

LEMBRANDO AS SEMELHANÇAS SEM ESQUECER AS DIFERENÇAS: POR UMA ÉTICA PLANETÁRIA EM NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

SOUZA, S. A. F. "Lembrando as semelhanças sem esquecer as diferenças: por uma ética planetária em nossas práticas pedagógicas". Disponível online em <http://www.sergiofreire.com.br>. Acessado em *inserir data de acesso*.

Sérgio Augusto Freire de Souza
Doutor em Linguística pela UNICAMP
Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Neste trabalho contextualizamos o momento atual através da análise da presença da pós-modernidade e da globalização, argumentando que ambas, ao mesmo tempo em que trazem desdobramentos preocupantes para a educação, possuem potenciais positivos que podem ser utilizados na fomentação de uma ética planetária. O problema central da discussão é como buscar universais éticos sem impor ou desfigurar as particularidades culturais. Trazemos a discussão para o âmbito das práticas pedagógicas através da exposição do que é desejável a uma Escola para que ela seja socialmente significativa, real arena de mudanças de processos que já não mais nos interessam como sociedade planetária.

Palavras-chave: educação, filosofia da educação, ética, prática pedagógica.

Abstract: In this paper, we aim at contextualizing the current world scenario through the analysis of the post-modern thought and of the globalization process. We believe that both, at the same time they bring preoccupying questions for Education, possess positive potentials that we can tap into in order to implement the planetary ethics. Our central problem is the recognition of the need of finding a way to search and implement universal ethical principles without imposing or disfiguring the cultural particularities. We bring the discussion to the scope of pedagogical practices through eliciting what is desirable to a school so that it can be socially significant, a real place for changes in the processes in which we are not interested anymore as a planetary society.

Key-words: education, philosophy of education, ethics, pedagogical practices.

"Eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela não salvo a mim"
José Ortega y Gasset

Introdução

Hoje vivemos em uma sociedade que se sustenta em novos modelos. Podemos chamar essa sociedade de "sociedade informática" (Schaff 1993), dizer que vivemos na "era da informação" (Dertouzos 1997) ou na "era dos bits" (Negroponte 1997). Podemos ainda nos referir a ela como "sociedade globalizada" (Robertson 2000). As nuances do rótulo usado vão apontar para qual aspecto está em foco na descrição, variando desde

¹ Este texto surgiu da sistematização das idéias utilizadas para uma discussão promovida pela Associação de Educação Católica do Amazonas, a partir do gentil convite de sua presidente, profa. Vera Lúcia Lourido Barreto. O encontro teve por objetivo discutir regionalmente o tema "Processos pedagógicos para uma ética planetária", tema do XVIII Congresso Nacional de Educação da AEC, agendado para os dias 11, 12, 13 e 14 de julho de 2004, em Natal/RN. À profa. Vera Lúcia ficam aqui meus agradecimentos pela oportunidade, extremamente enriquecedora.

processos informacionais à questão econômica, passando pela questão das identidades culturais (Hall 2002).

Mas seja qual for o termo utilizado, a sociedade está inegavelmente adentrando um patamar planetário. As nações não vivem mais isoladas devido às diversas configurações da geopolítica atual. Não há como se isolar sem riscos. Essa distensão do local para o global traz consigo efeitos negativos e positivos que merecem ser abordados por quem é parte integrante da arena em que esses próprios conceitos são forjados ou questionados: a Escola. Como parte integrante e fundamental dessa Escola do momento planetário, nós não podemos nos dar ao luxo de ficar isentos das discussões, alegando uma inexistente neutralidade em relação a elas.

Neste texto, começaremos fazendo uma breve contextualização do momento atual a partir de dois prismas: o filosófico e o econômico. Após essa contextualização, argumentaremos a favor de uma ética universal, localizando o estado de coisas do qual podemos partir para pensar na redefinição de nosso papel de educadores para esse cenário global. Finalizaremos com algumas reflexões em torno do fazer pedagógico a partir da redefinição de nosso papel, pondo em cena algumas questões de reflexão a respeito do tema.

