

O FUTURO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBAL

Joel Spring

Queens College - CUNY
New York, EUA

Resumo

Este artigo parte da idéia de Samuel P. Huntington, que sustenta a noção de que desde o fim da Guerra Fria, nos anos noventa, o mundo se está a fragmentar em facções divergentes, baseadas em diferenças no plano dos valores religiosos e culturais¹. Acrescido a este facto há objectivos antagónicos entre ideologias educacionais globais. Estas questões são discutidas começando pela análise das divergências entre ideologias educacionais globais. Em seguida, é debatida a previsão, sustentada por Huntington, de que o mundo será assolado por crescentes choques entre civilizações, explorando, para isso, os tópicos das linguagens globais e das diferenças culturais e religiosas.

Abstract

This article starts from Samuel P. Huntington's claim that since the Cold War ended in the 1990's, the world has been fragmenting in divergent fractions, based on religious and cultural differences. The article also analyzes the divergence between global educational ideologies. Finally, Huntington's forecast that the world will be taken by growing shocks among civilizations is discussed. In order to perform this task, the article explores the topics of global languages and religious and cultural differences.

O Choque de Ideologias Educacionais

Há diferenças fundamentais em termos de fins, conteúdos e métodos entre os interesses educacionais do estado-nação, as ideias neo-liberais e os programas de educação ambiental e educação para os direitos humanos. Em primeiro lugar está o conceito de cidadania e o papel do estado-nação numa sociedade global. Formas nacionalistas de educação, como as de Singapura e dos Estados Unidos, enfatizam a noção de lealdade para com o estado-nação e a cidadania nacional. No contexto de uma sociedade global, os estados-nação querem educar cidadãos que possam trabalhar numa economia global para o bem dos seus países, trabalhadores globais que transportem no coração as suas nações. No entanto, as ideias neo-liberais estão a transformar o papel dos governos nos estados-nação ao mudar da provisão de serviços públicos, como as escolas, para a regulação de serviços privados. Por exemplo, o governo de Singapura está a conservar o seu controlo sobre a provisão de serviços públicos, enquanto defensores do neo-liberalismo nos Estados Unidos estão a tentar reduzir o papel do governo na provisão das escolas e fortalecer o seu papel através da gestão da avaliação e administração dos padrões de qualidade do currículo.

O neo-liberalismo e a educação ambiental e para os direitos humanos realçam novas formas não nacionalistas de patriotismo e cidadania. As políticas educacionais do Banco Mundial reforçam a lealdade para com as economias nacionais em contraste com a lealdade para com os símbolos políticos dos estados-nação. As políticas do Banco Mundial sustentam uma identificação com uma economia global que fragiliza um sentido de lealdade em relação ao estado-nação. Defensores dos direitos humanos e da educação ambiental por vezes hostilizam abertamente o conceito de estado-nação. Estas ideologias educacionais promovem uma cidadania global baseada em padrões éticos para o mundo inteiro. Para muitos dos defensores destas ideologias educacionais, uma sociedade civil global constitui um antídoto ou uma espécie de contrapeso para as acções dos estados-nação. Entre os ambientalistas e alguns educadores para os direitos humanos, o patriotismo envolve não o amor pela nação mas pelas pessoas e espécies. A lealdade adquire o sentido de lealdade para com o bem de todos.

Estas diferenças drásticas em relação a ideias de cidadania e lealdade influem directamente nos métodos e conteúdo educacionais. Estados-nação fortes querem infundir disciplina nos seus alunos. Um método consiste no uso da avaliação nacional para determinar a progressão do aluno no sistema escolar e, como resultado, o seu lugar na estrutura ocupacional da nação. A avaliação nacional implica uma submissão dos alunos ao poder do estado na determinação dos seus futuros. Acrescido a este facto, estados fortes tendem a centralizar o controlo sobre o conteúdo do ensino através do estabelecimento de padrões curriculares rígidos. Por via indirecta, o aluno fica a saber que o governo é o juiz legítimo do conhecimento válido e que, por consequência, é sensato submeter-se à autoridade do estado. Acrescente-se que o conteúdo das disciplinas de história e civismo está organizado de forma a que as questões da lealdade e da cidadania nacional sejam leccionadas.

Estados-nação e organizações mundiais, como o Banco Mundial partilham o interesse

de criar nas mentes dos alunos um paradigma industrial e consumista que sustente as suas interpretações dos acontecimentos mundiais. Quando, em estados-nação fortes como Singapura e Estados Unidos, funcionários do governo falam em ataques ao modo de vida da nação, referem-se, normalmente, a ataques à competência das pessoas para trabalharem para o consumo de bens. O paradigma industrial e consumista resulta na avaliação, por parte dos alunos, de acontecimentos mundiais segundo os seus efeitos sobre o crescimento económico e a oportunidade igual de consumo. O currículo oculto das escolas consiste na transmissão de um paradigma industrial e consumista aos alunos.

Em contraste com a situação mencionada, a maioria dos agentes da educação ambiental e para os direitos humanos advoga uma cidadania militante e afasta-se da disciplina política exigida pelo estado-nação. Consequentemente, a avaliação, por parte do governo, dos alunos e dos padrões de qualidade do currículo não encontra espaço nestas ideologias educacionais. Na verdade, a gestão da avaliação e do currículo pelo governo pode ser entendida como uma violação dos direitos das crianças ao livre acesso a ideias e materiais educacionais. Como consequência, tanto os agentes da educação para os direitos humanos como os agentes da educação ambiental colocam a ênfase em métodos de resolução de problemas. Dito de forma simples, os alunos são confrontados com situações de violação dos direitos humanos ou de problemas ambientais e é-lhes solicitada a sua resolução. Todas as áreas disciplinares são integradas num currículo elaborado com o fito de melhorar a condição humana dentro da biosfera.

O currículo oculto da educação para os direitos humanos é um paradigma que interpreta os acontecimentos mundiais não tanto em função do crescimento económico e do consumo, mas do seu efeito sobre os direitos humanos. As doutrinas dos direitos humanos abrangem questões de justiça económica e social, incluindo a capacidade financeira das pessoas para comerem, terem abrigo e acederem a cuidados médicos. Consequentemente, aqueles cujo pensamento se enquadra no paradigma dos direitos humanos sentem curiosidade acerca da forma como um acontecimento afecta a liberdade das pessoas, bem como as suas condições económicas e sociais. O currículo oculto dos agentes da educação ambiental é o paradigma da biosfera. Os alunos apreender a interpretar o mundo através de uma lente que julga os acontecimentos segundo o seu efeito em toda a biosfera.

Os agentes da educação para os direitos humanos e da educação ambiental atribuem mais importância ao conhecimento tradicional do que as formas neo-liberais e nacionalistas de educação. Os educadores nacionalistas ensinam história e tradições culturais mais por patriotismo e com o propósito de reduzir tensões étnicas e raciais do que pelo facto de representarem uma fonte de conhecimento sobre como viver com a natureza e com outras pessoas. Os ideólogos neo-liberais fazem uso de culturas locais para desenvolverem programas educativos que originarão uma sociedade de consumo e industrial. Neste contexto, as culturas locais são entendidas como um meio para alcançar um fim e não tanto como algo que valha por si só. Os agentes da educação para os direitos humanos tendem a enfatizar a protecção de línguas e culturas locais. As doutrinas dos direitos humanos abrangem a questão do direito que cada um tem à sua própria cultura e língua.

