

Valores e educação na América Latina no início do século XXI: esboço de tendências e desafios*

CRISTIÁN COX D.

Os valores encontram-se a meio caminho entre as convicções duráveis de uma comunidade histórica e as reavaliações incessantes que, com a emergência de problemas novos, as mudanças de época e de circunstância reclamam.

Paul Ricoeur

INTRODUÇÃO

A educação é essencialmente formação moral, e esta se funda em valores que derivam dos sentidos, convicções e modelos de excelência que uma sociedade ou comunidade histórica quer legar à nova geração. Funda-se também na visão do que essa sociedade quer ser no futuro. O ato de educar, em seu fundamento, está tensionado entre o passado, base primeira de identidade, e o futuro que, através

da educação, se procura construir. A questão essencial dos valores na educação é a mudança marcante e rápida da sociedade e da cultura e a conseqüente incerteza que os atinge, distendidos, nas palavras de Ricoeur, entre as “convicções duráveis” e as “reavaliações incessantes” para as quais nos empurra a alta taxa de mudança das condições da modernidade que vivemos.

A aceleração na última década e meia da globalização e seus impactos, que tem na Internet seu

* Texto elaborado a partir de exposição no encontro: “*La Educación en América Latina: Avances y Desafíos para las políticas públicas*”, realizado pela Fundação Konrad Adenauer e pelo CELAM em Quito, 5 e 6 de outubro de 2006.

meio e resultado, condensando as dimensões mais radicais de mundialização, tanto da produção material – coordenação em tempo real de processos através do planeta –, como da simbólica – informação, conhecimentos e imaginários compartilhados em escala planetária –, combina-se na América Latina com as realidades da pobreza e da desigualdade, ou da primeira modernidade ainda não completada. Nessa situação híbrida, quais são as grandes tendências observáveis nos valores com que trabalha a educação latino-americana? E quais são algumas das tensões ou desafios maiores que as mudanças de época e de circunstância representam hoje para a educação?

No passado, as exigências básicas da ordem social para a educação escolar das maiorias iam pouco mais além de uma alfabetização compatível com processos mecânicos repetitivos do mundo produtivo e de uma socialização básica em valores de convivência e identidade nacional, nos planos social e cultural. A sociedade atual (globalizada e do conhecimento), ao contrário, pede ao sistema escolar que comunique competências e conhecimentos relevantes para responder a novas exigências culturais e laborais e a cidadãos mais exigentes, e uma formação moral que responda

adequadamente às novas condições em que se dá a inter-relação entre indivíduo e sociedade, nas quais a necessidade sociopolítica de comunidade e sentidos e responsabilidades compartilhadas se conjuga dificilmente em contextos de forte individualização e celebração da diversidade. Em ambas as dimensões, a instrumental e a formativa, a marca das novas exigências é a complexidade, e sua inter-relação íntima. Como diz um conhecido teórico da mudança nos sistemas educativos, Michael Fullan:

A sociedade do conhecimento e o propósito moral (responsabilidade social pelos demais e pelo meio ambiente) se necessitam mutuamente. É fácil ver porque o propósito moral não irá muito longe sem conhecimento, mas também estou dizendo que a sociedade do conhecimento literalmente não se sustentará sem qualidades morais. Isso não é simplesmente um juízo de valor: substantivamente, a qualidade técnica do conhecimento e seu uso serão superficiais se não forem acompanhados por profundidade social e moral. (FULLAN, 2003:11)

No marco esboçado, abordarei as perguntas sobre os valores em educação desde uma tríplice

perspectiva: a do contexto cultural maior que caracteriza a identidade de nossa região; a dos contextos sociais e comunicativos nos quais acontece o trabalho da instituição escolar latino-americana na primeira década do século XXI, que afetam de modo importante suas capacidades formadoras; e a dos desafios principais que a cultura global significa para as orientações de valor de nossas instituições educacionais.

