

Jacques Delors

In'am Al-Mufti • Isao Amagi • Roberto Carneiro •
Fay Chung • Bronislaw Geremek • William Gorham
• Aleksandra Kornhauser • Michael Manley •
Marisela Padrón Quero • Marie-Angélique Savané
• Karan Singh • Rodolfo Stavenhagen • Myong Won Suhr
• Zhou Nanzhao

EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR

Relatório para a UNESCO da
Comissão Internacional sobre
Educação para o século XXI

CORTEZ

UNESCO

MEC
Ministério da Educação
e do Desporto

Titulo original: LEARNING: THE TREASURE WITHIN
Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century

Capa: DAC

Tradução: José Carlos Eufrázio

Preparação da edição brasileira: Maria Alves Muller

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Eliana Martins

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

ISBN: 85-249-0673-1

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do editor

© UNESCO 1996

© UNESCO/Edições ASA 1996 for the first Portuguese edition

© UNESCO/Edições ASA/Cortez 1997 for the Brazilian edition

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387 — Tel.: (011) 864-0111

05009-000 — São Paulo-SP

UNESCO no Brasil

SAS Quadra 5 — Bloco H lote 6 Ed. CNPq/IBICT/UNESCO 9º and.

70070-914 — Brasília-DF

Impresso no Brasil — janeiro de 1998

**EDUCAÇÃO
UM TESOURO A DESCOBRIR**

**Relatório para a UNESCO da
Comissão Internacional sobre
Educação para o século XXI**

SUMÁRIO

NOTA DE INTRODUÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA	9
PREFÁCIO: A Educação ou a utopia necessária	11

PRIMEIRA PARTE Horizontes

CAPÍTULO 1: Da comunidade de base à sociedade mundial	35
Um planeta cada vez mais povoado	35
Para uma mundialização dos setores de atividade humana	37
A comunicação universal	39
As diferentes faces da interdependência planetária	40
Um mundo multirrisco	44
O local e o global	45
Compreender o mundo, compreender o outro	47
Pistas e recomendações	50
CAPÍTULO 2: Da coesão social à participação democrática	51
Uma educação à prova da crise das relações sociais	52
A educação e a luta contra as exclusões	54
Educação e dinâmica social: alguns princípios de ação	56
Participação democrática	60
Educação cívica e práticas de cidadania	60
Sociedades de informação e sociedades educativas	63
Pistas e recomendações	67
CAPÍTULO 3: Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano ...	69
Um crescimento econômico mundial profundamente desigual	69
A procura de educação para fins econômicos	70

Desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos	72
Participação das mulheres na educação, alavanca essencial do desenvolvimento	76
Uma reflexão necessária: os prejuízos do progresso	79
Crescimento econômico e desenvolvimento humano	80
Educar para o desenvolvimento humano	82
Pistas e recomendações	85

SEGUNDA PARTE

Princípios

CAPÍTULO 4: Os quatro pilares da educação	89
Aprender a conhecer	90
Aprender a fazer	93
Da noção de qualificação à noção de competência	93
A “desmaterialização” do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas	94
O trabalho na economia informal	95
Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros	96
A descoberta do outro	97
Tender para objetivos comuns	98
Aprender a ser	99
Pistas e recomendações	101
CAPÍTULO 5: A educação ao longo de toda a vida	103
Uma exigência democrática	104
Uma educação pluridimensional	106
Novos tempos, novos campos	108
A Educação no coração da sociedade	111
Para um aproveitamento das sinergias educativas	116
Pistas e recomendações	117

TERCEIRA PARTE

Orientações

CAPÍTULO 6: Da educação básica à universidade	121
Um passaporte para a vida: a educação básica	123
Educação pré-escolar	129
Crianças com necessidades específicas	130
Educação básica e alfabetização de adultos	130
Participação e responsabilidade da coletividade	131
Ensino secundário: plataforma giratória de toda uma vida	134
A diversidade no ensino secundário	135
Orientação profissional	139

As tradicionais e as novas missões do ensino superior	139
Lugar onde se aprende e fonte de saber	142
O ensino superior e a evolução do mercado de trabalho	143
A universidade, lugar de cultura e de estudo aberto a todos	144
Ensino superior e cooperação internacional	145
Um imperativo: a luta contra o insucesso escolar	146
Reconhecer as competências adquiridas graças a novas formas de certificação	148
Pistas e recomendações	149
CAPÍTULO 7: Os professores em busca de novas perspectivas	152
Escola aberta ao mundo	153
Aspirações e responsabilidades	155
Ensinar, uma arte e uma ciência	156
Qualidade dos professores	157
Aprender o que ensinar e como ensinar	161
Os professores em ação	163
Escola e coletividade	163
Administração escolar	163
Fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação	165
Condições propícias a um ensino eficaz	165
Pistas e recomendações	166
CAPÍTULO 8: Opções educativas: o papel do político	168
Opções educativas, opções de sociedade	169
A demanda por educação	169
Avaliação e debate público	170
Oportunidades oferecidas pela inovação e descentralização	171
Associar os diferentes atores ao projeto educativo	171
Favorecer uma verdadeira autonomia das escolas	173
Necessidade de uma regulamentação do conjunto do sistema	174
Opções econômicas e financeiras	176
O peso das dificuldades financeiras	176
Orientações para o futuro	180
Recurso aos meios oferecidos pela sociedade da informação	186
Impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação	186
Um debate que compromete em larga escala o futuro	189
Pistas e recomendações	193
CAPÍTULO 9: Cooperação internacional: educar a aldeia global	195
As mulheres e as jovens: uma educação para a igualdade	197
Educação e desenvolvimento social	198

Desenvolver a conversão de dívidas em proveito da educação	199
Para um observatório UNESCO das novas tecnologias da informação...	200
Passar da assistência à parceria	201
Cientistas, pesquisa e intercâmbios internacionais	205
Missão renovada para a UNESCO	206
Pistas e recomendações	208
EPÍLOGO	211
Educação e excelência: investir no talento	
In'am Al-Mufti	212
Melhorar a qualidade do ensino escolar	
Isao Amagi	218
Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora do novo século	
Roberto Carneiro	221
Educação na África atual	
Fay Chung	225
Coesão, solidariedade e exclusão	
Bronislaw Geremek	228
Criar oportunidades	
Aleksandra Kornhauser	233
Educação, autonomização e reconciliação social	
Michael Manley	240
Educar para a sociedade mundial	
Karan Singh	243
Educação para um mundo multicultural	
Rodolfo Stavenhagen	246
Abertura de espírito para uma vida melhor	
Myong Won Suhr	252
Interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva asiática	
Zhou Nanzhao	257
APÊNDICE	268
1. Trabalhos da Comissão	268
2. Membros da Comissão	270
3. Mandato da Comissão	272
4. Conselheiros extraordinários	276
5. Secretariado	278
6. Reuniões da Comissão	279
7. Pessoas e instituições consultadas	280
8. Seqüência	287

NOTA DE INTRODUÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA
Ministro Paulo Renato Souza

PREFÁCIO

A Educação ou a utopia necessária

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...

Através de análises, reflexões e propostas, a Comissão deseja partilhar esta convicção com o maior número de pessoas, numa altura em que as políticas educativas enfrentam fortes críticas, ou são relegadas, por razões económicas e financeiras, para a última ordem de prioridades.

É evidente, nem seria necessário recordá-lo, que a Comissão pensou, antes de mais nada, nas crianças e nos adolescentes, naqueles que amanhã receberão o testemunho das mãos dos adultos, os quais tendem a concentrar-se demasiado sobre os seus próprios problemas. A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este

dever elementar deve ser constantemente lembrado, para cada vez mais ser tido em conta, quando das opções políticas, econômicas e financeiras. Parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem.

No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos — estes, aliás, desigualmente repartidos —, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

Aceitando o mandato que lhes foi confiado, os membros da Comissão adotaram, explicitamente, esta perspectiva e pretenderam sublinhar, como argumento favorável, o papel central da UNESCO, na linha das idéias que presidiram a sua fundação e que assentam na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano.

Ultrapassar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, conseguir análises válidas para todos, e obter conclusões igualmente aceitáveis por todos, tornou-se para a Comissão uma tarefa, sem dúvida, impossível.

Contudo, a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização por selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial.

Quadro prospectivo

O quarto de século que agora finda ficou assinalado por notáveis descobertas e progressos científicos, numerosos países — ditos emergentes — libertaram-se do subdesenvolvimento, o nível de vida continuou a progredir, a ritmos muito diferentes, conforme os países. E contudo, parece dominar no mundo um sentimento

de desencanto que contrastam com as esperanças surgidas logo a seguir à Segunda Guerra Mundial.

Pode-se, pois, falar de desilusões do progresso, no plano econômico e social. O aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão social, nos países ricos, atesta-o. A persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo, confirma-o. É certo que a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o ambiente natural. Mas não conseguiu, ainda, os meios para solucionar esse problema, apesar das numerosas reuniões internacionais, como a do Rio de Janeiro, apesar das sérias advertências surgidas na seqüência de fenômenos naturais ou de acidentes tecnológicos. Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras.

Será que já extraímos todas as conseqüências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século.

Tal constatação, porém, não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades.

Mais desencanto, mais desilusão para aqueles que, com o fim da guerra fria, viram a perspectiva de um mundo melhor e tranqüilo. E não basta, em jeito de consolação ou como forma de arranjar álibis, afirmar repetidamente que a História é trágica. Todos o sabemos ou já devíamos saber. Se a Segunda Grande Guerra fez cinqüenta milhões de vítimas, como não recordar aqui que, desde 1945, houve cerca de 150 guerras que provocaram vinte milhões de mortos, antes e após a queda do muro de Berlim? Novos riscos ou riscos já antigos? Pouco importa, as tensões permanecem latentes e explodem, tanto entre nações como entre grupos étnicos, ou a propósito de injustiças acumuladas no plano econômico e social. É dever de todos os responsáveis, num contexto marcado pela crescente interdependência dos povos e pela globa-

lização dos problemas, avaliar os riscos apontados e organizar-se de modo a afastá-los.