Os agentes da educação ambiental entendem o conhecimento tradicional como uma

fonte de informações para a compreensão de estilos de vida sustentáveis bem como da organização de uma comunidade.

Acima estão descritas diferenças fundamentais entre ideologias educacionais. Como me posiciono em relação a estas questões? Em primeiro lugar, duvido da capacidade do paradigma industrial e consumista para maximizar a qualidade de vida de todas as pessoas. Indícios sugerem que o paradigma industrial associado com argumentos neo-liberais para mercados livres não está a contribuir para uma maior justiça social e económica. O *Human Development Report 2003* do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas afirma que desde 1990 cinquenta e quatro países estão mais pobres, a taxa de fome aumentou em 21 nações, a percentagem de crianças com idade abaixo dos 5 anos sofreu um aumento em 14 nações. Em alguns países as condições melhoraram, particularmente na China, na Índia e no Vietnã. Deve registar-se que, oficialmente, a Índia é um país socialista enquanto que a China e o Vietnã são países comunistas, o que pode suscitar dúvidas acerca da afirmação de que a economia de mercado livre é a panaceia para as doenças globais². O Programa de Desenvolvimento Humano constitui uma medida sumária de três aspectos considerados importantes para uma vida de qualidade – “viver uma vida longa e saudável, aceder ao ensino e ter um padrão de vida decente.” Durante a década de 90, o índice do desenvolvimento humano decaiu em 21 países³.

Continua a ser verificável um contraste acentuado entre os países mais ricos e os países mais pobres. Os vinte países no topo do índice do desenvolvimento humano são, juntamente com a Austrália e a Nova Zelândia, países Europeus e Norte Americanos⁴. Os vinte que se encontram no fundo situam-se, todos eles, na África Sub-Sariana e são, todos eles, ex-colónias de países Europeus⁵. Dentre os trinta e três países listados como tendo desenvolvimento humano reduzido, apenas um não é uma ex-colónia Europeia⁶. Estas estatísticas minam quaisquer reivindicações do efeito beneficente do domínio Europeu e das suas tentativas de introduzir modos de pensar Ocidentais.

Estas disparidades globais são realçadas pela comparação entre os países que se encontram no topo e os que se encontram no fundo do índice de desenvolvimento. No topo do índice de desenvolvimento humano está a Noruega onde, em 2001, as pessoas tinham, à nascença, uma esperança média de vida de 78.7 anos, partilhavam, no somatório de escolas primárias e secundárias, uma percentagem de matrículas de 98 por cento e gozavam de um produto interno bruto per capita de \$29,620 (E.U.). No fundo do índice encontra-se a Serra Leoa onde, em 2001, as pessoas tinham, à nascença, uma esperança média de vida de 34.5 anos, a percentagem de matrículas – resultante do somatório de escolas primárias e secundárias – era de 64 por cento e o país tinha um produto interno bruto per capita de \$7,376 (E.U.)⁸.

Certamente que a ideologia neo-liberal e os efeitos do colonialismo poderão não ser as únicas causas das crescentes disparidades entre países ricos e pobres. Para além de um poder militar e económico superior, as nações ricas podem estar a manter os seus lugares de destaque no índice de desenvolvimento humano através da exploração de países mais pobres. O socialismo e o comunismo parecem ter ajudado a Índia, a China e o Vietnã. Contudo, da perspectiva de um ambientalista, um problema sério destes países consiste no

facto de que eles ainda funcionam dentro do paradigma industrial e consumista. A meu ver, dadas as diferenças em termos de poder militar, os limites dos recursos naturais e a incapacidade da terra para lidar com detritos industriais, torna-se inútil debater se o capitalismo e o comunismo são ou não os melhores sistemas económicos. O paradigma industrial e consumista não irá e não poderá proporcionar a melhor vida para todas as pessoas do mundo.

Consequentemente, estou convencido de que precisamos de escolas que eduquem para a cidadania global activa dentro do paradigma da biosfera. Como cidadão dos Estados Unidos, podia, de um ponto de vista puramente egoísta, apoiar uma forma nacionalista de educação que tem como fins o crescimento económico e a igualdade de consumo. Afinal de contas, eu estou a beneficiar do sétimo posto que os Estados Unidos ocupam no índice de desenvolvimento humano (os primeiros seis estão ordenado da seguinte forma: Noruega, Islândia, Suécia, Austrália, Holanda e Bélgica)⁹. Faço questão de realçar aos meus alunos Americanos que estão a tirar benefícios da supermacia do poder militar e económico dos Estados Unidos em relação a países mais pobres.

A Língua da Terra

Uma língua mundial comum seria um passo decisivo no sentido da criação de uma sociedade civil global. E, é evidente, as escolas desempenhariam um papel fundamental no ensino desta língua universal. Contudo, a questão da língua é complexa. Em primeiro lugar, uma língua global comum pode promover a paz ao atenuar os mal-entendidos entre culturas e ao promover uma sociedade civil global. No entanto, durante a Guerra Civil Americana, os combatentes partilhavam uma língua comum e essa questão não impediu a morte de aproximadamente um milhão de soldados. Em segundo lugar, uma língua global comum pode ameaçar a existência de línguas minoritárias, o que, por sua vez – dado que cultura e língua são interdependentes – pode ditar a erradicação de culturas minoritárias. Em terceiro lugar, uma língua global comum pode dividir as pessoas económica e socialmente, uma vez que apenas as elites poderão aceder ao ensino extensivo da língua.

Estes factores criam um dilema aos educadores. Devem todas as escolas do mundo ensinar uma língua que possibilite a comunicação entre toda a humanidade? Irá uma língua global intensificar o poder de uma sociedade civil global? Qual deveria ser a língua global? Deveria ser o Mandarim, o Árabe, o Inglês ou o Esperanto? Se todas as escolas ensinarem um língua global o que acontece às línguas e culturas minoritárias? Quais serão as consequências sociais e económicas do ensino de uma linguagem global? Haverá *desvantagens* económicas e sociais para aqueles cuja língua-mãe não é a língua global e para quem a língua global é uma segunda língua? Quais serão as consequências para aqueles que não aprendem a língua global?

As questões adjacentes ao uso de uma língua global estão exemplificadas na história e justificação do Esperanto. Na procura de uma língua que unisse a humanidade sem causar desentendimentos entre classes sociais e conflitos políticos, Lazar Ludwik Zamenhof

publicou a sua primeira brochura sobre *Língua Internacional* em 1887, sob o pseudónimo Dr. Esperanto. Crescendo na cidade de Bliastyok, que umas vezes foi reclamada pela Polónia e outras pela Lituânia, conheceu uma cidade dividida religiosa, económica e politicamente por quatro línguas diferentes – Alemão, Russo, Polaco e Ídiche. Zamenhof afirmou,

“Não tivesse eu sido um Judeu do *ghetto*, e a ideia de unir a humanidade nunca teria passado pela minha cabeça ou, se tivesse, nunca se teria transformado numa preocupação permanente... Ninguém pode sentir a necessidade de um língua despojada de um sentido de nacionalidade da forma tão intensa como a de um Judeu que, obrigado a rezar numa língua há muito morta, cresce e estuda numa língua de uma população que o rejeita e tem, por todo o mundo, ‘parceiros na dor’ com quem não pode comunicar”¹⁰.