I. A AMÉRICA LATINA NO MAPA MUNDIAL DE VALORES: A MISTURA DE TRADIÇÃO E ORIENTAÇÕES PÓS-MODERNAS

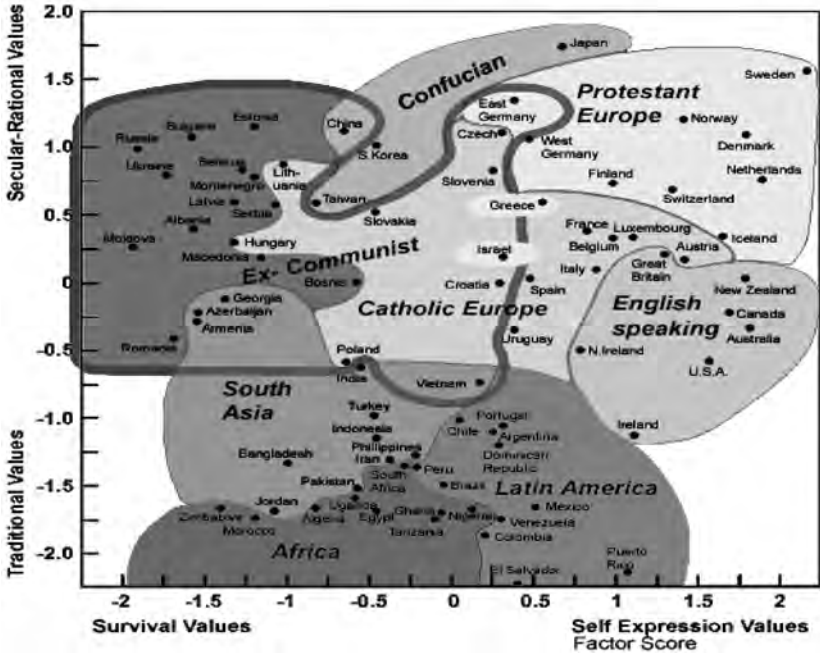
Uma visão empiricamente fundada da situação culturalmente híbrida de nossa região (CANCLINI, 1995) encontra-se no quadro produzido pela conhecida pesquisa mundial de valores do sociólogo Ronald Inglehart.¹ De acordo com essa pesquisa (repetida a cada cinco anos há um quarto de século), nossa região estaria, em relação ao eixo “tradição-secularização” (eixo

vertical na figura seguinte), no pólo tradicional, e ao mesmo tempo, evoluindo para o pólo “valores de expressão pessoal”, no eixo que ordena as valorações da população no que diz respeito à polaridade “sobrevivência-expressão pessoal”.

A análise e a reflexão sobre os valores que a educação procura comunicar devem, a meu ver, ter presente o contexto cultural maior em que o trabalho educativo tem lugar. O “mapa mundial de valores” revela o substrato cultural comum de nossos países, que nos distingue em relação ao resto das áreas culturais do mundo. Ao mesmo tempo em que enterra suas raízes na longa história da síntese entre catolicismo e culturas indígenas, (LARRAÍN, 2000; MORANDÉ, 1984; CANCLINI, 1995) – com a manutenção da influência de valores religiosos e de uma visão tradicional da autoridade –, (abaixo, portanto, no eixo vertical do gráfico), se move gradualmente na direção dos valores da expressão pessoal – qualidade de vida, liberdade individual, respeito à diversidade, igualdade de gênero (para a extrema direita no eixo horizontal do gráfico).

1. O Estudo Mundial de Valores é uma pesquisa que foi aplicada pela primeira vez em 1981 na Europa e em outros países desenvolvidos que se situam fora dela. Desde então, é aplicado a cada cinco anos a amostras representativas nacionais nos cinco continentes. O objetivo do estudo é observar a evolução das mudanças de valor em países e regiões do mundo. Os dados produzidos pelo estudo contam com mais de três mil publicações com análise de seus resultados em 16 idiomas e constitui o estudo comparativo mais extenso e influente sobre valores que se realiza hoje no mundo. Ver www.worldvaluessurvey.org

Gráfico I. Situação da América Latina segundo a Pesquisa Mundial de Valores Inglehart, 2002.



Fonte: Inglehart. *World Values Survey*, 2002.

Essa ambigüidade própria da mistura cultural, que a mundialização dos intercâmbios materiais e simbólicos acelera tanto, atravessa, como veremos, os dilemas e tensões que afetam os valores com que trabalha a educação.

formadoras pelas mudanças que atingem a família e a cultura dos jovens. Duas esferas que sofrem o impacto, como o resto da ordem social, das forças da globalização e dos processos de individuação que a acompanham.