1 O contexto atual

Nesta seção, faremos uma análise do contexto atual no qual a educação se insere. Primeiramente a partir do ponto de vista filosófico e, num segundo momento, a partir das questões da globalização.

1.1 Modernidade e Pós-Modernidade: duas visões contemporâneas

O homem alterou consideravelmente seu modelo filosófico após o fim da Idade Média. Com o fim do Feudalismo, o advento do Capitalismo e a crise do fim da chamada Era das Trevas, o ser humano buscou uma nova identidade. Essa redefinição identitária se ancorou na Razão, nas Luzes, na descoberta humana de sua capacidade de explicar e transformar. Com seu “penso, logo existo”, René Descartes foi um elemento icônico desse momento.

A ruptura se deu com a passagem de uma sociedade fundamentalmente teocentrada, na qual à Igreja cabia dizer o que era ou não verdade, para uma sociedade logocentrada, em que o *logos*, a razão, é quem passava a assumir esse papel. Essa passagem não significou o fim do discurso teológico, mas sua perda de centralidade em relação ao discurso da Modernidade, um discurso da razão. Se até o fim do século XVII a razão era Deus, a partir de então o deus passou a ser a Razão. Certamente isso trouxe consequências para as formas de pensar o mundo.

Com o tempo, esse próprio paradigma da Modernidade racional começou também a ser questionado. Até que ponto a racionalidade humana é capaz de decidir e avaliar soberanamente? Até que ponto nós podemos mudar a história coletiva? Até que ponto nós somos autônomos se nossa autonomia depende de um aprendizado cultural que condiciona meu pensar e minhas verdades?

Esses são questionamentos típicos da Pós-modernidade, visão que veio questionar a Modernidade assim como a Modernidade questionou as visões religiosas da Idade Média. Diferentemente do que seu nome sugere, a Pós-modernidade não vem *depois* da modernidade, substituindo-a, mas convive com ela, coabita o mesmo mundo, são modelos diferentes e contemporâneos de mundo e sociedade (Coracini 2001).

A Pós-modernidade sempre existiu², mas ganhou visibilidade a partir de autores e momentos diferentes que convergiram para os mesmos princípios: o de que sujeito não é autônomo e o de que as verdades são contingenciais. Karl Marx dizia que ao mesmo tempo em que somos sujeitos da história, somos assujeitados a ela. Sigmund Freud afirmava que a razão é somente a parte visível e enganosa de nossa constituição, cujas bases estariam mesmo inacessíveis no inconsciente. A autonomia, portanto, seria relativa e superficial, uma vez que trabalha a partir da razão e nela se sustenta. Michel Foucault (1979, 1997 e 1999) diz que o sujeito que somos é uma criação histórica que vem de nossa prática de pensamento estabelecida por relações de poder-saber, colocando em cheque o sujeito cartesiano, o sujeito da razão. Os movimentos dos anos 60 e 70, como o feminista e hippie, também problematizaram o que seria o *normal* em nossa sociedade³, deslocando e questionando as verdades e identidades fixas.

Todas essas questões foram sistematizadas pelo filósofo Jean-François Lyotard como um novo modelo de pensar. A esse grupo de idéias Lyotard chamou de *condição pós-moderna* (Lyotard 2000). Segundo o filósofo francês, a condição pós-moderna se caracteriza pela substituição das grandes verdades ou grandes narrativas absolutas por pequenas verdades mutantes, pelo reconhecimento de um sujeito fragmentado (que é muitos e não um só) e socialmente determinado e por um aprofundamento do capitalismo com a valorização do conhecimento vendável. Esses três aspectos estão inter-relacionados e nos interessam porque atingem a Educação.

Se a visão pós-moderna pode ser apontada como positiva para o reconhecimento das identidades culturais diversas da sociedade global, ela também pode ser apontada como problemática quando elege como centro de olhar não mais Deus (como na Idade Média), não mais a Razão (como no século das Luzes), mas a Performatividade. Performatividade é um critério que visa traduzir tudo em lucro econômico a todo custo, forçando assim uma aceleração na noção de tempo e a diminuição da noção de espaço. O tempo é imediato. O espaço é reduzido pelo encurtamento de distâncias. É preciso produzir mais em menos tempo e em todo lugar. Esse fenômeno tem sido chamado de *globalização*.

