cada vez mais são formulados como direitos de grupo;
- c) a consolidação dos direitos humanos no direito internacional tem uma fórmula paradoxal: a juridicização desses direitos aumenta com a ampliação do catálogo dos direitos humanos. Apesar da acentuação da interdependência e da indivisibilidade desses direitos, a essência clássica continua a ser mais efetiva, conforme já estabelecido no acordo dos direitos das nações, mas não expresso na declaração dos direitos, como a proteção à pobreza extrema e ao desenvolvimento. Paralelamente, criam-se “mecanismos” (Declaração de Viena, 1993, parágrafo 97) de imposição dos direitos humanos e, enquanto isso, os últimos passos depois do Congresso de Viena, foi a criação da instituição oficial do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

A educação e o ensino desempenham um papel importante para configurar o contexto da institucionalização social dos direitos humanos. Antes de proclamar uma ação política, tornam-se fomentados, no preâmbulo das explicações

gerais que “cada um e todos órgãos da sociedade devem aspirar (...) através das aulas e do ensino à estimulação da atenção destes direito e liberdades”. Os autores da declaração são da opinião que há um aumento pela atenção aos direitos humanos, no que se refere aos direitos e liberdades de povos esclarecidos. Em 1974, a UNESCO fez uma recomendação fundamental, devido à situação de perigo da guerra fria, no sentido de relacionar a educação para os direitos humanos com o pensamento internacional de entendimento, colaboração e garantia de paz (UNESCO, 1975). A mesma organização, em 1993, edita, na preparação da conferência de Viena, um plano mundial do ensino dos direitos humanos (World Education Report, 1995, p. 78). A Declaração de Viena exige de todos os estados, não só a preocupação com o incremento do respeito aos direitos humanos pelos existentes sistema de educação, como também o planejamento e implantação de programas especiais de ensino de direitos humanos (alínea 33, p. 78 ss). A Assembléia Geral das Nações Unidas finalmente propôs uma década de ensino dos direitos humanos de 1995 a 2004 (Promovendo e Protegendo os Direitos Humanos. Década para a Educação dos Direitos Humanos, 1996).

Com isso se anuncia o primeiro campo de estudo de uma pedagogia dos direitos humanos, diferenciada em quatro domínios:

1. ensino e educação como meio de estímulo e de incremento dos direitos humanos (“direitos humanos através da educação”);
2. educação como direitos humanos;
3. direitos da criança;
4. formação de pessoal no campo profissional em relação aos direito humanos.

Educação para a paz como tarefa mundial

Depois da onda de 1989/90, colocou-se como pano de fundo a perspectiva dominante em quase cinco décadas de um entendimento internacional como acordo e cooperação entre os estados provenientes de diferentes projetos de sociedade, que incentivaram o movimento para a paz nos anos 80. Com a última viragem para a paz na África do Sul finalizou-se a época clássica (quase sempre armada militarmente) contra a dominação colonial, que orientava os movimentos de libertação no terceiro mundo. A atenção internacional está voltada para as guerras atuais, que são guerras civis no interior do estado ou, de fato, guerras civis entre estados, que procuram constituir-se como nação independente, e que se desencadearam após a desintegração dos grêmios de Estados dominantes. É o caso da guerra na Iugoslávia, Chechênia, Afeganistão, Sri Lanka, Moçambique, Somália, Ruanda e Congo. Mas o que a maioria dos exemplos mostra é, por

parte dos participantes, a existência de uma definição étnica do conflito. Eles interagem noutra orientação: religiosa-cultural, relacionada com projetos social-ideológicos e econômico-sociais. Um exemplo vizinho da Alemanha, a antiga Iugoslávia, mostra que em semelhantes lutas, principalmente de caráter étnico, o afloramento do impulso de submissão e da fuga territorial, se exterioriza em horrores individuais e imprevistos de situação de guerra.

Como exemplo de um trabalho de educação para a paz e reconciliação temos a própria revisão curricular, feita na Bósnia, em consonância com os princípios e a condução do acordo da UNESCO. O trabalho do currículo concentra-se, em primeiro lugar, em disciplinas importantes para a construção de uma vida democrática, especialmente história, educação cívica, geografia geral e regional, e língua mãe¹. Para este fim, no final do outono de 1998, foi analisado o currículo em vigência. A totalidade do currículo foi decomposto em unidades. Estas unidades estão divididas em três categorias: desejáveis, toleráveis, rejeitáveis.