2. CONTEXTO SOCIAL: FAMÍLIA E JOVENS TRANSFORMADOS

2.1 Mudanças na família

A instituição escolar latino-americana na primeira década do novo século é profundamente afetada em suas capacidades

Os processos de modernização e individuação conduzem ao debilitamento da família extensa e da “tradicional” (casal casado com filhos aos cuidados de uma mulher inativa) e criam uma nova paisagem

familiar. As conseqüências são variadas e profundas: declínio do número de lares organizados em torno de casais unidos por matrimônio e crescente separação, portanto, de conjugalidade e filiação; aumentam as famílias monoparentais, especialmente aquelas de chefia feminina. De instituição social e econômica forte está passando a ser uma instituição baseada na qualidade da relação de casal; a mobilidade drasticamente multiplicada do trabalho e a expansão do trabalho feminino influem diretamente nas capacidades formativas da família, alterando os padrões de um pai e uma mãe próximos no processo de socialização primária.

2.2 *Jovens e cultura juvenil: identidades novas em instituição com dificuldades para acolhê-los*

Eric Hobsbawn (1998) argumenta, em *História do século XX*, que a categoria “jovens e cultura juvenil” é um dos novos fatores constitutivos da situação sociocultural contemporânea. Isso questiona em sua base a noção tradicional em educação de que os jovens não possuem uma cultura própria e que, em conseqüência, não oferecem resistência à aprendizagem de conteúdos e à

apropriação de pautas culturais dos adultos (BRASLAVSKY, 2001).

A força crescente e a diversificação dos circuitos de produções e consumos associados a identidades juvenis estabelecem com novas arestas o diálogo intergeracional que ocorre na educação, e definem com mais clareza e intensidade do que no passado a necessidade para a instituição adulta de ser capaz de acolher e responder de modo formativamente adequado – em seu currículo, pedagogia e *ethos* – às necessidades, significados e demandas próprias dos jovens. Estes apresentam condições de educabilidade diferentes e mais exigentes do que as do passado, pela contraposição em muitos aspectos entre a cultura juvenil e a cultura escolar tradicional. Com efeito, apesar das diversidades na cultura juvenil, há elementos comuns que se contrapõem a valores centrais da cultura escolar, como:

[...] a importância do corpo, da música, de algumas formas personalizadas de religião, o predomínio da imagem, a empatia com a utilização das novas tecnologias (não necessariamente com sua compreensão), a importância fundamental da afetividade

como dimensão das relações sociais e o predomínio do presente como dimensão temporal predominante.

O predomínio desses fatores põe em destaque, por contraposição, a perda de importância de alguns elementos centrais da cultura escolar clássica: o predomínio da leitura, a valorização do conhecimento e do trabalho sistemático, a postergação de satisfações e a valorização do passado como patrimônio a transmitir e do futuro como projeto para o qual é preciso se formar. (TEDESCO e LÓPEZ, 2001:11)

Isso assume força adicional no caso dos jovens pobres, que acrescentam uma alta vulnerabilidade psicossocial, com “condutas-problema” ampliadas, particularmente disruptoras de suas possibilidades educativas (WEINSTEIN, 1997).

Em suma, se considerarmos as duas esferas da sociedade mais diretamente envolvidas com o fazer formativo da instituição escolar, surge um quadro de exigências novas e difíceis. A escola que até ontem podia contar com algumas capacidades decisivas de socialização da família, para ampliar e aprofundar seu próprio trabalho em valores, hoje em dia vê a instituição

familiar com dificuldades para exercer tal papel e exigindo da instituição escolar o que antes ela fazia. Pelo lado dos jovens, o centro do problema é a potência de sua própria cultura juvenil, mais adaptada a – e em relação simbiótica com – a cultura de massas pós-moderna, do que com a escola, à qual lhes é cada vez mais difícil conceder autoridade.

3. CONTEXTO COMUNICATIVO: ESCOLA, TV E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

Da cultura até a escola, é observável a enorme pressão transformadora de duas telas – a da TV e a dos computadores – que conectam crianças e jovens ao tráfego infinito de informação, imagens, conhecimento e sentidos da cultura planetária contemporânea e que crescentemente ocupam mais horas do que as que transcorrem nas aulas. Ambas subvertem profundamente as formas de conhecer, significar e valorar.