² Para o filósofo Heráclito, por exemplo, tudo é movimento. Segundo ele, "*panta rei*", isto é, tudo flui, por isso não nos banhamos duas vezes no mesmo rio. Sempre seremos já outros, sempre será já outro rio. Essa movência é uma das características do pensamento pós-moderno.

³ Para maiores detalhamentos, ver SÉRGIO A.F. SOUZA. "" Modernidade, Pós-modernidade e Educação: como começar segunda-feira de manhã?", artigo inédito disponível em <www.sergiofreire.com.br>.

1.2 Globalização

A globalização tem sido entendida prioritariamente como um fenômeno econômico. É uma forma de compreendê-la e dessa imagem partiremos no início de nossa argumentação para depois complementá-la com outra perspectiva.

É inegável a influência dos processos de globalização nas questões de política educacional. A mentalidade empresarial que domina esse *ethos* reverbera na Educação em forma de empréstimos tomados a ela pela Escola. Esses empréstimos alteram a forma da oferta da educação, seu significado, a experiência de aprendizado dos alunos e a natureza mesma de sua cidadania. Nesse sentido, a globalização não um fenômeno que acontece lá fora e que em nada atinge nossas vidas concretas. Ela está presente na própria textura de nossa vida cotidiana. Os processos de globalização invadem as culturas locais não para substituí-los, mas para reconfigurá-los à sua ética da performatividade.

A Educação tem uma relação direta com a globalização por dois motivos. O primeiro é porque passa a ser subordinada ao econômico. O segundo, corolário do primeiro, é porque ela passa a ser não mais um bem universal, mas uma mercadoria. No meio dessa redefinição de papel, a Escola ainda tem de lidar com a tensão de equilibrar-se entre o atendimento das necessidades locais, em sua resistência à homogeneização, e o atendimento das necessidades globais, em sua adesão compulsória ao modelo de sociedade no qual se insere.

Esse novo cenário que se apresenta para Escola altera definitivamente os papéis de seus agentes. O Estado perde o controle da supervisão das atividades econômicas, criando novas regras de engajamento que levam a um novo modelo de bem-estar (Brown; Lauder 1996). Esse modelo deixa de ser um modelo universal baseado numa ética humana para passar a ser um modelo universal baseado numa ética de mercado. A sobrevivência depende não somente da capacidade de diálogo social, mas fundamentalmente do desenvolvimento a todo custo da habilidade de comercializar as habilidades. O social ganha preço.

Essas mudanças também produzem ameaças à manutenção da legitimidade e da autoridade política. Não são mais os governos que decidem, mas o sabor do mercado. Vemos isso diariamente através da imobilização governamental frente às exigências e metas econômicas mundiais. Como consequência dessa perda de poder decisório, o Estado acaba ajudando a consolidar as formas de exclusão existentes, além de ajudar involuntariamente a criar novas formas de exclusão⁴.

A globalização nos traz a incerteza. A incerteza se sustenta na certeza do caráter volátil e efêmero dos conteúdos da vida. Tudo é descartável e instantâneo e nada pode ter mais uma importância e um significado duradouro. Pfeil (1988) chamou isso de “terror da contingência”: o contingente, o conjuntural apaga a possibilidade da estabilidade seja lá do que for. Essa nova forma de pensar impede o consenso e mina a coesão social, pois

⁴ É interessante notar o paradoxo. Produzimos cada vez mais riquezas e cada vez mais aumenta o fosso social. O relatório do Banco Mundial de setembro de 1999 afirma que 1,5 bilhão de pessoas sobrevivem com o equivalente a menos de um dólar por dia (*apud* Oliveira 2004). Em busca de novos consumidores, o capital internacional passa a patrocinar a injeção de programas sociais na África e em outras regiões reconhecidamente pobres, em mais um claro exemplo de sua razão instrumental.

se sustenta paradoxalmente na verdade de que não há verdades duradouras. O resultado é a conclusão de que o legado ético da humanidade está esgotado, não serve mais.