Embora não sendo o primeiro a inventar uma língua, Zamenhof estava mais harmonizado do que outros com o possível impacto social e político de uma língua global. Consequentemente, lições preciosas acerca do efeito de línguas globais podem ser retiradas dos seus esforços. Entre os séculos dezasseis e vinte, houve mais de cinquenta tentativas no sentido de começar a falar línguas globais planeadas com propósitos ideológicos, nacionalistas e políticos¹¹.

Zamenhof pretendia criar uma língua artificial que não ofendesse os apoiantes chauvinistas de línguas nacionais. Ele advogou igualdade para todas as línguas étnicas. O objectivo era o de os alunos serem instruídos tanto na sua língua-mãe como na língua global, o Esperanto. No que toca a igualdade linguística, ele tinha esperança de que não houvesse “nem nações fracas nem fortes, nem privilegiadas nem desprivilegiadas; ninguém é humilhado, ninguém é feito sentir-se desconfortável. Todos nós estamos na mesma posição, os direitos de todos são totalmente iguais, sentimo-nos membros... de uma única família.”¹²

Acreditava que uma língua global deveria ser simples de aprender de forma a não resultar em divisões de classes sociais. Do seu ponto de vista, uma língua global linguisticamente complexa favoreceria aqueles com o tempo e o dinheiro para terem uma formação extensiva da língua. Por exemplo, ele considerava que se uma língua natural, como o Inglês, o Mandarim ou o Russo se tornasse global, “não teríamos uma língua internacional no verdadeiro sentido da palavra, mas unicamente uma língua internacional para as classes sociais superiores.”¹³ Em contraste, uma língua artificial pensada para uma aprendizagem fácil evitaria as divisões das classes sociais resultantes da transformação de uma língua natural em global. Ele afirmou, “uma vez que com uma língua artificial toda a gente, não apenas os inteligentes e os ricos mas todas as esferas da sociedade humana, mesmo os mais pobres e menos instruídos dos aldeões, seria capaz de dominá-la num espaço de poucos meses.”¹⁴

Em *Esperanto: Language, Literature, and Community*, Pierre Janton apresenta o

seguinte sumário dos objectivos do Esperanto.

Apenas uma língua que possa ser adquirida pelos pobres e não escolarizados servirá o propósito da democratização da cultura e da comunicação. O fito de uma língua planeada internacional é o de permitir a comunicação directa entre as massas sem que seja necessário recorrer à mediação das elites e das classes dirigentes – em suma, permitir que as massas se libertem, pelo menos no que diz respeito à questão da língua, da sua dependência em relação às classes privilegiadas.¹⁵

Ao mesmo tempo que os Esperantistas, nome pelo qual são designados os defensores da língua, pretendem uma língua artificial que não esteja presa a nenhuma ideologia económica ou política em particular, como o fascismo, o comunismo ou o capitalismo, eles acreditam verdadeiramente que uma língua comum representa a chave para a paz mundial e para a irmandade. Poder-se-á chamar a isto uma ideologia linguística na qual o âmago do objectivo político (a paz) é alcançado através do ensino de uma língua universal numa língua supostamente artificial e neutra. Não será, com certeza, neutra, porque advoga a unidade do mundo – um objectivo não partilhado por nacionalistas fervorosos. Esta ideologia linguística está expressa na “Declaration on the Essence of Esperantism”, que surgiu no primeiro Congresso Mundial do Esperanto, em 1905.

O Esperantismo constitui um esforço no sentido de disseminar por todo o mundo o uso de uma língua neutralmente humana que, “sem interferir nos assuntos pessoais das pessoas e sem, de forma alguma, procurar pôr um fim às línguas nacionais existentes”, possa facultar a pessoas de diferentes nações a possibilidade da compreensão mútua; serviria também como uma língua para a via do apaziguamento para instituições públicas nos países onde várias nações discutem entre elas acerca da língua, e nas quais poderiam ser publicados trabalhos de interesse comum. Quaisquer outras ideias ou aspirações que o Esperantista, individualmente, possa associar ao Esperantismo são assunto puramente privado, pelo qual o Esperantismo não é responsável.¹⁶

O problema que se coloca aos Esperantistas é o de convencerem as pessoas a adoptarem o Esperanto como a língua global. Por força da verdadeira natureza do seu objectivo da paz mundial e da falta de apoio de estados-nação, os Esperantistas não dispõem, ao contrário das potências coloniais, da força militar para impor a sua agenda linguística. Consequentemente, o Esperantismo é disseminado, principalmente, através de associações voluntárias. A Associação Universal do Esperanto, sedeadada em Roterdão, afirma ter representantes em setenta e dois países e quarenta e sete associações nacionais

afiliadas, incluindo a Liga Chinesa do Esperanto a Associação Polaca do Esperanto. Existem acima de cinquenta organizações internacionais de Esperanto que se centram em interesses particulares que vão desde a agricultura ao yoga. Ao nível mundial, a Associação Universal do Esperanto trabalha com a UNESCO no sentido de promover a expansão da língua. O que é impressionante no movimento é o facto de depositar a sua confiança numa sociedade civil global para difundir o uso do Esperanto.¹⁷

Apesar dos esforços dos Esperantistas, há poucos indícios da afirmação do Esperanto como a língua global. Na actualidade, há quem afirme que o Inglês está a tornar-se, rapidamente, a língua global e pessoas em todo o mundo apressam-se a aprender a língua de forma a participarem na economia global.¹⁸ Por conseguinte, o conhecimento do Inglês pode ser uma chave para o sucesso económico na economia global, o que significa que aqueles que não falam Inglês estão em desvantagem. Por outro lado, Samuel Huntington apresenta provas do declínio global do uso do Inglês. Por exemplo, de acordo com os números que apresenta, a percentagem da população mundial que fala Inglês declinou de 9.8, em 1958, para 7.6, em 1992, ao passo que a percentagem de falantes da língua Hindu, a nível mundial, aumentou de 5.2, em 1958, para 6.4, em 1992, e a percentagem de falantes do Mandarim, dentro do mesmo período de tempo, baixou ligeiramente de 15.6 para 15.2.¹⁹

O Mandarim é falado pela maior percentagem da população mundial. Singapura está a dar ênfase ao ensino do Mandarim nas suas escolas em virtude das oportunidades económicas da China e da vasta população de etnia chinesa em Singapura. Segundo Huntington, outras nações Asiáticas estão a adoptar políticas semelhantes para tirarem proveito dos mercados Chineses. No entanto, não há nenhuma prova de que o Mandarim ou outras línguas Chinesas se estejam a transformar numa língua global. Entre os anos de 1958 e 1992, a percentagem de população mundial que falava línguas chinesas (Mandarim, Cantonense, Wu, Min e Hakka) decaiu de 20.5 para 18.8. Tampouco há qualquer prova de que as línguas Europeias estejam a tornar-se mais importantes, tendo a percentagem de falantes destas línguas descido de 24.1, em 1958, para 20.8, em 1992. É interessante notar que em 1958 quase metade (44%) da população mundial falava línguas Europeias ou Chinesas. No ano de 1992, esta percentagem havia descido para 39.4.²⁰