As TICs redefinem radicalmente a comunicação, o acesso à informação e as formas de produzir conhecimentos. Tornam difusas as fronteiras entre

aprendizagem e recreação, entre os papéis de emissão e de recepção, entre cultura sedimentada (valores, religião, conhecimentos herdados) e cultura contingente (clips, telenovelas, videogames, chats etc.), entre o ilustrado e o popular, o seletivo e o massivo, o nacional e o exógeno. Muda a percepção do quê, quando, onde, e para quê conhecer e aprender. [...] A informação é tão acessível, imediata, variada e detalhada que as figuras tradicionais do tutor ou do mestre perdem sentido aos olhos das crianças que entram e saem de terminais de computadores como quem come ou caminha. [...] a televisão rivaliza com a escola em um sentido profundamente epistemológico, pois enquanto a televisão “desloca” os saberes, os mistura, os usa descontinua e espasmodicamente como entretenimento e os subtrai da “institucionalidade” de onde nascem, a escola se mantém nas antípodas: mensagens de longa temporalidade, sistematicidade, esforço e disciplina. (HOPENHAYN, 2006:16-18).

A partir da pergunta pelos valores e a educação, temos três constatações ambivalentes:

- Imaginário sem freios e deslocado, que mistura textos e fragmenta identidades, ao mesmo tempo em que enriquece substancialmente a visão do mundo e “dos outros”.
- Bases da autoridade docente desgastadas, porque os alunos são nativos da cultura digital e os professores são imigrantes que falam a nova língua com sotaque; e porque, entre a riqueza e o valor de entretenimento dos hipertextos da tela e a aridez e a disciplina da sala de aulas, ganham os primeiros. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, renovadas possibilidades para a educação e para os mestres de exercer seu papel formador, de síntese e hermenêutica, pelo desejo de seus alunos por sentidos, marcos interpretativos e profundidade.
- Homogeneização cultural, pela mão da cultura de massas *Mac World*, que representa a difusão global da cultura popular dos Estados Unidos: estilos de vida, modas, vestimenta, *fast food*, esportes, ídolos, *best-sellers*... Hollywood chega a 2,6 mil milhões de pessoas no mundo. A produção cinematográfica dos EUA dá conta de 85% das platéias mundiais, mas as emissões transnacionais são dominadas por poucas cadeias

(CNN, MTV, HBO) (PNUD, 2004). Em sentido contrário, força sem precedentes da celebração da diversidade e dos movimentos identitários; o valor do local enfrentando e recontextualizando as pressões homogeneizantes faz com que se chegue a falar de identidades “glocais” e processos de “glocalização” (BAUMAN, 2000).

4. CONTEXTO CURRICULAR

Na última década e meia, praticamente todos os países da região realizaram reformas curriculares, com o objetivo de readequar objetivos e conteúdos às novas exigências de suas sociedades, impactadas de maneira similar pela globalização. Esta inclui, no plano educativo, conduzida por instituições globais como UNESCO e o movimento também global dos direitos humanos, quatro novas esferas de valores que, com suficiente perspectiva histórica, provavelmente passarão a ser o que distinguirá o período da “mudança de século” nesse plano: *direitos humanos, meio ambiente, redefinição das relações de gênero, diversidade e pluralismo sociocultural*.

4.1 Direitos humanos e “aprender a viver juntos”

Com relação a cada uma dessas esferas, há novos valores que o mundo da educação escolar plasma em seus currículos. O mais amplo é o dos direitos humanos, que evoluiu, em termos de grupos e em nosso contexto regional, da defesa dos direitos políticos violados pelos regimes autoritários, tal como no resto do mundo, para a defesa de direitos das mulheres, das crianças, minorias étnicas, minorias sexuais, povos indígenas; em termos de tópicos cobertos, também há uma expansão marcante, desde os direitos civis e políticos – o direito ao devido processo legal, direito a expressão e voto etc. – aos direitos sociais – educação, saúde, direito à própria língua e cultura (RAMÍREZ, SUAREZ, MEYER, 2006).

O “aprender a viver juntos”, quarto pilar do célebre *Informe Delors* (UNESCO, 1996),² engloba tanto o tópico direitos humanos como a celebração da diversidade e do pluralismo sociocultural. De fato, a agência dedicou sua primeira conferência de educação do novo milênio (46ª Conferência Internacional da Educação) ao

2. Os outros três pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser.

tema, intitulado-a *Aprender a Viver Juntos*.³

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito das diferenças e da paz. Seu ponto central é a tomada de consciência – graças a atividades tais como projetos comuns ou a gestão de conflitos – da interdependência crescente (ecológica, econômica, social) das pessoas, das comunidades e das nações em um mundo cada vez menor, mais frágil e interconectado. [...] O quarto pilar, “aprender a viver juntos”, é de natureza diferente e mais global: sua omissão poderia ter como consequência o aniquilamento de todos os outros esforços em favor da educação, da saúde e do desenvolvimento, devido a conflitos inter-estatais, guerras civis, terrorismo, dilapidação dos recursos humanos, financeiros e naturais, pandemias etc. (OIE-UNESCO, 2003:28-29)