Mas como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade. Querê-lo ou não, é bom não o esquecer, depende do sentido de responsabilidade de cada um. Ora se, por um lado, a democracia conquistou novos espaços dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, ela tem tendência a tornar-se pouco estimulante em áreas onde existe institucionalizada há dezenas de anos. Como se tudo devesse, constantemente, recomeçar, renovar-se, ser reinventado.

As políticas educativas não podiam deixar de se sentir questionadas por estes três grandes desafios. A Comissão não podia deixar de chamar a atenção para o fato destas políticas poderem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia.

Tensões a ultrapassar

Para tal, há que encarar de frente, para melhor as ultrapassar, as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI.

A tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base.

A tensão entre o universal e o singular: a mundialização da cultura vai-se realizando progressiva mas ainda parcialmente. É, de fato, inevitável com as suas promessas e os seus riscos, dos quais o menor não é o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso.

A tensão entre tradição e modernidade tem origem na mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro,

dominar o progresso científico. É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação.

A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica.

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas económicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une.

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal.

Finalmente, e trata-se, também neste caso, de uma realidade permanente, a tensão entre o espiritual e o material. Muitas vezes, sem sequer se aperceber disso ou sem ter capacidade para o exprimir, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação

do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo — e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados — a sobrevivência da humanidade.

Pensar e construir o nosso destino comum

Apoderou-se dos nossos contemporâneos um sentimento de vertigem, divididos que estão entre esta mundialização cujas manifestações eles observam e, por vezes, suportam a sua busca das raízes, das referências, de fazer parte.

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. A sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo. Num momento em que a dúvida quanto às possibilidades oferecidas pela educação se apodera de alguns espíritos, a Comissão faz questão de sublinhar bem este ponto.

É certo que há muitos outros problemas a resolver, chegaremos lá. Mas este relatório surge numa altura em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesita entre a fuga para a frente e a resignação. Vamos propor-lhe uma outra saída.

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.

Esta mensagem deve orientar qualquer reflexão sobre educação, em conexão com o desenvolvimento e o aprofundamento da coo-

peração internacional, no âmbito da qual se alcançarão as soluções aqui propostas.

Nesta perspectiva, tudo fica devidamente ordenado, tanto as exigências científicas e técnicas, como o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada um agir enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor.

Quer dizer que a Comissão não subestima, de modo nenhum, o papel fundamental da massa cinzenta e da inovação, a passagem para uma sociedade cognitiva, os processos endógenos que permitem a acumulação de saberes, novas descobertas, que são aplicadas em diversos domínios da atividade humana, tanto no campo da saúde e do meio ambiente como na produção de bens e serviços. Conhece, também, as limitações e fracassos que acompanham as tentativas de transferir as novas tecnologias para países mais desfavorecidos, precisamente devido ao carácter endógeno dos mecanismos de acumulação e de aplicação dos conhecimentos. Daí, entre outras coisas, a necessidade de uma iniciação precoce à ciência, aos seus métodos de aplicação, ao difícil esforço por dominar o progresso dentro do respeito pela pessoa humana e da sua integridade. Também aqui deve estar presente a preocupação ética.

Há que recordar, também, que a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento económico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, económicas e sociais a satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos.

Mas estes aperfeiçoamentos desejáveis e possíveis não dispensam a inovação intelectual e a prática de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características próprias de cada

país. Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para “Uma sociedade educativa”. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este aspecto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

Para isto, nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se

debruçaram sobre os problemas da educação, o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.

Colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender.

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.

Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação.

Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros

sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos.

Em primeiro lugar, aprender a conhecer. Mas, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Em seguida, aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.

Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, ... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

A Comissão fala ainda de uma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a

fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações.

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.

Finalmente, perante esta procura cada vez maior, mas também cada vez mais exigente, como atuar de modo a que as políticas educativas cumpram o duplo objetivo de conseguir um ensino equitativo e de qualidade? Estas as questões que a Comissão teve em consideração a propósito de cursos, métodos e conteúdos de ensino, assim como das condições necessárias à sua eficácia.

Repensar e interligar as diferentes seqüências da educação

Ao centrar as suas propostas em torno do conceito de educação ao longo de toda a vida, a Comissão não quis significar, com isso, que tal salto qualitativo dispensasse uma reflexão sobre as diferentes categorias de ensino. Pelo contrário, achou por bem confirmar, igualmente, importantes orientações vindas da UNESCO, como a importância vital da Educação básica, incitar a uma revisão das funções assumidas pelo ensino secundário, ou até dar resposta às interrogações que a evolução do ensino superior e, sobretudo, o fenómeno da massificação, continuam a suscitar.

É que, muito simplesmente, a educação ao longo de toda a vida permite ordenar as diferentes seqüências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os. O que nos libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos.

Estas reflexões nada retiram às excelentes conclusões a que se chegou, quando da Conferência de Jomtien, em 1990, sobre *educação básica* e necessidades educativas fundamentais.

“Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desen-

volvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”.

Esta enumeração pode parecer impressionante. E é, de fato. Mas nem por isso se pense que leva a uma acumulação excessiva de programas. A inter-relação professor/aluno, o conhecimento do meio ambiente onde vivem as crianças, uma correta utilização dos modernos meios de comunicação (quando existentes), podem contribuir, no seu conjunto, para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno. Os conhecimentos básicos desempenham, aqui, um papel importante: ler, escrever e contar. Combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, facultar à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social.

Por outras palavras, a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base.

A Comissão julga importante acrescentar duas observações relacionadas com este estágio de desenvolvimento.

A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional.

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida.

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas a adotar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário. Políticas que cubram o período que decorre até à entrada na vida profissional ou no ensino superior. Será o caso de afirmar que esse ensino dito secundário

é, de algum modo, o “mal-amado” de toda a reflexão sobre educação? De fato, é objeto de muitas críticas e gerador de muitas frustrações.

Entre os fatores de perturbação estão o aumento e a diversificação das necessidades de formação que conduzem ao crescimento rápido do número de alunos e ao bloqueio dos programas. Daqui resultam os problemas clássicos de massificação do ensino, difíceis de resolver nos países pouco desenvolvidos, tanto no aspecto financeiro como de organização. Para não falar da angústia dos que acabam seus cursos profissionais, a que se junta a obsessão de acesso ao ensino superior, como uma questão vital. A situação de desemprego em massa que se verifica em muitos países, apenas vem aumentar o mal-estar. A Comissão alerta para o perigo das situações se encaminharem, nos meios rurais ou urbanos, tanto nos países em vias de desenvolvimento como nas nações industrializadas, não apenas para o desemprego, mas também para o subemprego dos recursos humanos.

A Comissão pensa que só se pode sair desta situação recorrendo a uma ampla diversificação da oferta de opções. Esta orientação surge na seqüência de uma preocupação ainda maior da Comissão em valorizar todos os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e de ausência de futuro.

Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigirem-se os freqüentes erros de orientação.

Além disso, na opinião da Comissão, a perspectiva de poder regressar a um ciclo de educação ou de formação, mudaria o clima geral, assegurando a cada adolescente que seu destino não está definitivamente traçado entre os catorze e os vinte anos.

Os ensinios superiores devem ser encarados também nesta perspectiva.

Antes de mais, notemos que, em muitos países, existem, em paralelo com a Universidade, numerosos estabelecimentos de ensino

superior, alguns dos quais participam no processo de seleção dos melhores, enquanto outros foram criados para, num período de dois a quatro anos, darem uma formação profissional de qualidade e com objetivos bem definidos. Esta diversidade está, indiscutivelmente, de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas a nível nacional e regional.

Maior severidade na seleção não pode constituir solução, política e socialmente aceitável, para a questão da massificação do ensino, observada nos países mais ricos. Uma das principais falhas de uma orientação deste tipo, é fazer com que jovens de ambos os sexos fiquem excluídos do ensino antes de obterem um diploma reconhecido oficialmente e, portanto, numa situação sem esperança, dado que nem gozam das vantagens do diploma, nem da contrapartida de uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho.

Há, pois, que gerir o desenvolvimento dos efetivos, que poderá ser entretanto controlado com uma reforma do ensino secundário, feita de acordo com as grandes linhas propostas pela Comissão.

A Universidade também contribuirá para isso, diversificando a sua oferta:

- como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores;
- como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia;
- como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural;
- como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, permitindo o intercâmbio de professores e alunos e facilitando, graças a matérias de caráter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

Deste modo, a Universidade ultrapassaria o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho. Reencontraria, também, o sentido de sua missão intelectual e social no seio da sociedade como uma das instituições que garantem os valores universais e do patrimônio cultural. A Comissão pensa que estas são razões

pertinentes para lutar a favor da concessão de maior autonomia às universidades.

A Comissão, formuladas as suas propostas, adverte que esta problemática se reveste de particular dimensão nos países pobres, onde as universidades têm um papel determinante a desempenhar. Extraindo lições do seu próprio passado para analisar as dificuldades com que se confrontam esses países, hoje, as universidades dos países em desenvolvimento devem levar a cabo pesquisas que possam contribuir para a solução dos seus problemas mais graves. Cabe-lhes, ainda, propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor para os seus países. É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os seus países necessitam, para poderem sair do ciclo de pobreza e de subdesenvolvimento em que atualmente se encontram enredados. Há, especialmente, que elaborar novos modelos de desenvolvimento para regiões como a África subsaariana, como já se fez para os países do leste asiático, tendo em conta cada caso em particular.