Segundo Huntington, estes números não devem minimizar a importância do Inglês como um meio de comunicação *intercultural* entre diplomatas, pilotos aéreos, cientistas, homens de negócios e turistas. Como um meio de comunicação intercultural pressupõe, argumenta, a existência de culturas separadas. Usado como meio de comunicação intercultural, o Inglês torna-se “des-etnizado”. O mesmo pode ser dito em relação ao Espanhol. O uso des-etnizado e intercultural do Inglês e do Espanhol ocorreu, segundo Huntington, depois da queda dos impérios coloniais Europeus. Durante o período do colonialismo, houve uma tentativa de destruir culturas locais através da exigência do uso de línguas Europeias. Os mais bem-sucedidos dentre aqueles que podem ser designados por imperialistas da língua, foram a Inglaterra, os Estados Unidos e a Espanha, com França e Portugal muito próximos. A Inglaterra difundiu, com sucesso, o uso do Inglês em partes de África, Índia, América do Norte, Austrália, Nova Zelândia e as Caraíbas. O Espanhol era o rival linguístico da divulgação do Inglês através da conquista e do trabalho missionário na

América Central, na América do Sul e nas Filipinas. Os Ingleses acreditavam firmemente que o acto de aprender Inglês enquadrava as pessoas numa cultura Anglo-Saxónica superior. Os Estados Unidos auxiliaram a Inglaterra ao incluírem o ensino do Inglês no conceito do destino claro do país de difundir a democracia e o Protestantismo. Um objectivo fundamental das políticas Americanas era o de forçar os Americanos indígenas e os Espanhóis que se encontravam nas áreas dominadas da parte Oeste dos estados Unidos a falarem Inglês. Tentativas semelhantes foram levadas a cabo pelo governo dos Estados Unidos em Porto Rico e nas Filipinas, depois da guerra Hispano-Americana.

Actualmente, o uso do Inglês não está necessariamente preso à cultura Anglo-Saxónica e o uso do Espanhol não está necessariamente ligado à cultura Ibérica. Hoje em dia vivemos num mundo de diferentes variantes do Inglês e do Espanhol, onde habitantes de ex-colónias continuam a falar uma variante do Inglês ou Espanhol que reflecte as suas culturas locais.²¹ Como Huntington observa em relação ao legado Inglês na Índia, “o Inglês da Índia está a assumir muitas características que o distinguem do Inglês “verdadeiro”: está a ser “Indianizado”, ou antes, está a ser localizado em função do desenvolvimento das diferenças entre os variados falantes do Inglês com línguas locais diferentes. O Inglês está a ser incorporado na cultura Indiana tal como haviam sido, anteriormente, o Sânscrito e a língua Persa.”²² Argumentos semelhantes podem ser desenvolvidos a propósito da diferença entre o Espanhol falado no Argentina e o Espanhol falado no México. Ao mesmo tempo que os habitantes destes países podem comunicar em Espanhol, as suas culturas são bastante distintas.

A estrutura analítica do Esperanto ajuda-nos a considerar as possíveis consequências do Inglês, da Mandarin, do Árabe e do Espanhol enquanto línguas globais comuns. Em primeiro lugar, e em contraponto com a alegação de Huntington no sentido de que estas línguas são des-etnizadas, há quem argumente que elas continuam a comportar valores culturais imperiais.²³ Ao contrário do Esperanto, o uso global destas línguas pode transportar consigo a mensagem escondida de que as suas culturas de origem são superiores. Na verdade, muitos falantes do Inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra consideram a sua cultura superior a outras culturas mundiais. Seguidores do Islamismo acreditam no triunfo inevitável da sua religião. E os Chineses têm um longo historial no que diz respeito a considerar os forasteiros bárbaros.²⁴ Por outras palavras, todas estas línguas têm uma base chauvinista.

Em segundo lugar, nenhuma destas línguas é de fácil aprendizagem para as pessoas cuja língua mãe é outra, a menos que essas pessoas recebam uma formação linguística extensiva. Uma formação linguística extensiva requer tempo e dinheiro. Consequentemente, o Inglês ou o Mandarin como língua global contribuiria para a intensificação das diferenças entre classes sociais. Segundo os esperantistas, este é exactamente o problema no que toca a uma língua global. Se o Inglês se tornar a língua global, já entendido como tal por algumas pessoas, o acesso ao poder político global e participação na liderança no contexto da economia global, particularmente na gestão de corporações multinacionais, dependeria da competência de uma pessoa para receber formação no Inglês. Aqueles que têm como língua mãe o Inglês estariam em vantagem no

acesso ao poder económico e político global. Os que não têm o Inglês como língua mãe estão em clara desvantagem. Nas nações cuja língua não é o Inglês, é principalmente a classe mais elevada que tem acesso à formação extensiva requerida para aprender o Inglês necessário para a participação na liderança global na política e nos assuntos económicos. O mesmo aconteceria se o Mandarim se tornasse a língua global comum, como exemplificado pelo muito publicitado programa de imersão de língua chinesa da Universidade de Princeton, em curso desde 1994. Quantos falantes do Inglês nos Estados Unidos podem suportar financeiramente ou obter a admissão neste programa numa das instituições Americanas de elite ou podem suportar os custos da viagem e residência em Beijing?²⁵

Se a cultura está encaixada na língua, avaliem-se as potenciais consequências do Inglês como a língua global. O Inglês como a língua global pode assegurar a influência contínua da cultura Anglo-Saxónica na cultura global, incluindo a difusão da cultura consumista Americana. Além disso, o triunfo do Inglês como a língua global poderá comportar a mensagem de que as culturas onde o Inglês é a língua oficial são superiores às culturas cuja língua oficial não é o Inglês. O Inglês como a língua global poderá, por conseguinte, completar o projecto colonialista da Inglaterra que consiste na divulgação da cultura Anglo-Saxónica e o cumprimento do destino manifesto da América que consiste em civilizar o mundo. Com certeza, Huntington e outros poderão estar certos quando dizem que as diferentes variantes do Inglês e do Espanhol podem não mais reflectir a cultura das suas origens imperialistas.

As questões de língua e cultura são realçadas pelos debates acerca de políticas linguísticas nos Estados Unidos. Hoje em dia, um elevado número de imigrantes da América Central e do Sul e da República Dominicana juntou-se ao já vasto número de falantes do Espanhol nos E.U. que se tornaram parte da população em resultado da conquista, no século dezanove, pelos Estados Unidos, de terras Mexicanas estendidas do Texas à Califórnia. Alguns falantes do Espanhol resistem a tentativas de escolas no sentido de fazer desaparecer as suas tradições linguísticas e culturais. No entanto, é importante reconhecer que o Espanhol, como o Inglês, é uma língua imperialista que foi imposta aos Americanos e Africanos indígenas. Contudo, dentro do contexto das diferentes formas como o Espanhol é falado em diferentes sítios, a insistência no uso do Espanhol por parte de grupos de imigrantes simboliza a manutenção das suas culturas particulares. Por conseguinte, ao mesmo tempo que os imigrantes nos Estados Unidos oriundos de Porto Rico e da República Dominicana falam Espanhol, as suas culturas são bastante distintas e há uma certa fricção cultural entre os dois grupos. A luta para manter o uso do Espanhol nos Estados Unidos é uma tentativa no sentido de proteger culturas minoritárias. Ainda assim, a realidade é que o conhecimento do Inglês nos Estados Unidos é importante para obter poder económico e político. E é possível que crianças criadas em lares cuja língua é o Espanhol possam estar, sob o ponto de vista económico, em desvantagem relativamente a crianças educadas em casas cuja língua é o Inglês. Além disso, os imigrantes falantes do Espanhol podem estar em desvantagem se não tiverem o tempo e o dinheiro para uma formação extensiva da língua.