4.2 Nova relação com a natureza: responsabilidade expandida a gerações futuras

A última década e meia viu instalar-se na educação, de forma consistente, uma nova visão sobre a relação da espécie humana com a natureza, ameaçada em escala planetária pela primeira vez na história. Essa idéia da sobrevivência da Terra tem um profundo impacto ético, ao ampliar o âmbito da responsabilidade para com as gerações futuras. Fala-se de uma mutação temporal da responsabilidade.

Até agora nos considerávamos responsáveis somente pelos atos passados. [...] Agora é necessário responsabilizar-se pelo futuro distante. Confiaram-nos algo delicado, essencialmente frágil e perecível: a vida, o planeta, a cidade. (RICOEUR e JONAS, citados em BINDÉ, 2004:479)

A idéia mesma de sobrevivência da Terra implica uma responsabilidade geracional, em relação ao futuro e à primogenitura que se enraíza no mais imemorial e obscuro

3. A Conferência foi realizada em Genebra três dias antes dos atentados de 11 de setembro de 2001.

EM FOCO

compromisso. (GOUX, 2004:107)

4.3 Gênero

É difícil exagerar a importância sociocultural da redefinição das relações de gênero no contexto global, e seu impacto sobre como a educação transmite valores e novas orientações a respeito da mais básica das relações sociais: entre homens e mulheres. O impacto disso em contextos socioculturais tradicionais situa a escola latino-americana menos como transmissora e mais como inovadora em valores e agente de outra das dimensões da globalização que apontam para a liberdade e a igualdade.

5. DESAFIOS

O quadro que procurei esboçar de tendências socioculturais e respostas educativas revela a enorme complexidade e ambivalência que afeta o trabalho em e com valores da educação contemporânea. Como tentei refletir ao examinar aspectos das relações entre cultura escolar e TICs, tais características são de “dois gumes”: representam valores como riscos importantes de anti-valores. Ao mesmo tempo... nem tudo “empata”. Há um risco maior na configuração esboçada que se enraíza no individualismo da auto-

realização próprio da sociedade pós-moderna, e que ameaça as nossas sociedades com uma fragmentação maior ainda do que a historicamente definida pela alta concentração da riqueza e do poder.

Como se constroem culturalmente, na educação de hoje, as bases do respeito por um “outro” muito mais rico e radical que no passado, ao mesmo tempo em que a valorização do que vincula e identifica uma sociedade como um todo? Em contextos crescentemente plurais, como se educa em uma identidade?

5.1 O desafio do pluralismo

“Muito pouco pluralismo impede a liberdade e demasiado impede a convivência.” (SILVA, 2006:3)

Na minha opinião, duas marcas cruciais da problemática dos valores para os educadores de hoje são a da complexidade, por um lado, e a dos desafios do pluralismo em uma escala desconhecida, por outro.

Complexidade, porque toda educação autêntica, em um contexto como o da modernidade em que vivemos, deveria fomentar e nutrir as capacidades não somente de liberdade, mas também de obediência, as capacidades de perceber e viver não apenas direitos, mas também deveres, e as capacidades de transitar entre a

fidelidade e o ceticismo quanto às verdades com que trabalha. Deverá tentar manter esses elementos polares em equilíbrio e tensão. Deverá, especialmente no presente, trabalhar em e com a tensão entre identidade e pluralismo.

5.2 *Viver e tratar como valores*

Que deve fazer a educação diante do dilema de ter que transmitir valores e um sentido de comunidade em uma ordem cada vez mais inevitavelmente plural? O caminho de resposta se constrói a partir da perspectiva de um pluralismo humanista, negando o relativismo, que nos condena à anomia e à inação, sem negar o outro e seus valores. E aqui observo as possibilidades educativas que tem uma distinção feita pelo filósofo chileno Miguel Orellana entre o que é viver como valores – que correspondem aos valores próprios, aquilo ao qual devemos respeito com reverência – e o que é tratar como valores – que corresponde a aplicar os valores do “outro”, aquilo ao que devemos respeito sem obediência (ORELLANA, 1994). O desafio moral talvez central para a educação em um contexto de globalização crescente é o de formar em uma sensibilidade moral que se manifeste na capacidade de tratar como valores uma gama mais ampla

de costumes do que aqueles que cada um vive como valores. Uma educação que ensine a distinguir sistematicamente entre o que se deve viver como valores e o que se deve tratar como valores é a que se requer, dessa perspectiva, para permitir o encontro na diversidade; ou, em outras palavras, fortalecer os valores e os laços de identidade e comunidade, ao mesmo tempo em que se trabalha formando nas competências para a abertura e a pluralidade.