Levar a bom termo as estratégias da reforma

Sem subestimar a gestão das dificuldades a curto prazo, sem negligenciar as adaptações de que necessitam os sistemas existentes, a Comissão pretende chamar a atenção para a necessidade de uma solução a mais longo prazo, que leve ao sucesso das reformas que se impõem. Por isso, insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os atores à altura de nela participarem. Por outro lado, como mostram os insucessos do passado, muitos reformadores, optando por soluções demasiado radicais ou teóricas, não tomam em consideração os úteis ensinamentos da experiência, ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado. Daí a perturbação de professores, pais e alunos que se mostram pouco dispostos a aceitar e concretizar as reformas.

São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os pro-

fessores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. No passado, muitas reformas acabaram por ser rejeitadas, devido ao pouco empenho de algum destes parceiros. Tentativas para impor, de cima ou de fora, reformas educativas, não têm tido, evidentemente, nenhum sucesso. Houve países em que o processo foi coroado de êxito, numa escala mais ou menos importante, porque souberam suscitar o empenho eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais. É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma.

A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação. A busca deste diálogo, recorrendo aos meios de comunicação social, a debates no interior da comunidade, à educação e formação dos pais, à formação em serviço dos professores, suscita, em geral, maior conscientização e capacidade de discernimento, bem como um desenvolvimento das capacidades endógenas. Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida.

A este propósito, a Comissão chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino.

Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores. A Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores.

Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos

religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade.

Com ou sem razão, o professor tem a sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo. Quer, antes de tudo, ver respeitada a sua dignidade. Além disso, a maior parte dos professores pertence a organizações sindicais, geralmente poderosas, e onde existe — por que negá-lo — um espírito corporativo de defesa dos próprios interesses. Tal não obsta a que o diálogo entre professores e sociedade, entre os poderes públicos e as suas organizações sindicais, seja reforçado e encarado sob uma nova luz.

Há que reconhecer que não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo, para acabar com o sentimento de isolamento e de frustração dos professores, para que se dê lugar à discussão de idéias, para que todos contribuam para o sucesso das reformas indispensáveis.

Neste contexto, convém acrescentar algumas recomendações relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade.

Defendemos, igualmente, que se deve dotar o sistema educativo, não somente de educadores e professores bem formados, mas também dos meios necessários a uma educação de qualidade: livros, modernos meios de comunicação, ambiente cultural e económico da escola...

A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, atualmente, insistiu muito na necessidade de meios, em quantidade e em qualidade, quer clássicos — como os livros — quer modernos — como as tecnologias de informação — a utilizar com discernimento, procurando suscitar a participação ativa dos alunos. Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso,

fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos, e facilitará, portanto, uma melhor orientação dos estudos e dos percursos individuais, na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida.

Visto sob este prisma, o aperfeiçoamento do sistema educativo exige que os políticos assumam todas as suas responsabilidades. Não podem deixar andar as coisas como se as leis de mercado conseguissem corrigir as falhas ou, então, como se para tal bastasse uma espécie de auto-regulação.

É porque acredita na importância dos responsáveis políticos que a Comissão chama a atenção para a permanência dos valores, para as exigências do futuro e para os deveres dos professores e da sociedade; só os responsáveis políticos podem, tendo em conta todos os elementos, suscitar debates de interesse geral, que são de necessidade vital para a educação. Trata-se de um assunto que diz respeito a todos, é o nosso futuro que está em causa e a educação pode, precisamente, contribuir para a melhoria do destino de todos e de cada um de nós.

Assim, somos levados, inevitavelmente, a realçar o papel das autoridades públicas a quem cabe o dever de apresentar opções claras e de escolher, após ampla concertação com todos os interessados, uma política pública que aponte a direção a seguir, apresente os fundamentos e linhas mestras do sistema e garanta a sua regulação, mediante as necessárias adaptações, quer se trate de estruturas de ensino Público, privado ou misto.

Todas as decisões tomadas neste contexto têm, é claro, repercussões financeiras. A Comissão não minimiza esta dificuldade. Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, pensa que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. Uma vez admitido este princípio, é possível combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos.

O princípio da igualdade de oportunidades deve sempre informar as opções que se vierem a tomar.

No decurso dos debates defendi uma solução mais radical. Dado que a educação ao longo de toda a vida vai adquirindo cada vez mais importância, poderia encarar-se a hipótese de atribuir a cada jovem que inicia a escolaridade, um crédito em tempo que

lhe desse direito a determinado número de anos de ensino. Este valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, se encarregaria, por assim dizer, de gerir o capital de tempo atribuído, através de meios financeiros adequados. Cada jovem poderia dispor deste capital, de acordo com a sua experiência escolar e as suas próprias opções. Poderia guardar uma parte deste capital, de modo a poder vir a beneficiar-se de formação permanente, na sua vida de adulto, uma vez terminada a escolaridade. Poderia também aumentar o capital, através de depósitos financeiros — uma espécie de conta poupança-educação — no seu “banco de tempo atribuído”. A Comissão, após um profundo debate, apoiou esta idéia, embora consciente dos possíveis desvios que poderiam afetar a igualdade de oportunidades. Eis a razão porque, na situação atual, se poderia experimentar a concessão de um crédito de tempo para a educação, no final da escolaridade obrigatória, de modo a que o adolescente pudesse escolher o seu caminho sem hipotecar o futuro.

Mas afinal, após a etapa essencial que foi a Conferência de Jomtien sobre educação básica, é o ensino secundário que ocupa agora, com caráter de urgência, a nossa atenção. De fato, é entre a saída do primeiro grau e a entrada na vida ativa ou, então, o acesso a ensinos superiores, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos, é este o ponto fraco dos nossos sistemas educativos, devido ao elitismo excessivo, à falta de domínio sobre os fenômenos da massificação, à inércia e ausência de capacidade de adaptação. Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, em que estão não descuidados mas ansiosos quanto ao futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado.

Ampliar a cooperação internacional a toda a aldeia global

A Comissão observa que, nos domínios político e econômico, se recorre cada vez mais a ações de nível internacional para tentar

encontrar soluções satisfatórias para os problemas mundiais, quanto mais não seja, devido ao fenômeno de crescente interdependência para o qual já se chamou várias vezes a atenção. Lastima, igualmente, os fracos resultados obtidos e a necessidade de reformar as instituições internacionais, para que se tornem mais eficazes nas suas intervenções.

Esta análise aplica-se, em igualdade de circunstâncias, às áreas abrangidas pelo social e pela educação. Foi intencionalmente que se realçou a importância da Cúpula de Copenhague, de março de 1995, consagrada às questões sociais. A educação ocupa um lugar de eleição nas orientações adotadas. O que leva a Comissão a formular, neste contexto, algumas recomendações relacionadas com:

— uma política que estimule a educação das jovens e das mulheres, na linha de orientação da Conferência de Beijing, em setembro de 1995;

— a aplicação à educação de uma percentagem mínima das verbas destinadas a ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total); esta inflexão a favor da educação, deverá aplicar-se, igualmente, às instituições financeiras internacionais e, em primeiro lugar, ao Banco Mundial, que desempenha já um papel importante;

— o desenvolvimento da “troca entre dívida e educação” (*debt-for-education swaps*), de modo a compensar os efeitos negativos, das políticas de ajustamento e de redução dos déficits interno e externo, nas despesas públicas com fins educativos;

— a difusão, a todos os países, das novas tecnologias relacionadas com a informação, a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres;

— a mobilização das notáveis potencialidades, postas à nossa disposição, pelas organizações não-governamentais e pelas iniciativas de base, que podem ser de grande utilidade no apoio às ações de cooperação internacional;

Estas sugestões devem ser encaradas numa perspectiva de parceria e não de assistência. É a voz da experiência a aconselhar-nos, perante tanto insucesso e desperdício. O fenômeno da mundialização assim o exige. Há exemplos encorajadores como o êxito de cooperações e intercâmbios levados a efeito em nível regional. É o caso, por exemplo, da União Européia.

A parceria justifica-se, ainda, pelo fato de poder conduzir a um jogo de resultados positivos. Porque se os países industrializados

podem ajudar os países em desenvolvimento, através das suas experiências bem-sucedidas, das suas técnicas e meios financeiros e materiais, eles podem, por sua vez, aprender com estes, modos de transmissão da herança cultural, itinerários de socialização das crianças e, fundamentalmente, culturas e modos de ser diferentes.

A Comissão faz votos para que a UNESCO seja dotada, pelos países membros, de meios para animar o espírito e as ações das associações de parceria, no contexto e de acordo com as orientações que esta mesma Comissão apresenta à Conferência Geral da UNESCO. Poderia fazê-lo, difundindo as inovações de sucesso, ajudando na construção de redes apoiadas por iniciativas de base das ONG (organizações não-governamentais) que tenham por objetivo tanto o desenvolvimento de um ensino de qualidade (cursos UNESCO), como o estímulo a parcerias no domínio da pesquisa.

Atribuimo-lhe, também, um papel fundamental no desenvolvimento adequado das novas tecnologias da informação, postas ao serviço de uma educação de qualidade.

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz.

*

* *

Para atribuir um título a este relatório, a Comissão recorreu a La Fontaine e a uma das suas fábulas “O lavrador e seus filhos”:

“Évitai (disse o lavrador) vender a herança,
Que de nossos pais nos veio
Esconde um tesouro em seu seio.” (1)

1. “Gardez-vous (dit le laboureur) de vendre l’héritage,
Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans.”