Os Esperantistas responderiam à situação Americana com o argumento de que todas as

peessoas deveriam conservar as suas línguas mãe, usando-as, inclusivamente, nas escolas, enquanto a língua universal, o Esperanto, lhes era ensinada. Isto garantiria que um falante do Espanhol ou do Inglês não estaria em desvantagem sob os pontos de vista económico e político. As comunicações entre etnias seriam feitas em Esperanto. A retenção e manutenção de línguas étnicas ajudariam a preservar uma grande variedade de culturas. Esta questão é importante sob a perspectiva da Ecologia Profunda (*Deep Ecology*) e da sua preocupação em preservar culturas tradicionais. No seu famoso livro *Linguistic Genocide in Education or Worldwide diversity and Human Rights?*, Tove Skuttnabb-Kangas compara a extinção das línguas à extinção de espécies vegetais ou animais. A preservação das línguas é importante para a preservação da cultura que, por seu turno, é importante para aprender como as sociedades são mantidas e de que forma o desenvolvimento sustentável é possível. Skuttnabb-Kangas defende a ideia de que toda a gente se deve tornar bilingue, através do conhecimento da língua oficial do seu país e da sua língua mãe.²⁶ Os Esperantistas considerariam um bilinguismo na língua mãe e no Esperanto uma solução mais satisfatória uma vez que promoveria a igualdade social e a unidade global.

O triunfo do Inglês, do Mandarim ou de outra língua natural como uma língua global poderá prejudicar seriamente a causa dos direitos humanos, igualdade social e justiça económica. Mesmo dentro da estrutura da noção de comunicação intercultural, veiculada por Huntington, o triunfo de uma destas línguas poderá assegurar o poder global de uma elite internacional que dispõe do tempo e do dinheiro para estudos extensivos de língua. Acredito que os Esperantistas possam estar certos em relação à questão de que apenas uma língua global que é artificial e de simples aprendizagem será capaz de incapacitar o poder do uso da língua como um instrumento de dominação económica e política numa sociedade global.

A Religião e o Choque de Civilizações

Enquanto estou a escrever este livro, o mundo está embrulhado em lutas religiosas violentas entre Cristãos, Muçulmanos, Hindus e Judeus. As duas principais religiões evangélicas, o Cristianismo e o Islamismo, estão presos numa contenda para conquistar os corações e as mentes das gentes do mundo. Como duas religiões exclusivas, tanto os Hindus como os Judeus estão envolvidos em lutas violentas com o Islamismo. Entre 1900 e 2000, a percentagem de população mundial pertencente à religião Cristã Ocidental (em oposição ao Cristianismo Ortodoxo Oriental) subiu de 26.9 para 29.9. Durante o mesmo período, a percentagem da população mundial pertencente ao Islamismo sofreu um aumento de 12.4 para 19.2. Em 2000, o Hinduísmo representava a terceira maior religião do mundo, com a participação de 17.1 por cento da população mundial. Huntington prevê que, no ano de 2025, o Islamismo será a maior religião do mundo com um conjunto de membros que representarão 30 por cento da população mundial.²⁷

Concordo com Huntington quando diz que estas diferenças religiosas sustentam diferenças relativamente a valores civilizacionais. Mas será que as diferenças em termos de

valores religiosos e civilizacionais desencorajam a evolução de uma sociedade civil global baseada nos direitos humanos e na ética ambiental? A resposta de Huntington é positiva! A minha é a de que não necessariamente. Tenhamos em conta os argumentos de Huntington acerca do choque de civilizações. Ele defende que houve três períodos distintos na organização do mundo no século vinte. Por volta de 1920, diz-nos o mesmo autor, o mundo estava dividido em áreas governadas por países Ocidentais e áreas independentes da administração Ocidental. O domínio Ocidental estendia-se ao Sul e ao Sudeste da Ásia, Austrália e Nova Zelândia, América do Norte, áreas dispersas ao longo das Caraíbas e da América Central e do Sul, à maior parte do continente Africano e, claro, à Europa.²⁸

Este vasto império mundial convenceu, segundo Huntington, os Ocidentais de que uma civilização global era possível. Enquanto os impérios coloniais ruíam, os não-Ocidentais rebelavam-se contra a ideia de uma sociedade global, uma vez que a noção parecia ser uma justificação para o imperialismo Ocidental. Nas palavras de Huntington, “Os não-Ocidentais vêem como Ocidental o que o Ocidente vê como universal. O que os Ocidentais proclamam de integração global benigna, como a proliferação à escala mundial dos meios de comunicação social, os não-Ocidentais denunciam como imperialismo Ocidental nefando. A tal ponto que os não-Ocidentais vêem a ideia do Mundo uno como uma ameaça.”²⁹

Depois da 2ª Guerra Mundial, a Guerra Fria dividiu o mundo em duas partes: o chamado Mundo Livre, o Bloco Comunista, e as nações desalinhas. A Guerra Fria fortaleceu o papel dos estados-nação na determinação de acontecimentos mundiais. Nos anos 90, o fim da Guerra Fria juntamente com o fim do colonialismo – ocorrido anteriormente –, criou o cenário para as pessoas do mundo celebrarem a sua diversidade cultural, linguística e religiosa. Como resultado, afirma o mesmo autor, o mundo está actualmente dividido em oito grupos civilizacionais divergentes. Abaixo está a minha compilação aproximada de mapas e tabelas que Huntington usa para criar estas categorias civilizacionais. A seguir a cada uma das categorias civilizacionais estão os números de 1993 para o território aproximado ocupado por cada grupo bem como a população estimada. Estas oito civilizações ocupam, aproximadamente, 94.9 por cento da extensão de terra do mundo. E, de acordo com os números de Huntington, abrangerão, no ano de 2025, cerca de 97 por cento da população mundial.³⁰

As Oito Principais Civilizações do Mundo

1. Ocidental (24.2 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 805,400,000)
 - a. América do Norte
 - b. Europa
 - c. Austrália
 - d. Nova Zelândia
2. Latino-Americana (14.9 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 507,500,000)

- a. América Central e América do Sul
- b. Caraíbas
3. Africana (10.8 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 392,100,000)
 - a. África Sub-Sariana
4. Islâmica (21.1 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 927,600,000)
 - a. Norte de África
 - b. Península Árabe
 - c. Médio Oriente (da Turquia no sentido este para o Paquistão e Bangladesh)
 - d. Malásia
 - e. Indonésia
5. Sínico (7.5 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 1,340,900,000)
 - a. China
 - b. Coreia (do Norte e do Sul)
 - c. Vietname
6. Hindu (2.4 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 915,800,000)
 - a. Índia
7. Ortodoxa (13.7 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 261,300,000)
 - a. Rússia
 - b. Geórgia
 - c. Bulgária
 - d. Sérvia
 - e. Terras estendendo-se a este da Rússia para o Oceano Pacífico
8. Japonesa (0.3 por cento do território mundial, abrangendo, em 1993, uma população de 124,700,000)³¹