5.3 *O desafio da política democrática*

O desencanto dos jovens com a política, corrente que é mundial na cultura globalizada (WORLD BANK, 2006), junto com a diminuição objetiva dos poderes da política no marco do Estado nacional frente ao capital globalizado, desafia a educação a atuar “contracorrente” e formar na valorização da política. Nenhum sistema institucional sobrevive “sem ser sustentado por uma vontade de viver juntos [...] Quando essa vontade naufraga, toda a organização política se desvanece, muito rápido” (RICOEUR, 1991). Não obstante, parece que não se está educando para querer os assuntos da cidade (a sociedade) em seu conjunto, mas através da

celebração da diversidade e do pluralismo sociocultural, apenas para apreciar os do grupo ou da comunidade imediata.

Deveria ser de especial preocupação para os educadores o distanciamento dos jovens da política e da esfera pública. De acordo com a pesquisa de opinião sobre a democracia na América Latina realizada em 2002 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004),⁴ a idade é um fator discriminante no que diz respeito a orientações para a democracia. Uma proporção significativamente alta de jovens do grupo de 16 a 29 anos (o grupo com maior escolaridade dos comparados) tem orientações *não-democratas* (28,7%); 31,2% correspondem à categoria *ambivalentes* e 40,1% têm orientações *democratas*.⁵ Por outro lado, a evidência proveniente de uma comparação de conhecimento e disposições cívicas entre estudantes da escola secundária de Colômbia, Chile e Estados Unidos, patrocinado pela Organização dos

Estados Americanos, mostra que os jovens atuais participam majoritariamente em organizações comunitárias e solidárias, ao mesmo tempo em que manifestam sua desconfiança e distância em relação às instituições e à participação política. Seu compromisso social está desconectado da valorização e do compromisso com a política e dos procedimentos e exigências da democracia (TORNEY-PURTA, AMADEO, 2004). Um estudo de opinião de fins da década passada, que investigou concepções da democracia em três países da região latino-americana (Costa Rica, Chile e México), constatou a atribuição pelos jovens de um significado à democracia diferente do atribuído pela geração adulta: os jovens atribuíram importância aos problemas da diversidade e da proteção das minorias políticas, enquanto a geração adulta identificou democracia com conceitos de ordem e competição eleitoral (AI CAMP, 2001).

É necessário cuidar para que a nova ênfase na cidadania social (ou

4. O estudo baseia-se em uma pesquisa de opinião respondida por 18.643 cidadãos e cidadãs de 18 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.
5. Os *ambivalentes* são pessoas com *concepções delegativas* da democracia. “Estão em princípio de acordo com a democracia, mas julgam válido tomar decisões antidemocráticas na gestão de governo se, a seu juízo, as circunstâncias o merecem” (PNUD, op.cit. p. 134).

civismo), que, ademais, responde a motivos profundos na cultura dos jovens como a preocupação pela diversidade e pelo compromisso solidário com grupos imediatos (AICAMP, 2001; TORNEY-PURTA, AMADEO, 2004) não ocorra em prejuízo do tratamento de objetivos e conteúdos referidos à institucionalidade e cidadania política (ou cidadania). Risco observável em algumas das reformas curriculares da década passada, que efetivamente celebram o civismo (laços sociais locais), mas não a cidadania (laços políticos, base do cuidado “da cidade” em seu conjunto) (COX, 2002).

As reformas curriculares da década de 1990 na América Latina, no âmbito da formação cívica ou cidadã, convergem em incluir conteúdos referidos às habilidades para a participação, que tendem a restringir-se às práticas e à valoração do *diálogo*. É o único conceito relacionado com práticas para a participação política. Uma comparação dos currículos de Argentina, Brasil e Chile na segunda metade dos anos 90 (COX, 2002) revela que nenhum deles inclui habilidades especificamente “políticas”. Silêncio talvez sintomático de culturas cidadãs – as de nossa região – que conectam debilmente, ou em forma muito abstrata, o cultivo de hábitos

democráticos na vida cotidiana com o funcionamento e desenvolvimento das instituições e processos políticos em nível macro; que tendem sistematicamente a privilegiar a participação em termos de demandas e de reivindicações ao, ou contra, o Estado, em prejuízo da atividade própria dos cidadãos na busca e implementação de respostas para assuntos e problemas.