As características do grupo desejável são: conteúdo e objetivo de aprendizagem que incrementam os direitos de cidadão, a consciência democrática, o estado de direito, sociedade civil, uma vida conjunta multi-étnica e multicultural.

As características do grupo rejeitável são: conteúdo e objetivo de aprendizagem que visam ao ferimento dos direitos humanos, a supressão dos direitos de cidadão, estímulo à limpeza étnica, aniquilamento do quadro estatal.

Educação intercultural como tarefa mundial

Tendo em vista a onda de refugiados e de imigração de trabalhadores em nível mundial, interligam-se os aspectos culturais e étnicos. A questão de imigração é apenas um caso especial da vida conjunta multicultural numa sociedade civil. A maioria dos estados no mundo não tem um caráter étnico-cultural homogêneo. Em muitos casos, refere-se à vida conjunta de grupos autóctones (pelo menos num tempo de vivências históricas), em outros casos, refere-se a uma relativa abertura da sociedade à imigração, como os Estados Unidos e Canadá, e, em outros casos, como nos países ocidentais europeus com uma acentuada maioria étnica-cultural e autóctone, principalmente uma minoria migratória. Por isso nos países ocidentais europeus, especialmente a Alemanha, há uma auto compreensão “indesejável de sociedade de imigrantes”. A multiculturalidade ligada à etnicidade é poucas vezes livre de conflito, o *cultural clash* é geralmente entendido como *cultural encounter*.

A recepção do debate da tese de Charles Taylor (1994) sobre o multiculturalismo e uma política do reconhecimento trouxeram um evidente progresso para a pedagogia da imigração na Alemanha. Foi possível demonstrar que o princípio de reconhecimento de culturas de minorias, numa sociedade, pode estar desligado de um conflito entre o princípio de igualdade para todas as configurações culturais, e que a proteção e o incremento de identidade coletiva pode ser dedu-

zido dos direitos básicos individuais dos participantes, sem que possa haver uma garantia legal de manutenção de identidade de grupos étnico-culturais ao longo das gerações. Especialmente Habermas (1994) mostrou que o pensamento ecológico das espécies, em vias de extinção, numa concepção de estado liberal e social, não é transponível para a “sobrevivência” de Taylor — na sua perspectiva de francófono de Quebec — como portadores de direito de entidades coletiva cultural. Uma pedagogia do reconhecimento, como a desenvolvida na perspectiva crítica por Kiesel (1995), evidencia, por um lado, que são necessárias condições para a realização plena do respeito e oferece exemplos concretos nos campos de ação da pedagogia escolar, pedagogia social e educação de adultos (na Alemanha o grande impedimento é que a maioria dos imigrantes tem o estatuto de “estrangeiro” e não lhes é conferido o estatuto de cidadão nacional). Por outro lado, a pedagogia do reconhecimento exclui o caráter redutor desenvolvido no início pela crítica culturalista. Da empiria da educação multi-étnica americana apreende-se que “no interior de uma comunidade étnica existem vários graus de identificação com o grupo, o que não representa para indivíduos uma constância de laços étnicos (Kiesel, 1995, p. 89). Estes referem-se a categorias do convencionalismo e pós-convencionalismo no desenvolvimento da personalidade individual, especialmente no que se refere à formação do juízo moral, como aparece na psicologia de Kohlberg e aplicada por Brumlik (1994) para a pedagogia da imigração. Finalmente aparece o papel da teoria interacionista para fundamentar a fixação cultural de uma aprendizagem superada.

No ensino e na prática educativa permanecem muitas questões sob a existência sob tais princípios: desde a adoção de costumes culturais específicos de uma cultura de minoria diante de uma realidade mais ampla, até organizações recreativas que ultrapassam os limites étnicos culturais definidos pelos seus integrantes. Como, por exemplo, no contexto da sociedade alemã, a utilização de um lenço na cabeça durante a prática de dar aulas², a prática religiosa (islamista) dentro de uma fábrica, onde uma sala “funciona” como “oratório”, ou ainda a formação de uma equipe de futebol para jovens de entidades diferen-

Notas das tradutoras

1. Língua-mãe refere-se às diferentes línguas ou idiomas falados por grupos étnicos dentro do mesmo país. Diferencia-se, portanto, da chamada língua oficial.
2. O autor refere-se a um caso ocorrido na Alemanha, em que uma estagiária foi questionada quanto à legitimidade de uso de lenço na cabeça (expressão do fundamentalismo islâmico para mulheres).

tes.