A visão de Huntington é a de um mundo dividido por diferenças religiosas, culturais e económicas. Como outras pessoas, ele acredita que a importância do estado-nação diminuirá. As ligações civilizacionais, afirma Huntington, serão mais importantes do que os estados-nação. De importância decisiva para o futuro é o declínio da influência da civilização Ocidental e a influência crescente das civilizações Islâmica e Sínica. Por exemplo, ele cita números que indicam que a percentagem da população mundial sob controlo político do Ocidente diminuirá de 44.3 por cento, em 1900, para 10.1 por cento, em 2025. Durante o mesmo período, o controlo Islâmico sobre a população mundial aumentará de 4.2 por cento para 19.2 por cento e o controlo Africano de 0.4 para 14.4 por cento da população mundial. Huntington prevê que, por altura do ano de 2025, as maiores civilizações segundo a percentagem da população mundial serão Sínicas (21.0%), a Islâmica (19.2%), a Hindu (16.9%) e a Africana (14.4%).³²

Da perspectiva de Huntington, o choque entre civilizações determinará a história futura do mundo. O seu livro profético foi publicado em 1996. Em relação ao início do século vinte e um, a sua análise parecia muito acertada, depois da destruição das torres gémeas do “World Trade Center”, nos Estados Unidos, e da invasão Norte-Americana do Iraque. Segundo membros do governo dos Estados Unidos, uma razão fundamental para a invasão do Iraque era a de criar um modelo de uma democracia de tipo Ocidental, uma economia de livre-câmbio e um sistema escolar que influenciasse a organização política e económica de outros governos Islâmicos. Estes objectivos foram originalmente advogados em 1997, com a fundação do “Project for the New American Century”, em cujos fundadores se incluíam o futuro Secretário da Defesa, Donald Rumsfeld, e o Assistente Secretário da Defesa, Paul Wolfowitz, ambos pertencentes à administração do Presidente George W. Bush.³³

Depois da invasão do Iraque, em 2003, o governo dos Estados Unidos tentou, rapidamente, implementar, no Iraque, um programa educativo inspirado no dos E.U.. A “US Agency for International Development” fez um contrato com a firma educacional privada *Creative Associates International Inc.* “para tratar de necessidades educacionais imediatas e promover a participação do povo Iraquiano num sistema de educação sustentável e descentralizado. O fito do governo dos Estados Unidos é o de assegurar que as crianças são preparadas para o novo ano lectivo, que terá início em Setembro de 2003.”³⁴ Por altura do mês de Setembro do ano de 2004, parecia haver poucas hipóteses de o governo dos Estados Unidos levar a cabo este plano. Poderá argumentar-se que os líderes Americanos deviam ter lido Huntington para compreender as diferenças fundamentais em termos de valores civilizacionais entre o Oeste e o Islão, bem como a dificuldade em ultrapassar estas diferenças em termos de valores religiosos e culturais.

Huntington afirma que os líderes mundiais deviam aceitar a ideia de um mundo multicivilizacional e multipolar. A paz mundial requererá a aprendizagem do trabalho dentro da estrutura das diferenças culturais e religiosas. Para o Ocidente e para o mundo, ele dá o seguinte conselho: “A sobrevivência do Ocidente depende da reafirmação da identidade Ocidental dos Estados Unidos e da aceitação, por parte dos Ocidentais, da sua civilização *como única e não universal* bem como da união no sentido de renová-la e protegê-la em relação aos desafios das sociedades não Ocidentais. O evitamento de uma guerra global de civilizações depende de uma questão, a de que os líderes mundiais *aceitem e cooperem no sentido de manterem o carácter multicivilizacional das políticas globais* [itálico meu].”³⁵

A principal falha no futurista choque de civilizações de Huntington encontra-se na observação anteriormente citada, da autoria de Michael Hardt e Antonio Negri, e que consiste no seguinte: “Há um espectro que assombra o mundo e esse espectro é o da migração.”³⁶ É possível que a magnitude da migração de pessoas no mundo possa assolar pretensões civilizacionais para determinadas áreas dos territórios mundiais. No entanto, o fenómeno da migração pode aumentar os conflitos multicivilizacionais dentro dos estados-nação e minar a coesão cultural destas organizações políticas.

A minha preocupação prende-se com o que os argumentos de Huntington significam para as ideologias educacionais globais. Se Huntington estiver certo e a migração global

continuar então os estados-nação terão de, cada vez mais, “andar às voltas” com a questão da educação multicultural. À semelhança do que acontece em Singapura, os estados-nação terão de desenvolver programas educativos que reconheçam as diferenças civilizacionais na população estudantil. Se estas diferenças não forem contempladas nos programas educativos, então há a possibilidade de os conflitos em relação à língua, religião e cultura continuarem. Consequentemente, a ideia de unidade cultural como esteio da educação patriótica no estado-nação mudará para uma ênfase na unidade através de objectivos políticos e económicos partilhados. No futuro, o amor pelo país poderá centrar-se naquilo que o país puder fornecer economicamente. Isto pode estar a acontecer em estados-nação fortes, como os Estados Unidos, onde as diferenças étnicas estão a ser celebradas enquanto a população está unida na crença de que o sistema económico Norte-Americano é o melhor do mundo.

Se Huntington tiver razão, então os sonhos neo-liberais de um mundo organizado em torno de mercados livres e do individualismo económico darão lugar a valores civilizacionais. As civilizações Islâmica e Sínica têm uma longa tradição de cooperação económica, por oposição ao individualismo económico que caracteriza o Ocidente. A educação Islâmica realça a importância da partilha da riqueza por parte da comunidade. Nas escolas Islâmicas, os alunos lêem, no *Hadith*, as máximas coligadas de Mohammed. No *Hadith* está escrito:

O *Qur'an* ensina que os pobres e necessitados têm direito a usufruir da riqueza de outras pessoas.
Evita o Inferno dando esmola, mesmo que isso equivalha a partilhares o teu último tempo de vida, e, caso nada tenhas, dá uma palavra amável.
Deus não terá qualquer compaixão para com a pessoa que não mostrou compaixão para com os homens.³⁷

O Confucionismo, fundação educacional da civilização Sínica, também rejeita o conceito Ocidental de individualismo económico e acredita na responsabilidade partilhada dos humanos no sentido da protecção mútua. A interrelação do “eu”, da comunidade e do governo é enfatizada na famosa passagem que se segue, retirada de *The Great Learning*, de Confúcius:

Os Antigos que desejassem manifestar o seu carácter ao mundo, primeiro trariam a ordem aos seus estados. Aqueles que desejassem trazer a ordem aos seus estados, primeiro regulariam as suas famílias. Aqueles que desejassem regular as suas famílias, primeiro cultivariam as suas vidas pessoais. Aqueles que desejassem cultivar as suas vidas pessoais, primeiro rectificariam as suas mentes. Aqueles que desejassem rectificar as suas mentes, primeiro tornariam as suas vontades sinceras. Aqueles que desejassem tornar as suas vontades sinceras, primeiro expandiriam o seu conhecimento. A expansão do conhecimento

consiste na investigação das coisas. Quando as coisas são investigadas, o conhecimento é expandido; quando o conhecimento é expandido, a vontade torna-se sincera; quando a vontade é sincera, a mente é rectificadora; quando a mente é rectificadora, a vida pessoal é cultivada; quando a vida pessoal for cultivada, a família será regulada; quando a família for regulada, o estado estará em ordem; e quando o estado estiver em ordem, haverá paz no mundo. Do filho do Paraíso à pessoa comum, todos devem encarar o cultivo da vida pessoal como a raiz ou a fundação.³⁸

Uma vez mais, se Huntington estiver certo, os objectivos neo-liberais de usar as escolas principalmente para formarem os trabalhadores para os mercados livres baseados na competição individual não prevalecerão no mundo. É difícil conceber que as escolas sob o controlo Islâmico abandonariam os ensinamentos da moralidade Islâmica para dar lugar a uma doutrina económica secular. É, igualmente, difícil de acreditar que preparariam os alunos para participarem numa cultura consumista Ocidental.