A globalização nos traz igualmente o congestionamento (Hirsch 1977). O futuro não pode mais ser imaginado nem pensado, pois está sob a ameaça do congestionamento incontrolado e da intensificação da competição. A individualização desvia os objetivos dos esforços da Escola para o mercado, causando uma perda de apoio às políticas educacionais, que vegetam nos programas governamentais inócuos porque carecem de credibilidade e apoio social.

Tudo o que foi dito até agora ajuda a situar a Escola em seu contexto de existência. É preciso reconhecer – e isso não significa necessariamente aceitar – que as leis do mercado estão colocando as Escolas em competição, trazendo para a sociedade o darwinismo social e fomentando um darwinismo educacional: sobreviverá quem for mais apto. É preciso não ignorar que a performatividade ganha terreno na arena educacional: ou a Escola é eficaz ou desaparece (Lyotard 2000). Estão aí os programas de Qualidade Total⁵ e de gerenciamento de recursos humanos na Escola para sedimentar a prática da quantidade, das estatísticas, do erro-zero, quando errar é da natureza humana e condição *sine-qua-non* de aprendizado. É imperioso avaliar o novo gerencialismo que surge através da inserção das teorias e técnicas de gerência empresarial na Escola. Os agentes educacionais deixam cada vez mais seu papel de agente para assumir papéis de engrenagens, de veículos e corporificação da transformação dos regimes organizacionais, visando à consecução de objetivos que a organização postula como desejáveis.

Ao mesmo tempo em que acontece, essa prática é apagada e mascarada por mecanismo de autocontrole. Entre esses mecanismos, por exemplo, estão os sistemas de avaliação, em um típico exercício do poder disciplinar do qual nos fala Foucault (1999). Avaliam-se desempenhos, mas nunca os critérios de avaliação, já dados como prontos. Uma espécie de desregulamentação controlada, de democracia totalitária. Enfim, os modelos baseados em autonomia da profissão são substituídos gradativamente por modelos baseados no mercado e em suas características.

Essas condições tendem a levar a uma nova forma de imperialismo, além do onipresente imperialismo econômico: o imperialismo teórico. A teoria empresarial como fundadora, aplicada à Educação, é incompatível com a natureza dinâmica, conjuntural e humana dos ambientes educacionais, pois possui uma ética diferente e conflitante.

Por conta disso, hoje há claramente uma dicotomia de discursos sobre a Educação. Por um lado, um discurso que vincula a Educação à ideia de bem público, portanto inalienável. Por outro, um discurso que desvincula a Educação do controle estatal e a associa a um bem privado competitivo. A escolha de um desses discursos vai definir que implicações afetarão as relações educacionais, seus valores e seus princípios éticos. A nosso ver, o problema não é necessariamente a prática de mercado em si – que pode ser feita dentro de uma ética deslocada, ainda que limitada –, mas a inserção da Escola na *episteme de mercado* como prática fundadora de sua práxis em substituição a episteme humanista. O mercado não pode ser o único mecanismo capaz de coordenar uma

⁵ Essa é a questão central dos articulistas em Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes.

sociedade, como postula a teoria econômica. Mas há quem não questione mais essa mudança, já assumindo como se estivesse dada. Há até quem ache um avanço o mercado se interessar pela Educação.

Na verdade, a dimensão econômica é uma dimensão muito interessante e significativa do próprio processo de globalização e que merece claramente ser mais discutida em espaços maiores que o de um breve artigo. Contudo, além dos aspectos econômicos e suas consequências negativas para a Escola postos em discussão pela globalização, há fundamentalmente um outro aspecto que pode igualmente pegar carona nesse momento da modernidade tardia: o aspecto positivo da globalização como via para a disseminação de idéias e valores globais.

2 A ética de um fazer *glocal*

Vivemos em um mundo em que tudo é *phármakon* (Derrida 1997): o que é veneno pode ser remédio, depende da dosagem e do paciente. Pensemos então na globalização não só como veneno, mas como um possível remédio para muitas das nossas inquietações em relação ao contexto acima delineado.