Educação, isto é, tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma. Atraiçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho, podemos pôr na sua boca estas palavras:

“Mas ao morrer o sábio pai
Fez-lhes esta confissão:
— O tesouro está na educação.” (2)

Jacques Delors
Presidente da Comissão

2. Mais le père fut sage
De leur montrer avant sa mort
Que l'éducation est un trésor.”

PRIMEIRA PARTE

HORIZONTES

CAPÍTULO 1

DA COMUNIDADE DE BASE À SOCIEDADE MUNDIAL

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial.

Um planeta cada vez mais povoado

Antes de referir as diversas formas que reveste a globalização das atividades no mundo contemporâneo, recordemos, recorrendo a alguns números¹ a extrema rapidez do crescimento demográfico

1. Fundo das Nações Unidas para as Atividades em Matéria de População (FNUAP) — *État de la population mondiale*, 1993, Nova Iorque.

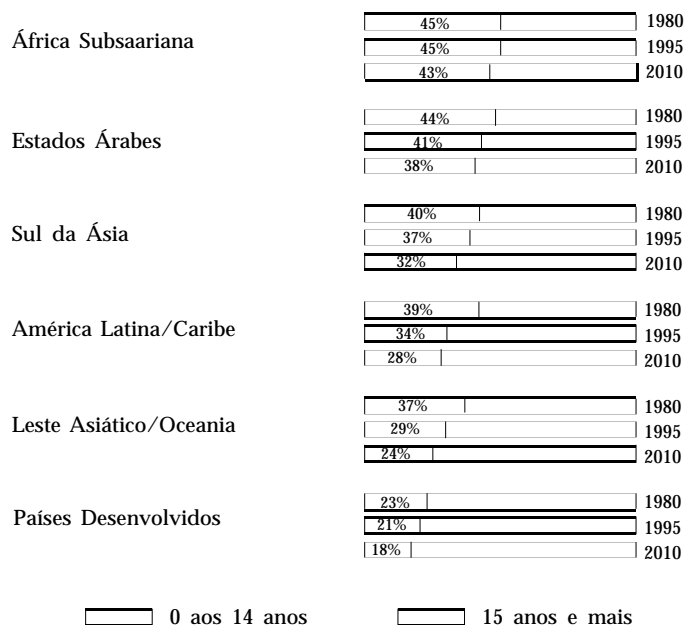
mundial, que constitui, de algum modo, o pano de fundo desta problemática. Apesar de um ligeiro declínio da taxa de fecundidade no decorrer dos dois últimos decênios, a população mundial, devido ao seu crescimento anterior, não parou de aumentar: atingindo 5,57 bilhões de pessoas em 1993, deverá atingir 6,25 bilhões no ano 2.000 e 10 bilhões em 2050.

Este quadro global contém grandes variações de uma região para outra. A parte correspondente aos países em desenvolvimento, no conjunto da população mundial, passou de 77% em 1950 para 93% em 1990; no fim deste século atingirá os 95%. Nos países industrializados, pelo contrário, o crescimento demográfico ou enfraqueceu ou estagnou totalmente, e a taxa de fecundidade é igual ou inferior aos valores mínimos necessários para ir substituindo as gerações. Nestes países de fraco crescimento demográfico, a proporção de pessoas com mais de 65 anos subirá em flecha, passando de 12% em 1990 para 16% em 2010 e para 19% em 2025, e o envelhecimento da população não deixará de se refletir nas formas e no nível de vida, assim como no financiamento das despesas coletivas. Por outro lado, o número absoluto de jovens com menos de quinze anos aumentou muito, passando de 700 milhões em 1950 para 1,7 bilhão em 1990. Disso resulta uma pressão sem precedentes sobre os sistemas educativos, solicitados até ao extremo limite das suas capacidades e, por vezes, bem além dessas mesmas capacidades. Hoje em dia mais de um bilhão de jovens no mundo são escolarizados, isto é, perto de um quinto da população mundial; em 1953 eram apenas cerca de 300 milhões.²

Esta expansão da humanidade, num momento histórico em que a tecnologia encurta o tempo e o espaço, relaciona de modo cada vez mais estreito os diferentes aspectos da atividade mundial, o que confere, sem que necessariamente demos por isso, uma dimensão planetária a certas decisões. Nunca antes suas consequências, boas ou más, atingiram um tão grande número de indivíduos.

2. UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1995*. Paris, 1995.

Evolução da estrutura etária da população mundial 1980-2010



Nota: Dados numéricos recolhidos pela Divisão de Estatística da UNESCO. As regiões correspondem à nomenclatura da UNESCO. Os países da antiga União Soviética são classificados na categoria de países desenvolvidos, inclusive os situados na Ásia.

Para uma mundialização dos setores de atividade humana

Durante os últimos vinte e cinco anos, o fenómeno da globalização das atividades deu-se, em primeiro lugar na área da economia. A desregulamentação e a descompartimentação dos mercados financeiros, aceleradas pelo progresso da informática, depressa transmitiram a idéia de que tais mercados deixavam de ser compartimentos estanques, no meio de um vasto mercado mundial de capitais, dominado por algumas grandes praças financeiras. Todas as economias se tornaram, então, dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando com extrema rapidez de um lugar para outro, em função dos diferenciais de taxa de juro e das antecipações especulativas. Obedecendo a uma lógica própria que valoriza a concentração a curto

prazo, estes mercados financeiros globais não levam em conta somente as dificuldades reais de cada economia mas, por sua própria lógica, parecem, por vezes, ditar sua lei às políticas econômicas nacionais.

Pouco a pouco, as atividades industriais e comerciais foram sendo afetadas por esta abertura de fronteiras. Os mercados cambiais difundem, imediatamente, para os mercados de bens e de matérias-primas, todas as flutuações monetárias e, de uma maneira geral, a interdependência conjuntural, faz do mundo uma caixa de ressonância das crises industriais dos países mais desenvolvidos. Quanto às grandes empresas, passam a ter de contar, nas suas estratégias, com estas incertezas e este novo tipo de riscos.

Esta nova situação tornou desfavorável a conjuntura de alguns países industrializados e, correlativamente, a dos países em desenvolvimento que lhes fornecem matérias-primas. Ao mesmo tempo, a expansão do comércio mundial, provocou efeitos benéficos em numerosos países. De 1980 a 1993, o ritmo de crescimento das exportações mundiais foi, em média, superior ao do crescimento do produto interno bruto (PIB) em 1,5 pontos percentuais. Para alguns países, a diferença foi mais acentuada ainda, sobretudo se se considerar o período de 1990 a 1993: mais de 3 pontos percentuais na Coreia do Sul, ou mais de 7 pontos na Tailândia. Disso se pode concluir que o crescimento mundial, especialmente nos países onde foi mais acentuado, foi grandemente influenciado pelas exportações. A parte das exportações de bens e serviços no PIB passou, de 1970 a 1993 e para o conjunto das economias, de 14% para 21%, e chamamos a atenção para evoluções de 3% para 24% na China, de 13% para 28% na Indonésia, ou de 42% para 80% na Malásia³. Estes números provam bem o que é a interdependência mundial.

Simultaneamente, a globalização traçou novo mapa econômico do mundo. Apareceram novos pólos de dinamismo, baseados no comércio mundial, na zona do Pacífico. A oposição norte/sul deixou de ser tão esquemática, pois, a maior parte dos observadores acha que se devem classificar, atualmente, os países em desenvolvimento, segundo várias categorias diferenciadas, que podem, aliás,

3. Banco Mundial. *Rapport sur le développement dans le monde*, 1995. Washington, D. C.

variar conforme se tome como critério de reagrupamento o PIB por habitante, o ritmo de desenvolvimento, ou mesmo os critérios de desenvolvimento humano sustentável estabelecido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Quer dizer, por exemplo, que o problema do lugar da África subsaariana na economia mundial não pode ser tratado da mesma maneira que o dos países da América Latina. No fim de contas, a globalização que obriga todos os países a arranjar trunfos específicos para participarem no desenvolvimento das relações econômicas mundiais, torna mais escandalosa ainda a separação entre os que ganham e os que perdem.

Outra característica da globalização, a constituição de redes científicas e tecnológicas que liguem entre si, os centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro, tende a agravar estas disparidades. Faz parte destas redes, quem tiver qualquer coisa com que participar: informação ou financiamento; quem pertencer a países mais pobres (pesquisadores ou empresários) arrisca-se a ser excluído. E deste modo se aprofunda a diferença, em termos de conhecimentos, que faz com que aqueles que deles ficam privados, permaneçam afastados dos pólos de dinamismo.

Finalmente, e esta é uma ameaça mais grave ainda, o fenômeno de globalização abrange, igualmente, as atividades criminais. Fronteiras mais permeáveis aos fluxos de informação e de moeda facilitam o tráfico clandestino de droga, armas, material nuclear e até pessoas, a constituição de redes de terroristas e de malfeitores, e a extensão do fenômeno da lavagem de “dinheiro sujo”.

A comunicação universal

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. Em breve, a interatividade permitirá não só emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos,

sem limite de distância ou de tempo. Não podemos nos esquecer, contudo, que numerosas populações carentes vivem ainda afastadas desta evolução, principalmente em zonas desprovidas de eletricidade. Recordemos, também, que mais da metade da população mundial não tem acesso aos diversos serviços oferecidos pela rede telefônica.

Esta livre circulação de imagens e de palavras, que prefigure o mundo de amanhã, até no que possa ter de perturbador, transformou tanto as relações internacionais, como a compreensão do mundo pelas pessoas; é um dos grandes aceleradores da mundialização. Tem, contudo, contrapartidas negativas. Os sistemas de informação são ainda relativamente caros, e de difícil acesso para muitos países. O seu domínio confere às grandes potências, ou aos interesses particulares que o detêm, um verdadeiro poder cultural e político, principalmente sobre as populações que não foram preparadas, através de uma educação adequada, a hierarquizar, a interpretar e a criticar as informações recebidas. O quase monopólio das indústrias culturais, por parte de uma minoria de países, e a difusão de sua produção pelo mundo inteiro, junto de um público vastíssimo, constituem poderosos fatores de erosão das especificidades culturais. Se bem que uniforme e, muitas vezes, de grande pobreza de conteúdo, esta falsa “cultura mundial” não deixa, por isso, de trazer consigo normas implícitas e pode induzir, nos que lhe sofrem o impacto, um sentimento de espoliação e de perda de identidade.