E em relação aos direitos humanos e à educação para a paz no contexto do choque entre civilizações? Esta é uma questão difícil que já explorei em dois livros.³⁹ Propus directrizes específicas para o direito universal à educação que procuram reconhecer e incorporar diferenças civilizacionais. No entanto, deve reconhecer-se que há algumas incongruências graves dentro das doutrinas dos direitos humanos, o que dificulta que estas se tornem padrões de comportamento numa sociedade global. A área mais problemática corresponde àquelas doutrinas dos direitos humanos que apoiam a liberdade de expressão e de escolha e àquelas que apoiam a liberdade religiosa e cultural. Muitas religiões e culturas não acreditam na liberdade de expressão e de escolha, particularmente no que diz respeito à educação de crianças. De facto, a maioria das principais religiões quer que o ensino incute uma crença nas suas doutrinas religiosas e na sua moralidade e a maioria das culturas quer proteger as suas tradições e línguas. Neste contexto, a educação torna-se uma forma de doutrinação em vez de um esforço consciente no sentido de confrontar as crianças com uma vasta variedade de crenças e padrões morais para que, dessa forma, possam fazer as suas escolhas pessoais.

A questão da religião e da liberdade do pensamento é de muito difícil resolução e, na verdade, poderá nunca ser adequadamente resolvida, dado o fervor crescente das religiões Cristã, Hindu e Islâmica. A minha preferência está claramente explicitada em *The Universal Right to Education*:

Direitos à Liberdade e à Educação

O direito das crianças ao livre acesso à informação e à liberdade de pensamento é necessário para uma educação que proporciona uma compreensão das vantagens e desvantagens da cultura e economia globais bem como dos direitos humanos. Uma vez que os direitos humanos defendem a liberdade de pensamento e o acesso à informação, uma educação para os direitos humanos

requer o reconhecimento destes princípios. Nos dias de hoje, estes princípios estão a ser violados pelos exames nacionais e estatais que controlam o conteúdo do currículo e os métodos de ensino e por teorias do capital humano que definem o principal propósito do ensino como sendo o de educar melhores trabalhadores para aumentar o crescimento económico. Por conseguinte, o direito à educação inclui:

Direitos universais à liberdade para as crianças, tais como a liberdade de expressão; a liberdade de procurar, receber e transmitir informações e ideias; e a liberdade de pensamento.

O direito universal a uma educação que não sirva fins políticos nacionalistas ou particulares por meio de doutrinação, propaganda ou recurso a exames nacionais para controlo da aprendizagem do professor e do aluno.⁴⁰

É importante realçar que todas as doutrinas dos direitos humanos apóiam a diversidade cultural e linguística. No entanto, algumas práticas culturais, como a circuncisão feminina e o aborto, são altamente controversas. A minha abordagem consiste em sugerir que estas questões se tornem tópicos de discussão em relação aos direitos humanos. Sugiro o texto que se segue, retirado de *Universal Right to Education*:

Direitos à Cultura, à Língua e à Educação

Um direito universal à educação requer o reconhecimento de diferenças culturais e linguísticas. Dado que as doutrinas dos direitos humanos são, agora, a principal fonte protectora das línguas e culturas minoritárias e indígenas, o exercício dos direitos culturais deve estar de acordo com os direitos humanos. Como referi anteriormente, a educação pode servir de veículo a discursos morais acerca de potenciais fontes de conflitos em relação aos direitos culturais e humanos, tais como o aborto e a circuncisão feminina.

O direito à educação inclui os seguintes direitos culturais e linguísticos: Toda a gente tem o direito a uma educação ministrada na sua própria língua e baseada em métodos de ensino e aprendizagem adequados à sua própria cultura.

Toda a gente tem o direito a uma educação que ensine:

1. Uma compreensão da sua própria cultura e da sua relação com ela
2. A sua língua mãe
3. A língua dominante ou oficial da nação
4. Uma compreensão do efeito da economia e da cultura mundiais na sua própria economia e cultura⁴¹

De forma a atingir um meio-termo em relação à questão de uma educação secular versus uma educação religiosa, que representa um elemento-chave nos choques entre o Cristianismo, o Hinduísmo e o Islamismo, propus o direito a uma educação religiosa para todos os alunos. Como está explicitado em *Globalization and Educational Rights*, a minha

proposta é a de que:

O dever de e o direito a uma educação inclua o direito a uma educação secular ou religiosa financiada pelo governo. *Nenhum aluno será forçado a receber uma educação religiosa.*⁴²

Tenho consciência de que esta proposta obstrui, verdadeiramente, a questão da liberdade intelectual. A maioria da educação religiosa não pratica a liberdade de ideias. Contudo, como está expresso na citação, os alunos estão simplesmente a exercitar a sua liberdade intelectual ao escolherem uma educação religiosa. Dados os choques religiosos globais, penso que este compromisso é justificado.

Por conseguinte, acredito piamente que com concessões e ajustamentos mínimos a educação para os direitos humanos pode ser adaptada a um mundo multicivilizacional e servir para estabelecer um padrão de comportamento ético no seio da população mundial que inclua o respeito pelas diferenças religiosas, culturais e linguísticas.

Conclusão: O Ambientalismo como a Ideologia Educacional Global Crítica

Estou convencido de que a educação ambiental pode criar padrões globais para interagir com a biosfera. Como já referi, todas as principais religiões mundiais incorporam laços espirituais profundos com a natureza e, segundo a Ecologia Profunda, a maioria dos seres humanos retira significado e satisfação da interacção com a natureza. A destruição do ar e da água e de espécies animais e vegetais diminui seriamente a qualidade de vida das pessoas e viola as normas da maioria das religiões e culturas. A ligação humana à preservação da biosfera tanto por uma questão de sobrevivência como pela questão da qualidade de vida poderá ser a ética que unirá o mundo. Isto coloca a educação ambiental no topo das prioridades para a escolarização global. Em *The Universal Right to Education* sugeri a adopção do seguinte direito humano:

Destruição Ambiental e o Direito à Educação

Uma vez que o direito à vida é o mais fundamental dos direitos, proteger o planeta da destruição ambiental proporciona outra justificação para o direito à educação. A enumeração que se segue fornece um sumário da relação entre o direito à educação e a educação ambiental.