A Pós-modernidade nos trouxe como aspecto positivo o reconhecimento da diferença que constitui os povos e as culturas e a conseqüente necessidade de convivência nessa diferença. Mas trouxe também a sensação de que é impossível existir consenso sobre valores que possam pautar a vida em sociedade, apagando com isso os princípios éticos e políticos. A globalização trouxe a mundialização de valores econômicos como preponderante sobre todos os outros. Mas com sua redefinição das noções de espaço e tempo, essa mesma globalização pode servir de via para a real implementação e disseminação de uma ética planetária que fomente o reconhecimento dessas diferenças por meio do reconhecimento das nossas semelhanças, do que nos torna iguais: a humanidade que nos atravessa.

Um lugar privilegiado para a sedimentação dessa ética planetária é a Escola. No entanto, a Escola não pode compreendida como um lugar abstrato e sem conexão com a vida real, mas como resultado e causa de um fazer de práticas pedagógicas. Essas práticas devem buscar transversalmente em si subsidiar uma ética que atravesse o planeta independente de raça, cor ou credo. Para isso, devem buscar se redefinir para que contemplem a ética planetária que já trazem (ainda que incipientemente), e para que possibilitem a emergência do que é ético e ainda não está contemplado. Assim, a missão da Escola se faz dupla: o desenvolvimento e a ênfase no *local* com o paralelo trabalho do *global* sobre os processos educacionais. Resumindo: a Escola deve ser *glocal*. Concordamos com Oliveira (2004, p.16), quando diz:

A própria situação de pluralismo desafia a reflexão ética hoje a não perder nenhum dos pólos em questão: por um lado, as próprias questões de abrangência mundial com que nos confrontamos tornam premente a recuperação de uma postura universalista; por outro lado, a consciência da historicidade e conseqüentemente da imensa diversidade das situações humanas nos impede de advogar uma ética

indiferente à particularidade histórica. O grande desafio não seria aqui precisamente encontrar uma posição mais abrangente capaz de reconciliar os opostos?

E o que seria “reconciliar os opostos”? Será que esses opostos estão numa dicotomia que os separa? Ou será que existe um liame entre esses “opostos”, que seria exatamente essa ética planetária? Se há uma ética planetária, em que consistiria? Essas são perguntas-chave para nossa discussão.

É a partir desse abstrato universal que se fundamentam (ou deveriam se fundamentar) o concreto particular. E é também a partir das particularidades culturais e valorativas que se sedimenta e se propaga a universalidade. Como afirma ainda Oliveira (*op. cit.*, p. 18): “É a partir da dupla raiz da ação humana que podemos compreender que não há ética sem éticas”. Diríamos, então, que uma ética planetária necessariamente envolve várias questões comuns a todos os povos: o respeito pelo meio ambiente por meio do desenvolvimento sustentável, inclui o conhecimento responsável, a garantia de sociedades democráticas, a noção de partilha futura e a busca pela inclusão, entre outras coisas.

A ética ecológica é aquela que lembra que somos parte do equilíbrio. Mais do que parte talvez sejamos os responsáveis diretos por esse equilíbrio. A natureza existe para o bem-estar do homem. No entanto, esse bem-estar não pode ser somente o bem-estar do momento, mas deve incluir igualmente o bem-estar futuro da humanidade que virá. A razão instrumental não nos serve. Essa razão justifica objetivos que apagam o social em detrimento do econômico, descartando as discussões éticas e políticas. Ela nega um olhar futuro sob a inegável urgência do olhar presente, que não o exclui necessariamente. Por aqui passam discussões sobre reciclagem, água, poluição, equilíbrio e preservação.

A ética do conhecimento responsável se refere à capacidade do ser humano de utilizar seu conhecimento com um objetivo único: melhorar a qualidade de vida planetária. A ética do conhecimento responsável deve servir de parâmetro para o desenvolvimento de pesquisas e de conhecimento que concorram para o bem comum, evitando com isso o uso do conhecimento de forma a por em cheque os povos, as culturas e, em última instância, o ser humano.

Como o próprio nome sinaliza, a ética da garantia das sociedades democráticas deve visar à certificação de que as relações nos estados políticos garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais, atravessados ambos pelo conceito de justiça econômica. Não pode haver ética planetária sem justiça social. Optar pelos socialmente excluídos é uma forma de diminuir o peso de desigualdade na balança do econômico e de resgatar o caráter humano das relações sociais, tão esquecido.