Uma análise recente sobre cidadania no caso curricular inglês (SCHÜLLER, 2001) ilustra o que se pode entender por habilidades especificamente políticas, nas quais nossos currículos, certamente os da educação secundária, deveriam preparar seus alunos. Além da participação como envolvimento e ação em um grupo comunitário ou organização, se deveriam considerar habilidades como as de:

- influência: orientar a participação na influência sobre as estratégias ou políticas de um grupo;
- advocacia: ser capaz de apresentar e defender um caso;
- conciliação: ser capaz de resolver desacordos e conflitos;
- liderança: ser capaz de iniciar e coordenar as atividades combinadas com outros;
- representação: ser capaz de falar ou agir por outros.

Uma educação cidadã à altura das exigências atuais em nossos países deveria então ir mais além da participação como envolvimento que demanda capacidades de diálogo, e formar também em habilidades especificamente políticas. Pelo menos, a capacidade de representar e eleger outros para que o representem, a de mediar entre interesses opostos e a de conciliar em casos de conflito.

5.4 A tensão crítica / construção

Em seu último trabalho, a teórica e política do currículo Cecilia Braslavsky propõe o conceito de *competência histórica* como fundamento de uma cidadania global e componente crucial da educação para a democracia. Essa competência se basearia em uma consciência histórica de tipo genealógico,⁶ que utiliza tanto a tradição, os exemplos de outras nações ou casos, a crítica, a interpretação e a criação, para construir novas realidades (BRASLAVSKY, BORGES, TRUONG, 2006).

É de destacar a importância do equilíbrio entre habilidades críticas

e habilidades criativas ou de construção de ordem que um currículo de educação cidadã contemporânea deveria estabelecer em seus objetivos de aprendizagem, e que salienta o conceito de “competência histórica” aludido.

No contexto de desigualdade social marcante e debilidades institucionais da política democrática que caracteriza tantos países de nossa região, a obtenção do equilíbrio mencionado é difícil. Ao contrário, é mais fácil submeter o currículo cidadão à tradição, isto é, ao arranjo de poder vigente, assim como à visão crítica de recusa de tal arranjo em seu conjunto, do que a uma visão que utilize ambas para a construção de uma ordem democrática melhor, e que para isso ordena objetivos e conteúdos curriculares que contribuem para ensinar uma relação construtiva com a política. Tal relação deve ser particularmente consciente da responsabilidade como virtude política, em que junto ao respeito à lei ditada pela autoridade no Estado de direito, há discernimento sobre sua justiça. Como educar em uma atitude e nas competências de respeito pela lei e no marco

6. A consciência histórica de tipo genealógico transcende a consciência histórica tradicional (comparações com o passado), a exemplar (comparações entre nações), a crítica (de rechaço de modelos existentes sem proposta de alternativas), ao utilizar as abordagens de cada uma delas para criar e construir na ação política (BRASLAVSKY et al., 2006).

institucional, ao mesmo tempo em que nas habilidades de reflexão crítica para sua melhoria, em contextos de desigualdade e precariedade institucional, me parece que são os termos do desafio mais profundo que nossas sociedades apresentam às capacidades de formação de cidadãos de seus sistemas escolares.

6. CONCLUSÃO

Não esperem nada do século XXI”, declarou em 1999 Gabriel García Márquez. “É o século XXI que espera tudo de vocês” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1999).

No que diz respeito aos valores e à educação, não se trata de um “fluir sem fim” – como diz uma