1. A destruição ambiental ameaça o direito humano básico à vida
2. O direito à educação, que inclui a educação ambiental, pode salvaguardar o planeta
3. A preservação e aumento do conhecimento holístico da natureza dos povos

- indígenas pode ser uma protecção contra a devastação planetária
4. De forma a proteger a terra, a educação dos povos indígenas devia incluir as suas tradições culturais e científicas e devia ser levada a cabo de acordo com as suas práticas culturais, sendo o ensino ministrado nas suas línguas mãe e nas línguas oficiais ou dominantes das suas nações
 5. Assim, o direito à educação, que inclui a educação ambiental e o respeito pelo conhecimento holístico dos povos indígenas, é necessário à salvaguarda do direito humano básico à vida⁴⁴

Tal como muitos ambientalistas, acredito que a qualidade da minha vida está dependente da qualidade do ambiente e que esta é uma questão global que só poderá ser resolvida através da cidadania activa numa sociedade civil global. Aceito os argumentos da Ecologia Profunda e afirmo o prazer que sinto ao cheirar ar fresco, ao ver águas límpidas e nelas nadar, ao caminhar através das florestas e campos repletos de múltiplas espécies vegetais e animais, ao ouvir as aves e os insectos e a observar a sua beleza. Acredito, igualmente, que precisamos de mudar de um paradigma industrial para um paradigma da biosfera, que valoriza a qualidade de vida do homem em detrimento do crescimento económico e do consumo. Acredito que parte da mudança de paradigma passa pela educação das pessoas no sentido de terem uma responsabilidade ética pela protecção dos direitos dos outros e da biosfera. Creio que o estado-nação experimentou a sua utilidade e que a democracia se tornou uma fraude, estando o verdadeiro poder político nas mãos de uma *mass media* dominada por corporações multinacionais. A resolução dos problemas ecológicos, sociais e económicos da Terra requer uma educação activista e virada para a resolução de problemas, no sentido da cidadania global, e uma ruptura dos sistemas de ensino que disciplinam os alunos através de do sistema de exames definidos ao nível governamental, promovem o patriotismo em relação ao estado-nação e incutem um paradigma consumista e industrial.

Apesar das minhas preferências pessoais, há múltiplas forças cujo trabalho está a moldar o futuro dos sistemas escolares globais. Em primeiro lugar, as corporações multinacionais continuarão a querer que as escolas eduquem trabalhadores e que inculquem uma ideologia que apóie o crescimento económico. Em segundo lugar, as organizações não-governamentais obrigarão as corporações a fazerem algumas concessões relativamente a condições de trabalho e ao ambiente. Uma política verde corporativa, como a realçada pela minha discussão da cadeia *Fairmont Hotel*, irá, provavelmente, entrar nas escolas. Mas não parece provável que esta política verde corporativa venha a incluir um desejo de mudar de um currículo industrial para um currículo da biosfera. Os estados-nação provavelmente continuarão a lutar para manterem o seu poder mas terão, eventualmente, de sucumbir ao poder da economia global e da sociedade civil através da redução da importância que colocam nas formas nacionalistas de ensino. Os programas de provas nacionais que existem para controlar o currículo e disciplinar os alunos continuarão a ser um foco de controvérsia.

Como mencionei anteriormente, os líderes educacionais de Singapura estão agora a preocupar-se com o facto de que a disciplina do teste está a abafar a iniciativa e a criatividade exigidas para o crescimento económico. É provável que um número crescente de pessoas reconheça os danos que o estado-nação e os media corporativos provocaram na ideia de democracia. Usando sistemas escolares, o estado-nação tentou controlar as mentes dos cidadãos e limitar a liberdade de pensamento. Usando os meios de comunicação social, as corporações serviram os seus próprios interesses ao tentarem manipular a opinião e a acção pública nas urnas.

A sociedade civil global com a sua rede de organizações não-governamentais continuará, provavelmente, a crescer e a expandir a sua influência sobre os sistemas escolares e a agir como uma força compensatória em relação às corporações multinacionais. Mesmo organizações como o Banco Mundial reconhecem a importância da sociedade civil global e estão a tentar aproveitar as suas energias para servir as suas necessidades. No entanto, o processo é uma faca de dois gumes. O trabalho do Banco Mundial com os direitos humanos e grupos ambientalistas está a resultar em planos de desenvolvimento que reflectem a pressão destas organizações. Parece haver um apoio significativo no governo e nas organizações não-governamentais para o desenvolvimento sustentável com preocupação clara pelos direitos humanos e protecções ambientais. O maior entrave à entrada destas ideias no currículo escolar é o poder corporativo. Não posso prever o que resultará da influência de todas estas forças sobre a política educacional global, mas espero que o resultado se concretize num mundo mais feliz.

Notas

1. Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (Nova Iorque: Simon and Schuster, 1996).
2. United Nations Development Programme, *Human Development Report 2003: Millennium Development Goals: A Compact Among Nations to End Poverty* (Nova Iorque: Oxford University Press, 2003), p.2 e Jeff Madrick, "Grim Facts on Global Poverty", *The New York Times on the Web* (7 de Agosto de 2003).
3. United Nations Development Programme..., p.2.
4. *Ibid.*, p.237.
5. *Ibid.*, p. 240.
6. *Ibid.*, pp. 239-240.
7. *Ibid.*, p. 237.
8. *Ibid.*, p. 240.
9. *Ibid.*, p.237.
10. Citado de Pierre Janton, in *Esperanto: Language, Literature, and Community* (Albany: State University of New York, 1993), p.24.
11. Janton estabeleceu, nas páginas 19-21, uma linha temporal de alguns destes esforços, datados do século dezanove. Esforços anteriores são abordados nas páginas 1-18.
12. *Ibid.*, p.29.
13. *Ibid.*, p.29.
14. *Ibid.*, p.29.
15. *Ibid.*, p.30.
16. *Ibid.*, p.33.
17. *Ibid.*, pp. 113-122.

18. Para estudos sobre a ascensão do Inglês como uma língua global ver Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism* (Oxford: Oxford University Press, 1992); David Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997); e Braj B. Kachru, *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes* (Urbana: University of Illinois Press, 1990).
19. Huntington, p.60.
20. Ibid., p.61.
21. Ver Kachru acerca do desenvolvimento de e diferenças entre variantes do Inglês.
22. Huntington, p.62.
23. Ver Phillipson a propósito dos valores culturais contínuos incorporados no Inglês como língua mundial.
24. Para uma discussão da insularidade da sociedade Chinesa ver Ibid., pp. 20-57.
25. Ver Katherine Zoepf, "Princeton Stands in for Beijing: Studies of China adapt to SARS", *The New York Times on the Web* (10 de Agosto de 2003).
26. Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000).
27. Huntington, p. 65-66.
28. Ibid., pp. 22-23.
29. Ibid., p. 66.
30. Ibid., pp. 84-85.
31. Ibid., pp. 26-27, 84-85.
32. Ibid., p. 85.
33. Project for the New American Century, <http://www.newamericancentury.org/statementofprinciples.htm>.
34. United States Agency for International Development (USAID), "Press Release April 17, 2003", *USAID Press Office*, <http://www.usaid.gov>.
35. Huntington, pp. 20-21.
36. Michael Hardt e Antonio Negri, *Empire* (Cambridge: Harvard University Press, 2000), p. 213.
37. *The Sayings of Muhammed* seleccionados e traduzidos do Árábico por Neal Robinson (Hopewell, Nova Jersey: Ecco Press, 1991), pp. 24-25.
38. James Legge, *Confucius: Confucian Analects, The Great Learning & The Doctrine of the Mean: Chinese; Translation with Exegetical Notes and Dictionary of all Characters* (Nova Iorque: Dover Publications, Inc., 1971), p.73.
39. Joel Spring, *The Universal Right to Education: Justification, Definition, and Guidelines* (Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000) e *Globalization and Educational Rights: An Intercivilizational Analysis* (Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001).
40. Spring, *The Universal Right to Education...*, pp. 158-159.
41. Ibid., p. 159.
42. Spring, *Globalization and Educational Rights...*, p. 162.
43. Spring, *The Universal Right to Education...*, pp. 159-160.

Correspondência

Joel Spring é professor do Queens College - City University of New York, New York, Estados Unidos da América
E-mail: joel_spring@qc.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor. Tradução de Manuel Alberto Vieira (Universidade do Minho).