A ética da partilha futura requer um olhar que ultrapasse o presente. Não podemos pensar somente no momento em que vivemos. Devemos exercer esses princípios éticos planetários como forma de perpetuar às gerações futuras essa ética planetária, não mais como algo a ser aprendido, mas como um elemento constitutivo de sua própria existência humana, como algo que é parte de sua própria razão de ser.

Por fim, a ética da inclusão deve desviar o foco das exclusões resultantes do próprio processo de globalização para enfatizar processos de inclusão. Esses processos

devem surgir em diversos setores sociais e incluir os diversos tipos de inclusões, como a inclusão escolar, a inclusão aos direitos à saúde, a inclusão política, enfim, a inclusão do ser humano na categoria de ser humano, hoje fortemente redefinida por vetores econômicos.

De tradições epistemológicas diferentes, vários autores apontam para essa questão mais holística de ser humano. Emanuel (2004) elenca vários deles. O já citado Derrida (2001) fala de “solidariedade dos seres vivos”. Morin (2000) a denomina de “solidariedade planetária”. Boff (1998) a ela se refere como “civilização planetária”. O termo não importa. O que importa é o que sustenta cada um deles: a idéia de que urge pensar o global, sem desconsiderar o local, para além das questões econômicas.

Se o pensamento pós-moderno pulverizou a Ética em éticas, válidas e relativas aos contextos específicos de cada cultura, ele também nos permitiu, por contraste, resgatar a Ética com E maiúsculo, a Ética transcultural, transracial e supra-econômica. É essa a Ética que temos de globalizar. Qualquer tentativa de globalizar éticas particulares é problemática e estão aí os fundamentalismos e as guerras como produtos indesejáveis disso. Globalizar a Ética universal faz parte da tentativa de aos poucos deslocar a cultura por meio da “transição do paradigma econômico para o paradigma ecológico” (Oliveira *op.cit*). Nossas práticas pedagógicas são *loci* privilegiados de implementação dessa Ética planetária.

3 Práticas pedagógicas e a Ética planetária

Uma vez contextualizado o momento e apresentados seus aspectos positivos e negativos, e uma vez delineados os princípios éticos que desejamos que sejam planetários, segue a pergunta: E à Escola, o que cabe?

É ingenuidade crer que a Escola sozinha pode transformar a sociedade, numa visão messiânica. É igualmente ou mais ingênuo acreditar que ela nada pode transformar. Os processos pedagógicos desenvolvidos na Escola a partir de um compromisso com a Ética planetária requerem a definição de seu papel.

A Escola não pode mais aceitar e patrocinar processos pedagógicos que não cumpram o ciclo que os caracteriza como tais. “Um processo, para ser pedagógico, necessariamente envolve um planejamento, um desenvolvimento de uma ação ou de uma série de ações e um momento de avaliação” (Dias 2004).

Seu planejamento, inegavelmente necessário, deve ter como característica fundamental a flexibilidade, pois o conhecimento é dinâmico e impossível de ser aprisionado nesse ato necessário de antecipação pedagógica. De nada adianta planejar se os objetivos não permitem o deslocamento do discurso pedagógico do tradicional e tão criticado conteudismo para um desejado e urgente espaço de ação sobre a informação.

A informação deve estar acessível para que o aluno possa exercer o ciclo da informação: agir sobre ela, qualificá-la para seus objetivos reais e relacioná-la com outras informações. A partir dessa qualificação da informação e do desenvolvimento da capacidade de relacionar as informações para fins reais, o aluno pode enfim gerar conhecimentos novos que, por fim, devem ser disponibilizados para dar novamente início

ao ciclo. Através dessa mudança paradigmática, os alunos deixam de ser os meros depositários de conhecimento da educação bancária diagnosticada por Freire (1987) e passam de fato a ser produtores de conhecimentos e, com isso, autores de si e de sua sociedade. A sedimentação da Ética planetária passa por essa mudança de papel que a Escola reserva ao aluno.