A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.

As diferentes faces da interdependência planetária

Fazendo-se primeiro notar ao nível da atividade econômica e tecnológica, a inter-relação mundial das decisões e das ações públicas e privadas vai invadindo progressivamente muitas outras áreas da atividade humana. As suas conseqüências sobre o meio ambiente, por exemplo, ultrapassam em muito as fronteiras — e pode-se verificar que a distribuição dos efeitos negativos da industrialização

é muito injusta, pois são suportados, muitas vezes, pelos países menos desenvolvidos.

Outras manifestações desta “globalização” dos problemas têm repercussões na vida das sociedades, através da maneira como afetam, diretamente, os sistemas educativos. É o que se passa com as migrações internacionais. Remontando a épocas históricas já muito distantes, e assumindo formas muito variáveis, segundo as épocas e as regiões, estes grandes movimentos de população persistem na era moderna e irão, certamente, intensificar-se⁴. De fato, as pressões migratórias acentuam-se: longe de reduzir as disparidades entre as nações, o crescimento desigual da economia mundial agrava-as. Muitos outros fatores se conjugam neste campo: a persistência de um crescimento demográfico rápido, numa grande parte do mundo em desenvolvimento; a continuação do êxodo rural, ou antes, a marginalização dos espaços rurais; a urbanização acelerada; a atração pelos modos de vida e, às vezes, pelos valores dos países mais prósperos, captados através dos meios de comunicação social; meios de transporte mais rápidos e mais baratos. Aos imigrantes “econômicos” vêm juntar-se, por ocasião dos conflitos, os refugiados políticos e pessoas à procura de asilo que, durante os anos oitenta e noventa, dominaram os movimentos migratórios internacionais, em certas regiões do mundo. Na África, por exemplo, há hoje mais de cinco milhões de refugiados, na sua maioria mulheres e crianças⁵. Sendo um processo social complexo, pelas movimentações e mistura de populações que provocam, um processo econômico de importância mundial, equivalente ao das transações de matérias-primas ou bens manufaturados, e uma odisséia humana, muitas vezes dramática, para todos os que nela estão implicados, as migrações têm implicações muito mais fortes do que as sugeridas pelas estatísticas, tanto nos países de origem, como nos países de acolhimento, e para estes em particular, no campo da educação. Dado que a imigração constitui, no dia-a-dia, uma real metáfora da interdependência planetária, o acolhimento reservado aos migrantes, pelos países que os recebem e a sua própria capacidade de se integrarem no novo ambiente humano são outras tantas referências que permitem medir o grau de

4. FNUAP, *État de la population mondiale* 1993.

5. UNESCO, *Educating Girls and Women in Africa*, Paris, 1995.

abertura de uma sociedade moderna em relação ao que lhe é “estrangeiro”.

Os diferentes aspectos das migrações

A história apresenta períodos em que as migrações serviram de importante válvula de segurança econômica e social, permitindo que a mão-de-obra se deslocasse para onde fazia mais falta. Contudo, o custo das viagens e as dificuldades de deslocação constituíam, geralmente, sérios problemas, até que, já no século XX, se ultrapassou uma etapa fundamental, com a baixa do custo dos transportes. Assistiu-se, então, a um claro aumento da mobilidade da mão-de-obra, apesar da importância assumida pelo Estado-Nação, acompanhada por um reforço das medidas de controle das migrações. Os movimentos migratórios envolvem, hoje, um número crescente de países, que funcionam como locais de origem ou de acolhimento — pelo menos 125 milhões de pessoas vivem, neste momento, fora do seu país de origem. Cada vez mais, os migrantes são originários de países pobres, e a sua estada nos países de acolhimento tem tendência a ser cada vez mais curta. Também, hoje em dia, entre os expatriados, cresce o número de trabalhadores altamente qualificados. Finalmente, registra-se um nítido aumento do número de refugiados, em consequência dos conflitos regionais e do fim da clivagem Leste-Oeste.

Mais de metade dos movimentos migratórios mundiais efetua-se, atualmente, entre países em desenvolvimento. Assim, por exemplo, emigrantes dos países do Sul da Ásia vão para os países petrolíferos do Oriente Médio e para os países recentemente industrializados do Leste Asiático, e os países da África subsaariana que alcançaram relativo sucesso, atraem trabalhadores dos países vizinhos mais pobres. África do Sul, Costa do Marfim e Nigéria acolheram cerca de metade dos numerosos migrantes africanos.

(...)

Mais recentemente, registra-se uma grande procura de trabalhadores temporários, por parte das economias florescentes da Ásia, mais particularmente da Coreia do Sul, Japão e Malásia. O medo de migrações em massa, em consequência da dissolução da União Soviética, não se concretizou, nem no interior da região, nem em direção ao Ocidente.

Os movimentos migratórios, para os países industriais, intensificaram-se, e a maioria dos migrantes vem, hoje em dia, de países em desenvolvimento. Na Austrália, Canadá e Estados Unidos, os fluxos provenientes de países em desenvolvimento aumentaram lentamente, atingindo cerca de 900.000 pessoas por ano em 1993. Na Europa

Ocidental, é durante o período de forte expansão dos anos sessenta que começa o recrutamento em larga escala. Depois do choque petrolífero de 1973 e a recessão que se lhe seguiu, os trabalhadores estrangeiros foram instigados a regressar aos seus países. Pouco depois da crise do início dos anos oitenta, a população estrangeira aumentou de novo, atingindo 180.000 pessoas por ano. Ao contrário do dos anos sessenta, este segundo crescimento dá-se num contexto de aumento de desemprego, que fomenta tensões sociais e alimenta a xenofobia — tanto nos Estados Unidos como na Europa.

Fonte: Banco Mundial, *Rapport sur le développement dans le monde 1995*, p. 75-76. Washington, D. C.

Outra vertente da problemática do futuro, é a multiplicidade de línguas, expressão da diversidade cultural da humanidade. Calcula-se que existam seis mil línguas no mundo, sendo apenas uma dúzia faladas por mais de cem milhões de pessoas. Os movimentos de população, que aumentaram no decorrer dos últimos anos, criaram, sobretudo nos grandes centros urbanos, situações lingüísticas novas que acentuaram, ainda mais, esta diversidade. Por outro lado, as línguas habitualmente utilizadas como veículos de comunicação, isto é, as que, no plano intranacional ou internacional, permitem que se comuniquem entre si pessoas que falam línguas diferentes, adquirem cada vez mais importância, devido à maior mobilidade das populações e ao desenvolvimento dos meios de comunicação social. A complexidade das situações lingüísticas de cada país torna mais difícil encontrar soluções que se apliquem em todas as circunstâncias, mas a verdade é que a aprendizagem de línguas de grande difusão deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com programas escolares bilingües, ou mesmo, trilingües. Programas destes já são norma em algumas regiões do mundo.

Nos casos em que subsistem várias línguas, a alfabetização na língua materna, quando possível, é muitas vezes considerada como a mais indicada para o desenvolvimento escolar da criança, fazendo-se, a seguir, a transição gradual para uma língua veicular.

De uma maneira geral, a diversidade lingüística não devia ser considerada, unicamente, como um obstáculo à comunicação entre os diferentes grupos humanos, mas antes, como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a necessidade do ensino das línguas. As exigências da globalização e da identidade cultural,

não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares.

Um mundo multirriscos

A queda, em 1989, do bloco soviético virou uma página da história mas, paradoxalmente, o fim da guerra fria, que marcara os decênios precedentes, deu origem a um mundo mais complexo e inseguro, e sem dúvida mais perigoso. Talvez a guerra fria encobrisse, há muito tempo já, as tensões latentes que existiam entre nações, etnias, comunidades religiosas, que agora surgem à luz do dia, constituindo outros tantos focos de agitação, ou causas de conflitos declarados. A entrada neste mundo “multirriscos”, ou pressentido como tal, constituído por elementos ainda por decifrar, é uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial.

É correto, sem dúvida, considerar a queda de alguns regimes totalitários como um avanço da liberdade e da democracia. Mas há muito caminho a percorrer ainda, e a revelação da multiplicidade de riscos que pesam sobre o futuro do mundo coloca o observador perante numerosos paradoxos: o poder totalitário revela-se frágil, mas os seus efeitos persistem; assiste-se, simultaneamente, ao declínio da idéia de Estado nacional e ao aumento dos nacionalismos; a paz parece, agora, menos impossível que durante a guerra fria, mas a guerra surge, também, como menos improvável⁶.

A incerteza quanto ao destino comum da humanidade assume novas e variadas formas. A acumulação de armas, mesmo de armas nucleares, não tem o mesmo significado simples de dissuasão nem de segurança contra o risco de uma guerra entre dois blocos; é fruto de uma competição generalizada, para ver quem detém as armas mais sofisticadas.⁷

Ora, esta corrida aos armamentos não diz respeito apenas a alguns Estados; implica entidades não-institucionais, como associações políticas ou grupos terroristas.

6. Ver Pierre Hassner: *La violence et la paix*. Paris, Éditions Esprit, 1995.

7. *Our global neighbourhood*, Report of the Commission on Global Governance, Oxford University Press, 1995, p. 13.