Referências Bibliográficas

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: Walter Schätzel (Hrsg.): Die Charta der Vereinten Nationen. München 1971, S. 71 – 77.
- BECK, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt 1997.
- BOLI, John Ramirez, Francisco O. World Culture and the Institutional Development of Education. In: Richardson John G. (Ed.): Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. New York u.a. 1986, S. 69 90.
- BRUMLIK, Micha: Prinzipien staatsbürgerlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages auf der Tagung "Die verdrängte Perspektive. Politische Kultur und politische Bildung.
- Jugendlicher ausländischer Herkunft. Evangelische Akademie Arnoldsheim. Dezember 1994.
- Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit: Sektorkonzept Berufliche Bildung. Bonn 1992.
- COHN, Elchanan Rossmiller, Richard A.: Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. In: Comparative Education Review 31 (1987), S. 337 – 359.
- GREINERT, W.D. l Heitmann W. , (Hrsg.): Zur Strategie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Ländern der Dritten Welt. Berlin 1995.
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 . Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.
- HABERMAS, Jürgen: Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. In: Amy Gutman (Ed.) : Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton 1994, S. 107- 148.
- KAMENS, David H. l Meyer, John W l Benavot, Aaron: Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. In: Comparative Education Review 40, 1996, S. 1 1 6 – 138.
- KIESEL, Doron: Das Dilemma der Differenz: Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt 1996.
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kritisch- Konstruktive Didaktik. Weinheim 1992.
- Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century. Paris 1996.
- LENHART, Volker. Berufsbildung. In: Dieter Nohlen (Hrsg.): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek 1998, S. 92 – 93.
- LENHART, Volker. Pedagogia de Direitos Humanos Numa Perspectiva Intercultural. In: Filosofia Sociedade e Educação, 1998, Ano II, Nr.II , P. 97-115.
- LENHART, Volker. Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt 1987.

- LENHART, Volker: "Bildung für alle". Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1992.
- LUHMANN, Niklas : Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Teilbände. Frankfurt 1997.
- MEYER, John W.1 Kamens, David H.1 Benavot, Aaron: School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Washington London 1992.
- Promoting and Protecting Human Rights. Decade for Document EI CN 41 19961 103.
- RAMIREZ, Francisco 0.1 Boli-Bennet, John: Global Patterns of Educational Institutionalisation. In: Philip G. Altbach Robert F. Arnoval Gail P. Kelly (Eds.): Comparative Education. New York London 1982, S. 15 – 36.
- RÖHRS, Hermann Lenhart, Volker (Hrsg.). Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; ein Handbuch. Frankfurt 1994.
- SCHRIEWER, Jürgen Henze, Jürgen Wichmann, Jürgen Knost, Peter Taubert, Jörn Barucha, Susanne: Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion Rußland, China). In: Hartmut Kaelble Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozialund Geisteswissenschaften. Frankfurt Berlin u.a. 1998, S. 151 – 258.
- TAYLOR, Charles: The Politics of Recognition. In: Amy Gutman (Ed.): Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton 1994. S. 25 – 73.
- TIPPELT, Rudolf: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.
- UNESCO. World Education Report 1991, 1993, 1995, 1998, Oxford 1991 – 1998.
- UNESCO. Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf Menschenrechte. Bonn 1975.
- Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights, Vienna 14-25 June 1993 U N. DOC A/Conf. - 157/24 (Part 1) at 20 (1993).
- World Bank: Vocational and Technical Education and Training. Washington 1991.
- World Bank: Education in Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion. Washington 1988.

Tradução de Ana Maria Santos Hübner e Nadja Hermann.

Volker Lenhart é professor da Universidade de Heidelberg, Alemanha.

Endereço para correspondência:

Erziehungswissenschaftliches Seminar
 Akademiestr. 3
 D-69117 Heidelberg - Alemanha
 E-mail: lenhart@ews-sv1.ews.uni-heidelberg.de