A Escola ainda tem de vir a ser significativa para seu público. Para ser significativa, precisa conjugar a problematização do saber curricular tradicional com a realidade material e concreta de seus alunos, ou seja, deve ter a realidade como ponto de partida e de chegada. Ela deve estar pronta para incorporar o novo e articular teoria e prática de forma permanente para que possa ter sentido, exercendo de fato a práxis educativa. Buscar o novo significa acolher criticamente em sua constituição as novas práticas metodológicas como as advindas da cultura digital, assim como trazer para dentro do espaço escolar as novas problemáticas sociais. Uma Escola que não busca a significação de si dificilmente servirá de palco para a significação do mundo por parte de seus alunos. É na tomada de decisão a respeito de sua identidade que a Escola escolhe entre reconhecer, fazer reconhecida e garantir a cidadania plena de seus alunos ou apagar o lugar social desses alunos, os reduzindo a autômatos, inocentes úteis às estatísticas.

Não existe Escola sem alunos. Toda docência só existe pela discência (Freire 1997). É preciso que a Escola reconheça a identidade reconfigurada dos alunos que ela recebe hoje. Esses alunos, da era do *bit* (Negroponte *op.cit.*), pensam o mundo diferentemente. Eles não aceitam verdades sem que por ela sejam convencidos. Eles possuem outra linguagem de comunicação, mais visual e menos linear. A Escola tem de se tornar poliglota para compreender os diversos discursos que a habitam sob o risco de falar para ninguém se não o fizer, de utilizar uma língua morta.

A Escola não deve fragmentar a educação entre educação técnica e política, pois a fragmentação privilegia a primeira e acaba obliterando a segunda. Os processos políticos devem sustentar a aquisição do conhecimento ético para que sua utilização venha ao encontro daquilo que chamamos de conhecimento responsável.

Se não existe Escola sem alunos, também não existe Escola sem professores. E à Escola cabe fomentar a valorização dos profissionais da educação. Sem o devido reconhecimento profissional adequado em relação aos professores é muito difícil que o ambiente escolar consiga ser como o descrito acima. É preciso que se propicie espaço para o desenvolvimento da competência teórica do professor (sua formação continuada) para que ele possa ligar essa teoria aos problemas concretos de seus alunos (competência aplicada), sabendo-se parte integrante e constituinte do sistema educacional (competência institucional). Os gestores devem buscar práticas administrativas que possibilitem o desenvolvimento pleno dessas competências. A ética interna da Escola é co-fundadora da Ética planetária.

Nós, professores e educadores que vivemos educação na nossa prática pessoal e profissional, também temos de mexer em nossa imagem continuamente. O professor hoje deve ser um parceiro cibernético, um arquiteto cognitivo (Ramal 2000). Mais do que entregar o conhecimento pronto, deve possibilitar seu nascimento por meio de procedimentos maiêuticos e de estruturação não-diretiva. Isso postula uma outra característica do professor preparado para a ética universal: a de ser facilitador da

aprendizagem. Não podemos esquecer que o processo pedagógico é centrado no aluno e para a consecução dos objetivos desse aluno devemos colaborar com práticas pedagógicas facilitadoras. Isso só se faz por meio de uma reflexão permanente sobre a própria prática, requerendo assim um professor reflexivo. Por fim, não é possível esquecer o papel de educador do professor. Não podemos deixar que a afetividade em relação aos alunos e a compreensão ética do que é uma sociedade local e global sejam apagadas pelas práticas individualistas fomentadas pelo *Zeitgeist* econômico. Assim como a Escola, o professor deve se reinventar constantemente, deve se estranhar para se transformar.

À guisa de conclusão: mais perguntas que respostas

Contextualizamos o momento atual através de uma breve análise de suas características. Vimos a presença da pós-modernidade e da globalização e percebemos que ambas, ao mesmo tempo em que trazem desdobramentos preocupantes para a educação, possuem também potenciais positivos que podem ser utilizados na fomentação de uma ética planetária. Percebemos que nossa grande questão como sociedade é buscar universais éticos sem impor ou desfigurar as particularidades culturais. Essa é a questão central de nossa discussão. Com a questão posta, trouxemos a discussão para o âmbito das práticas pedagógicas através da exposição do que é desejável a uma Escola para que ela leve a cabo seu lugar de instituição socialmente significativa, real arena de mudanças de processos que já não mais nos interessam como sociedade planetária.