Mesmo tendo resolvido o problema da não-proliferação dos testes nucleares, o mundo não está livre dos efeitos de novas e sofisticadas armas químicas ou biológicas. Ao risco de conflitos entre as nações vem, pois, juntar-se o das guerras civis e da violência, mais ou menos generalizada, para os quais as grandes organizações mundiais e, designadamente a ONU, bem como as diversas chancelarias, não encontram solução.

Além da incerteza sobre o próprio destino, partilhada por todos os habitantes do planeta, pois ninguém está livre da violência, a impressão geral que se tem é ambígua: nunca anteriormente o sentimento de solidariedade foi tão forte; mas, ao mesmo tempo, nunca foram tantas as ocasiões de divisão e de conflito.

O medo destes riscos, mesmo se universalmente partilhado, devido, em especial, à grande difusão das informações acerca dos efeitos da violência, não afeta com a mesma intensidade os que, de algum modo, tiram vantagens desta evolução e os que apenas lhe sofrem os inconvenientes. Impelidos por estas rápidas alterações, todos sentimos necessidade de segurança contra estes riscos ou, pelo menos, de os controlar, a fim de os minimizar. Mas há quem, por razões econômicas e políticas, seja incapaz de dominar estes fenômenos. Neste caso, o perigo para a humanidade é que estas pessoas se tornem reféns e depois, eventualmente, mercenários daqueles que querem obter o poder pela violência.

O local e o global

O mal-estar causado pela falta de visão clara do futuro, conjuga-se com a consciência cada vez maior das diferenças existentes no mundo, e das múltiplas tensões que daí resultam, entre o “local” e o “global”.

O desenvolvimento das interdependências veio revelar vários desequilíbrios: desequilíbrio entre países ricos e países pobres; fratura social entre os mais favorecidos e os excluídos, no interior de cada país; uso descontrolado dos recursos naturais, provocando a rápida degradação do meio ambiente. As desigualdades de desenvolvimento agravaram-se, em muitos casos, como é referido pela maior parte dos relatórios internacionais, e observa-se um verdadeiro descontrole dos países mais pobres. Estas escandalosas desigualdades são cada vez mais notórias, devido à expansão dos

meios de informação e de comunicação. Os meios de comunicação social comprazem-se, muitas vezes, em dar a conhecer aspectos da vida e hábitos de consumo dos mais favorecidos, suscitando assim, nos mais deserdados, sentimentos de rancor e frustração, ou até, de hostilidade e rejeição. Quanto aos países ricos, é-lhes cada vez mais difícil dissimular a exigência imperiosa de uma ativa solidariedade internacional, se quiserem garantir um futuro comum, mediante a construção progressiva de um mundo mais justo.

Por outro lado, a rápida transformação das sociedades humanas a que assistimos, na junção de dois séculos, dá-se em dois sentidos: no sentido da mundialização, como vimos, mas também no sentido da busca de múltiplas raízes particulares. Cria, também, naqueles que a vivem ou tentam geri-la, um leque de tensões contraditórias, num contexto de completa alteração.

Solicitado por uma modernidade global, na qual, muitas vezes, não tem meios de realmente participar e que pode contrariar em parte, seu engajamento pessoal em diversas comunidades de base a que pertence, o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro.

Os dirigentes incumbidos de decisões cruciais enfrentam uma perplexidade diferente, mas de origem idêntica numa altura em que as estruturas de organização do Estado-Nação estão, de algum modo, na ordem do dia, sujeitos aos imperativos da globalização e, em sentido inverso, às exigências das comunidades de base. Desarmados pela rápida sucessão dos acontecimentos, que parecem por vezes ultrapassar ou frustrar todas as análises, privados, devido à falta de distanciamento, de critérios confiáveis para agir, os tomadores de decisões políticas parecem, muitas vezes hesitar entre

posições contraditórias para justificar alterações que revelam de fato sua confusão.

Quer se trate dos poderes públicos, da sociedade, ou dos indivíduos, a dificuldade está, em última análise, em conseguir ultrapassar as tensões de sentido oposto, que afetam hoje em dia, muitas atividades humanas.

Compreender o mundo, compreender o outro

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos.

A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais. Esta formação poderia, igualmente, ser posta ao dispor de todos os cidadãos, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida.

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. A responsabilidade da edu-

cação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Há determinados ensinamentos que se revestem de uma importância fundamental a este respeito. O ensino da história, por exemplo, serviu muitas vezes, para alimentar identidades nacionais, pondo em relevo as diferenças e exaltando o sentimento de superioridade, essencialmente, porque se concebia numa perspectiva extra-científica. Pelo contrário, a exigência de verdade, que leva ao reconhecimento de que “os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais”, por isso mesmo, “obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela, rica e instrutiva⁸. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade.

Os jovens e o patrimônio mundial

A fim de sensibilizar os jovens para a necessidade de salvaguardar o patrimônio mundial natural e cultural, gravemente ameaçado pela poluição, pela pressão demográfica, pelas guerras e pela pobreza, a UNESCO lançou, em 1994, com o apoio financeiro da Fundação Rhône-Poulenc, o projeto inter-regional intitulado “Participação dos Jovens na Preservação e Promoção do Patrimônio Mundial”. Tratava-se de conscientizá-los para o valor da sua própria cultura e história e de levá-los a descobrir e a respeitar outras culturas, de modo a sentirem-se coletivamente responsáveis, no futuro, pelo patrimônio da humanidade.

8. René Rémond, audição perante a Comissão em 6 de fevereiro de 1995.

Os alunos de cerca de cinquenta países diferentes que participaram no projeto familiarizaram-se com o espírito e com as incidências práticas da Convenção internacional sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Adotada em 1972, esta convenção aplica-se hoje em quase uma centena de países a 469 locais culturais e naturais excepcionais, como a grande muralha da China, as pirâmides do Egito, ou as ilhas Galápagos.

Depois de se terem documentado, no âmbito de diferentes disciplinas, como a história, a geografia ou as línguas, sobre locais do seu próprio país ou de outros países, os alunos foram visitá-los, ou então, organizaram campanhas de informação sobre eles. Houve turmas que se iniciaram nas técnicas tradicionais de artesanato, indispensáveis à restauração. Alunos e professores, puderam trocar informações acerca desta experiência, quando do primeiro Fórum Internacional de Jovens sobre o Patrimônio Mundial, realizado em Bergen (Noruega), em junho de 1995. O objetivo final do projeto era conseguir integrar a educação sobre o patrimônio, nos programas escolares de todo o mundo.

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de fato complexa a forma como nos identificamos. Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família a comunidade local e, até, a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional.

Pistas e recomendações

- A interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo. Já estão em marcha e caracterizarão fortemente o século XXI. Exigem, desde já, uma reflexão conjunta — que ultrapasse em muito os campos da educação e da cultura — sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais.

- O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um joguete dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas.

- Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo.

CAPÍTULO 2

DA COESÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum.

Atualmente, os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais. Os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns. Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma

contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva”, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

Uma educação à prova da crise das relações sociais

Desde sempre, as sociedades foram abaladas por conflitos suscetíveis de, nos casos extremos, pôr em perigo a sua coesão. Hoje, contudo, não se pode deixar de dar importância a um conjunto de fenômenos que, na maior parte dos países do mundo, surgem como outros tantos índices de uma crise aguda das relações sociais.

Uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. A Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social realizada em Copenhague de 6 a 12 de março de 1995 traçou um quadro alarmante da situação social atual, recordando em particular que “no mundo, mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias”, e que “mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego”.

Se, nos países em desenvolvimento, o crescimento da população compromete a possibilidade de se alcançar níveis de vida mais elevados, outros fenômenos vêm acentuar o sentimento de uma crise social que atinge a maior parte dos países do mundo. O desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmem-

bramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX.

De uma maneira geral, os valores integradores são postos em causa de formas muito diversas. O que parece particularmente grave é que esta atitude abrange dois conceitos, o de nação e o de democracia, que podemos considerar como os fundamentos da coesão das sociedades modernas. O Estado-Nação, tal como se constituiu na Europa durante o século XIX, já não é, em certos casos, o único quadro de referência, e tendem a desenvolver-se outras formas de dependência, mais próximas dos indivíduos, na medida em que se situam a uma escala mais reduzida. De maneira inversa, mas sem dúvida complementar, surgem no mundo regiões inteiras que procuram constituir vastas comunidades transnacionais que traçam novos espaços de identificação, embora limitados ainda, em muitos casos, apenas à atividade econômica.

Em certos países, pelo contrário, forças centrífugas distendem, até a ruptura, as relações habituais entre as coletividades e os indivíduos. Nos países da antiga URSS, por exemplo, a queda do sistema soviético trouxe consigo uma fragmentação dos territórios nacionais. Finalmente, a associação da idéia de Estado-Nação à idéia de uma forte centralização estatal pode explicar o aparecimento de preconceitos contrários a essa mesma idéia, que exacerbam a necessidade de participação da sociedade civil e a reivindicação de uma maior descentralização.

O conceito de democracia é, também, questionado de um modo que parece paradoxal. De fato, na medida em que corresponde a um sistema político que procura assegurar, através do contrato social, a compatibilidade entre as liberdades individuais e uma organização comum da sociedade, ele ganha, sem dúvida, cada vez mais terreno e corresponde, plenamente, a uma reivindicação de autonomia individual que se observa por todo o mundo. Contudo, a sua aplicação nos países, que começaram por ser os seus promotores — sob a forma de democracia representativa —

não deixa de ter, ao mesmo tempo, grandes dificuldades. O sistema de representação política e o modelo de exercício de poder que a caracterizam entram, muitas vezes, em crise: a distância entre governantes e governados, a excessiva emergência nos meios de comunicação social de reações emocionais efêmeras e oportunistas, a “política-espetáculo”, tornada possível pela mediatização dos debates, até mesmo a imagem de corrupção do mundo político, fazem com que alguns países corram o risco de ter um “governo de juízes” e do desencanto dos cidadãos pela coisa pública. Por outro lado, muitos países atravessam, também, uma crise nas políticas sociais que ataca os próprios fundamentos de um regime de solidariedade, que parecia poder reconciliar, democraticamente, o econômico, o político e o social, sob a égide do Estado-providência.