canção do roqueiro argentino Gustavo Cerati. Não estamos ainda, na América Latina, na “modernidade líquida”, nem na “vida líquida” (BAUMAN, 2005). E é por certo a pergunta mais fundamental para a política de nossas sociedades querem ir nessa direção, ou, ao contrário, se serão capazes de navegar trajetórias mais escolhidas e construídas do que suportadas. Isso supõe negar-se a aceitar a inescrutabilidade e a autonomia do futuro e crer, ao contrário, nas possibilidades de sua apropriação histórica. A formação nessa crença talvez seja a base fundamental de inspiração para o trabalho dos educadores, tanto com os velhos como com os novos valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AI CAMP, R. (Ed.). *Citizens views of democracy in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2001.
- BAUMAN, Z. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- _____. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BINDÉ, J. Conclusion: vers une éthique du futur? In: BINDE, J. (Ed.). *Où vont les valeurs?* Paris: Editions UNESCO, 2004.
- BRASLAVSKY, C. (Org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: IIPE, Santillana, 2001.
- BRASLAVSKY, C., BORGES, C., SOUTO SIMAO, M., TRUONG, N. Historical Competence as a key to promote democracy. In: BENAVIDES, A., BRASLAVSKY, C. (Eds.). *School knowledge in comparative and historical perspective*. Changing Curricula in Primary and Secondary Education. Hong Kong: University of Hong Kong Press e Amsterdã, Springer, 2005.

- BRUNNER, José Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. In: SEMINÁRIO SOBRE PROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Unesco, 23 a 25 de agosto de 2000, Santiago de Chile, 2000.
- CANCLINI, N. *Hybrid cultures: strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- COX, C. Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations. In: AUDIGIER, F. BOTTANI, N. (Eds.). *Learning to live together and curriculum content*. Genebra: SRED Cahier 9, 2002.
- DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO, 1996.
- FULLAN, M. *Change forces with a vengeance*. Londres e Nova York: Routledge Falmer, 2003.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. Discurso no Foro Visão da Próxima Geração: América Latina e o Caribe no Umbral do Novo Milênio. UNESCO e Banco Interamericano de Desenvolvimento, Paris, 8 de maio de 1999, citado em *Keys to the 21st. Century*. Paris, Berghahn Books, p.xi., 1999.
- GOUX, J. J. Vers un frivolité des valeurs. In : BINDE, J. (Ed.). *Ou vont les valeurs?* Entretiens du XXI Siècle. Paris: UNESCO, 2004.
- HOBBSAWM, E. *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 1998.
- HOPENHAYN, M. La educación en la actual inflexión epocal. *Revista PRELAC*, n. 2, Santiago: UNESCO-OREALC, fev. 2006.
- LARRAÍN, J. *Identity and modernity in Latin America*. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.
- MORANDÉ, P. Cultura y modernización en América Latina. *Cuadernos del Instituto de Sociología*. Santiago: Universidad Católica, 1984.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Comisión Formación Ciudadana. Santiago, 2005.
- OIE-UNESCO. *Aprender a vivir juntos: ¿bemos fracasado?*. Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46ª Conferencia Internacional de educación de la UNESCO. Genebra, 2003.
- ORELLANA BENADO, M. *Pluralismo: una ética del siglo XXI*. Santiago: Editorial Universidad de Santiago, 1994.
- PNUD. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Nova York e Buenos Aires, 2004.
- RAMÍREZ, F., SUÁREZ, D., MEYER, J. W. The worldwide rise of human rights education. In: BENAVIDOT, A., BRASLAVSKY, C. (Eds.). *School knowledge in comparative and historical perspective*. Changing curricula in primary and secondary education. Hong Kong: University of Hong Kong Press e Amsterdã, Springer, 2005.

- RICOEUR, P. Projet universel et multiplicité des héritages. *Ou vont les valeurs?* Paris: Unesco, Entretiens du XXI Siècle, p. 77, 2004.
- SCHULLER, T. The need for lifelong learning. In: CRICK, B. (Ed.). *Citizens: towards a citizenship culture*. Blackwell: Oxford, 2001.
- SILVA, E. S. J. ¿Hacia una modernidad católica? *Mensaje* n. 555, Santiago, dez. 2006.
- TEDESCO, J. C. *Reformas Educativas en América Latina*: Discusiones sobre Equidad, Mercado y Políticas Públicas. Universidad de Talca/Mineduc, Serie de Estudio n. 14, 1998.
- TEDESCO J. C., LÓPEZ, N. Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Doc. de trabalho*. Buenos Aires: IPE, 2001.
- TORNEY-PURTA, J., AMADEO, J. *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica*. Washington: OEA, 2004.
- UNDP. *Human Development Report, Cultural liberty in today's diverse world*. Nova York, 2004.
- WEINSTEIN, José. En busca del tesoro perdido. Educación y Juventud en América Latina. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín n. 45, abril 1998. Santiago: Unesco-Orealc, 1998.
- WORLD BANK. *World Development Report 2007*. Development and the next generation. Washington D.C., 2006.