A busca por uma ética planetária passa pela desconstrução de verdades naturalizadas. Só podemos pensar a desnaturalização graças às discussões trazidas pela Pós-modernidade em seus vários aspectos positivos. Com Carvalho (2004), afirmamos que a verdade econômica deve ser balizada pela reconquista do político, que pense o construir do bem-estar como ênfase em substituição ao destruir literal e metafórico. Isso nos permitirá substituir a competição pela cooperação, religando o que hoje está fragmentado, partilhando o que hoje está concentrado e incluindo aqueles que estão excluídos dos processos sociais, sejam esses processos quais forem, sem medo da alteridade, do outro, do diferente. Porque a diferença existe e não pode ser vista como deficiência. Mas a semelhança existe e não pode ser apagada sob pena de uma intolerância extrema que globalize não os princípios éticos sobre os quais falamos, mas que mundializem violência, criminalidade, terrorismo e indiferença.

Ficam aqui mais perguntas que respostas: que Escola é essa que fazemos? Que professores somos nós? Como relacionar esses princípios éticos do ser humano com nossas práticas pedagógicas? O que estamos fazendo pela democracia, pela inclusão, por uma sociedade participativa que respeite as diferenças e aprenda a dialogar com elas? Até que ponto podemos fortalecer esses princípios éticos nos processos pedagógicos, na seleção dos conteúdos, nas avaliações, na administração Escolar? Como nossa Escola está buscando a solidariedade como princípio educativo? Como está sendo problematizada a questão da consciência ecológica que envolve o futuro da espécie humana? Como nossa Escola está lidando com os problemas reais de nossos alunos? Até que ponto o desenvolvimento intelectual que proporcionamos está ligado organicamente ao

crescimento ético? Será que nossa Escola privilegia as medidas educacionais e os conteúdos preestabelecidos em detrimento da avaliação processual e do conteúdo significativo?

Saber reconhecer e analisar esse estado de coisas para propor ações transformadoras concretas é uma prática fundadora que podemos levar à Escola visando uma ética planetária. Sem se perguntar, sem se questionar, sem estranhar a realidade que existe e na qual vivemos não chegaremos nunca nem próximos da sociedade que queremos.

Referências

- BOFF, L. **O despertar da águia**. Petrópolis: Vozes, 1998
- BROWN, P.; LAUDER, H. "Education. Globalization and economic development". In **Journal of Education Policy**. Vol. 11, no. 1. London: Taylor & Francis, 1996.
- CARVALHO, E. A. "Saberes culturais e educação do futuro". **Revista de Educação da AEC**. No. 130, 2004.
- CORACINI, M. J. R. F. "Autonomia, poder e identidade na aula de língua". In PASSEGI, L; OLIVEIRA, M. (org.). **Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino**. Natal: Editora Terceira Margem, 2001.
- DERRIDA, J. "A solidariedade dos seres vivos: entrevista com Jacques Derrida". **Jornal Folha de São Paulo**. Caderno Mais! 27 de maio de 2001.
- _____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.
- DERTOUZOS, M. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- DIAS, A.M. I. "O que são processos pedagógicos". **Revista de Educação da AEC**. No. 130, 2004.
- EMANUEL, H. "Ética planetária: nova Arca de Noé?". **Cadernos da AEC do Brasil**. No. 93, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **A arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Vigiar e punir**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- HIRSCH, F. **Social limits to growth**. Londres: RKP, 1977.
- LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997
- OLIVEIRA, M. "Éticas e Éticas". **Revista de Educação da AEC**. No. 130, 2004.
- PFEIL, F. "Post-modern as a 'structure of feeling'. **Marxism and the interpretation of culture**. Londres: Macmillan, 1988.
- RAMAL, A. C. "Formando professores na cibercultura". **Revista de Educação**. No, 115, 2000.
- ROBERTSON, R. **Globalização: teoria social e cultura global**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.