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social. As dificuldades presentes não nos devem desanimar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia. Trata-se de uma criação contínua, que apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia.

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir.

A educação e a luta contra as exclusões

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas

educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações.

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade, e a Comissão elegeu, como um dos princípios fundamentais da sua reflexão, o respeito pelo pluralismo. Mesmo que as situações sejam muito diferentes de um país para o outro, a maior parte dos países caracteriza-se, de fato, pela multiplicidade das suas raízes culturais e lingüísticas. Nos países outrora colonizados, como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo da antiga metrópole sobrepuseram-se a uma cultura e a um ou a vários tipos de educação tradicionais. A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e lingüístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da comunidade a que pertencem primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz.

Depois, é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual pode, de fato, ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente seletiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, freqüentemente, à marginalização e à exclusão sociais. Muitos países, sobretudo entre os países desenvolvidos, sofrem atualmente de um fenômeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que mais gastam com a educação, o insucesso e o abandono escolares afetam um grande número de alunos. Dividem os jovens em duas categorias, situação tanto mais grave quanto se prolonga pelo mundo do trabalho. Os não diplomados se apresentam aos recrutadores das empresas com uma desvantagem quase insuperável. Alguns deles, considerados pelas empresas sem capacidades para o emprego, ficam definitivamente excluídos do mundo do trabalho e privados de qualquer possibilidade de inserção social. Gerador de exclusão, o insucesso escolar está, pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais. Estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração ou reintegração. Os problemas que esta situação cria às políticas educativas são particularmente difíceis: a luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais, ser considerada como um imperativo social e a Comissão terá ocasião de formular algumas propostas a este respeito, no capítulo sexto.

Educação e dinâmica social: alguns princípios de ação

Para dar à educação o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém, em primeiro lugar, salvaguardar a sua função de cadinho, combatendo todas as formas de exclusão. Há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo, todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso. Isto supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais

pobres para que não considerem a escolarização dos seus filhos como um custo impossível de suportar.

O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais.

Cooperação entre a comunidade e a escola em East Harlem: uma iniciativa coroada de êxito

A participação da comunidade é um aspecto fundamental no funcionamento das Central Park East Schools de Nova Iorque. Estas escolas que estão implantadas em East Harlem e acolhem, principalmente, alunos de origem hispânica ou afro-americana provindos de famílias modestas, foram criadas nos anos setenta por um grupo devotado de professores do ensino primário que achavam que a participação das famílias, dos membros da comunidade e das organizações comunitárias, constitui um fator importante para a qualidade do ensino.

Estes professores elaboraram e aplicaram um programa de estudos interdisciplinar, cuidadosamente adaptado ao contexto cultural, e tendo em conta as realidades da política local, nacional e internacional. Articulado em volta de um determinado número de temas e de projetos, pretendeu-se que fosse um programa, ao mesmo tempo, flexível e dinâmico. Inclui a intervenção de representantes da comunidade, de sindicalistas, pesquisadores, conselheiros, artistas e poetas, que passam algum tempo nas escolas, para ajudar os alunos a olhar o mundo de maneira diferente e a compreendê-lo a partir de vários pontos de vista. Os alunos têm, além disso, ocasião de pôr em prática o que aprendem: uma manhã por semana, trabalham integrados na comunidade local, fazendo, a maior parte das vezes, um estágio num organismo comunitário.

Os pais, para quem as portas da escola estão sempre abertas, são convidados duas vezes por ano para uma entrevista com o professor, estando presente o filho. Têm, igualmente, voz ativa em todas as decisões tomadas na escola.

Numa época em que circunscrições escolares, como as de Nova Iorque, registram taxas de abandono de 30 ou 40% entre os alunos pertencentes às minorias, os resultados das Central Park East Schools revelam-se extremamente positivas. Todos os alunos saídos destas escolas primárias levaram os seus estudos secundários a bom termo e metade deles iniciaram, em seguida, estudos superiores.

Fontes: Fine M. *Framing Dropouts*. Nova Iorque, State University of New York Press, 1990.

Meier, D. Central Park East: An alternativa story. *Phá-Delta-Kappan*, 68 (10), 1987, p. 753-757.

Por outro lado, há que assumir a diversidade e o múltiplo pertencer como uma riqueza. A *educação para o pluralismo* é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um¹, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença, e a abertura ao universal.

Neste contexto, a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino. Além deste princípio, que teve a unanimidade da Comissão, colocam-se contudo problemas muito complexos, especialmente quanto à questão da língua de ensino. Reunidas as necessárias condições é de preconizar uma educação bilingüe, começando, nos primeiros níveis do sistema escolar, pelo ensino em língua materna e passando, depois, para o ensino numa língua mais utilizada como meio de comunicação. Contudo, deve-se estar constantemente atento ao risco de isolamento das minorias. De fato, há que evitar que um igualitarismo intercultural, mal entendido, encerre essas minorias em guetos lingüísticos e culturais que se transformam em guetos econômicos.

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma

1. Diagne Souleymane Bachir, "Pour une éducation philosophique au pluralisme" — Reunião Internacional sobre o tema "Philosophie et démocratie dans le monde" organizada pela UNESCO, em Paris a 15 e 16 de fevereiro de 1995.

tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas.²

Compete, porém, à escola explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula. Este trabalho de explicação — a ser realizado, eventualmente, com a participação de colaboradores exteriores à escola — é delicado, porque não deve ferir sensibilidades, e pode fazer com que entrem na escola a política e a religião, que delas são, geralmente, banidas. É contudo útil para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa, sem ceder às influências dominantes e a adquirir, assim, maior maturidade e abertura de espírito. O que pode ser penhor de convívio social no futuro, um estímulo para o diálogo democrático e um fator de paz.

Além destas recomendações que visam, sobretudo, as práticas escolares, é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de exclusão devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas.

O espírito democrático não pode, contudo, contentar-se com uma forma de tolerância minimalista que consista, apenas, em acomodar-se à alteridade. Esta atitude, que se apresenta como simplesmente neutra, fica à mercê das circunstâncias, que podem pô-la em questão sempre que a conjuntura econômica ou sociológica tornar particularmente conflituosa a coabitação de várias culturas.

2. A questão foi debatida na quinta sessão da Comissão (Santiago do Chile) no decorrer da qual foram apresentadas algumas experiências originais, levadas a cabo especialmente em Portugal, onde foi criado um secretariado para a educação intercultural e onde a formação pessoal e social é considerada como uma atividade transdisciplinar nos ensinos primário e secundário.

Convém pois ultrapassar a simples noção de tolerância em favor de uma educação para a pluralismo fundada sobre o respeito e o apreço das outras culturas.

Mas não se trata, apenas, da aquisição do espírito democrático. Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia; a história porque é insubstituível na sua função de ampliar os horizontes do indivíduo e de fazer com que tome consciência das identidades coletivas. O seu ensino deve, contudo, ultrapassar o contexto nacional e incluir uma dimensão social e cultural, de tal modo que o conhecimento do passado permita melhor compreender e julgar o presente. Abre-se aqui um novo espaço para os responsáveis pelas grandes orientações da política educativa e pela elaboração de programas. Esta perspectiva tende a integrar as aquisições das ciências sociais numa visão global, permitindo uma ampla compreensão dos fatos passados e presentes.

Participação democrática

Educação cívica e práticas de cidadania

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabili-

dades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola.

A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. Podemos distinguir, a este propósito, vários níveis de intervenção que, numa democracia moderna, se deveriam completar mutuamente.

Numa primeira concepção minimalista, o objetivo é apenas a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos. É à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa: o objetivo é a instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar. Mas, mais ainda do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade.

Construir e habitar a sociedade civil: uma experiência realizada na Hungria

O programa intitulado “Educação para a democracia” foi sendo, progressivamente, levado a cabo a partir de 1990, quando a Maxwell School of Citizenship and Public Affairs aceitou o convite do Rakoczi Gimnasium de Budapeste e do Instituto Húngaro de Pesquisa Pedagógica para estudarem juntos os meios de dar novo impulso à instrução cívica e ao exercício responsável da cidadania na Hungria. Baseado na convicção de que a educação pode, e deve, situar-se na vanguarda

dos esforços desenvolvidos para implantar a democracia na Europa central e oriental no decorrer do atual período de transição, o programa propõe a professores e alunos um certo número de princípios que permitem perspectivas renovadoras:

— Uma nova maneira de encarar a *história e as ciências sociais*, insistindo no ensino dos fatos, dos conceitos e das idéias gerais que se relacionam com fenômenos sociais, partindo do princípio de que o domínio destas disciplinas deve levar os cidadãos a compreender melhor, quando tiverem de os enfrentar, os problemas da vida cívica.

— Na *iniciação às questões de direito*, dá-se relevo à preponderância do direito em democracia, assim como à importância dos princípios fundamentais que regem os procedimentos jurídicos.

— A *reflexão crítica* procura fazer com que o cidadão adquira a mestria intelectual, que lhe permita discernir a qualidade e validade de diferentes tipos de raciocínio e de juízos de valor.

— A *ética e a formação moral* são ensinadas através de exemplos concretos: os alunos são colocados perante dilemas morais e casos de consciência e convidados a argumentar, entre si, as razões da justeza do ato que constitui a boa solução sob o ponto de vista moral.

— A *compreensão da dimensão planetária* insiste no fato de o domínio da arte de ser cidadão deve comportar, na base, um conhecimento racional dos diversos modos de vida existentes noutras culturas e do modo como os problemas mundiais se relacionam com a vida das grandes e pequenas sociedades e repercutem sobre elas.

— O *pluralismo e a educação multicultural* leva em conta o interesse crescente suscitado nas escolas de todo o país pelos estudos relacionados com o patrimônio étnico. Os alunos são levados a ponderar o valor dos princípios de liberdade religiosa aplicáveis aos povos de qualquer confissão.

Finalmente, esta nova perspectiva insiste na necessidade de *reformular a escola*, pois seria contraditório ensinar a democracia, no seio de instituições de carácter autoritário.

Fonte: UNESCO. La culture démocratique: un défi pour les écoles. Paris, 1995.

Mas, para o aluno, a educação cívica constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública. Não pode, pois, ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico; questiona, necessariamente, a consciência do aluno. Para que esta permaneça independente, a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida,

deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma. Quando o aluno se tornar cidadão, a educação será o guia permanente, num caminho difícil, em que terá de conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertencem. Exige-se, pois, um ensino que seja um processo de construção da capacidade de discernimento. O problema que se coloca é o do equilíbrio entre a liberdade do indivíduo e o princípio de autoridade que preside a todo o ensino, o que põe em relevo o papel dos professores na construção da capacidade de discernir autonomamente, indispensável a quem vai participar na vida pública.

Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um.

Sociedades de informação e sociedades educativas

Esta exigência democrática, que deve constar de qualquer projeto educativo, é reforçada pela emergência espetacular de “sociedades da informação”, o que constitui, sem dúvida alguma, um dos fenômenos mais promissores do final do século XX. A digitalização da informação operou uma revolução profunda no mundo da comunicação, caracterizada, em particular, pelo aparecimento de dispositivos multimídia e por uma ampliação extraordinária das redes telemáticas. Por exemplo, a partir de 1988 a Internet duplica todos os anos o número de usuários e de redes assim como o volume de tráfego. Está ligada a mais de cinco milhões de computadores e calcula-se que já tenha vinte milhões

de usuários. Muito embora os efeitos da extensão das redes informáticas sejam ainda limitados, por serem ainda relativamente poucos os que possuem as novas tecnologias e dominam o modo de utilizá-las, tudo leva a crer que se trata de uma revolução inevitável que permitirá a transmissão de uma quantidade cada vez maior de informação num lapso de tempo cada vez mais curto. Observa-se, igualmente, uma crescente penetração destas novas tecnologias em todos os níveis da sociedade, facilitada pelo baixo custo dos materiais, o que os torna cada vez mais acessíveis.

Aprendizagens eletrônicas

No final dos anos setenta assistiu-se ao aparecimento do computador pessoal. Era, por assim dizer, a bicicleta da informática, o seu uso era criativo mas localizado. Hoje em dia estamos perante as auto-estradas da informação e a bicicleta transformou-se em motocicleta de todo o terreno. O impacto sobre os nossos modos de aprender foi inevitável e maciço. É importante compreender a natureza destas novas tecnologias, o que é relativamente simples. É, sobretudo, essencial passar à formulação de questões. Que conteúdos, que interatividade, que enriquecimento das atividades cognitivas descritas anteriormente, que relação entre necessidades convergentes de encontrar informação e exploração divergente devido à arquitetura da rede informática, que novas formas de funcionamento social, que novo equilíbrio entre mais contatos interindividuais e mais proteção da privacidade, que novas tensões entre acesso facilitado às tecnologias e exclusão, de fato, na sua utilização, entre controle e liberdade? Estamos apenas no início. É hora de nos interessarmos, efetivamente, pelo assunto, de refletirmos sobre ele.

Fonte: Delacôte, G. Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes. Paris, Odile Jacob, 1996.

Esta revolução tecnológica constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. A extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas simultaneamente reforça as tendências de cada um para se fechar sobre si mesmo e se isolar. Assim, o desenvolvimento do trabalho a distância pode perturbar os laços de solidariedade criados no seio da empresa e assiste-se à proliferação de atividades de lazer, que isolam o

indivíduo diante do computador. A perspectiva de uma evolução deste tipo faz surgir alguns receios: o acesso ao mundo virtual pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de esperar uma certa perturbação da aprendizagem e do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educativos formais, com sérias conseqüências sobre os processos de socialização das crianças e dos adolescentes. A Comissão não pretende, no estado atual dos conhecimentos, fazer uma análise exaustiva das incidências do mundo virtual nos comportamentos pessoais e interpessoais ou nas relações sociais. Mas a questão existe e assume cada vez mais importância.

Regressando ao domínio da educação e da cultura parece que o maior risco reside, essencialmente, na criação de novas rupturas e de novos desequilíbrios. Estes novos desequilíbrios podem aparecer entre as diversas sociedades, isto é, entre as que souberam adaptar-se às novas tecnologias e as que não o fizeram por falta de recursos financeiros ou de vontade política. Contudo, o mais grave não é, necessariamente, o aumento da diferença entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, na medida em que já existem iniciativas destinadas a dotar os países em desenvolvimento de infra-estruturas básicas. Em outras palavras, podemos apostar nas reais possibilidades dos “saltos tecnológicos” que permitem que os países em desenvolvimento se dotem, de um dia para o outro, de tecnologias de ponta. O desenvolvimento das tecnologias pode, até, abrir novas perspectivas ao desenvolvimento, ajudando numerosas regiões a libertar-se das suas dificuldades e permitindo que as pessoas se comuniquem com o mundo em geral. No domínio vital da pesquisa científica o desenvolvimento pode, em especial, permitir o acesso a bases de dados internacionais, assim como a criação de “laboratórios virtuais”, o que permitiria aos pesquisadores oriundos de países em desenvolvimento prosseguir os seus trabalhos nos países de origem limitando, ao mesmo tempo, o êxodo de competências. Verifica-se, por outro lado, que as dificuldades ligadas ao custo das infra-estruturas tendem a reduzir-se devido à baixa geral do preço dos materiais.

A título de conclusão provisória, somos levados a pensar que as diferenças se estabelecerão, sobretudo, entre as sociedades capazes de produzir conteúdos e as que se limitarão a receber informações, sem participar, realmente, nas trocas recíprocas.

É, sobretudo, no interior de cada uma das sociedades que as clivagens ameaçam ser mais profundas, entre os que dominam os novos meios de informação e os que não têm essa possibilidade: o perigo está em constituírem-se sociedades que progridem a várias velocidades, de acordo com o acesso de cada uma às novas tecnologias. É por isso que a Comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São, ainda, responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo. À tirania do “tempo real” opõe-se o tempo diferido, o tempo do amadurecimento, que é o tempo da cultura e da apropriação dos saberes. É claro que a utilização das tecnologias na escola pode revestir formas variáveis que serão tratadas no capítulo oitavo. Contudo, deve se manter sempre o princípio da igualdade de oportunidades. Trata-se de fazer com que os que têm mais necessidades, por serem mais desfavorecidos, possam beneficiar-se destes novos instrumentos de compreensão do mundo. Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social.

A Comissão recomenda, por conseqüência, que todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da

comunicação sejam postas a serviço da educação e da formação. A maior parte dos especialistas consultados estão otimistas quanto às perspectivas que estas tecnologias abrem aos países em desenvolvimento e pensam que será pena não poderem aproveitar a oportunidade que se lhes oferece, de reduzir a distância que os separa dos países desenvolvidos. A Comissão observa, igualmente, que a paisagem das sociedades da informação se modifica a um ritmo muito rápido, devido aos progressos tecnológicos e à concorrência entre as grandes empresas. Sugere pois, esperando que a UNESCO possa tomar tal iniciativa, a criação de um grupo de trabalho de alto nível, dotado de ampla representatividade internacional, cuja tarefa seria relatar as evoluções em curso, propondo algumas medidas de normatização (conforme capítulo nono). De fato, se não se estranha que, no domínio do lazer e da cultura os poderes públicos não tenham grande responsabilidade, o mesmo já não se passa com o da educação, em que é necessário velar para que todos os produtos educativos correspondam a exigências precisas de qualidade.

Pistas e recomendações

- A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social.
- A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser coisas antagônicas. Deve se tender para um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais.
- A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.
- A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.
- A democracia parece progredir, segundo formas e fases adaptadas a situação de cada país. Mas a sua vitalidade é constantemente ameaçada. É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa.

- A participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas. Mas ela pode ser encorajada ou estimulada pela instrução e por práticas adaptadas à sociedade dos meios de comunicação social e da informação. Trata-se de fornecer referências e grades de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento.

- Cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. O que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor interpretá-las, e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto.

- Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

CAPÍTULO 3

DO CRESCIMENTO ECONÔMICO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. Sem pretender fazer um balanço exaustivo deste período, o que ultrapassa o quadro de seu mandato, a Comissão gostaria de recordar que, em sua perspectiva, estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano.

Um crescimento econômico mundial profundamente desigual

A riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir de 1950 sob os efeitos conjugados da segunda revolução industrial, do aumento da produtividade e do progresso tecnológico. O produto interno bruto mundial passou de quatro trilhões para vinte e três trilhões de dólares e o rendimento médio por habitante mais do que triplicou durante este período. O progresso técnico difundiu-se

muito rapidamente: para citar apenas um exemplo, recorde-se que a informática conheceu mais do que quatro fases de desenvolvimento sucessivas no espaço de uma vida humana, e que, em 1993, as vendas mundiais de terminais informáticos ultrapassaram doze milhões de unidades¹. Os modos de vida e os estilos de consumo sofreram profundas transformações e o projeto de uma melhoria do bem-estar da humanidade pela modernização da economia começou a ganhar forma de modo quase universal.

Contudo, o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progressos são muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo. Calcula-se, assim, que mais de três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial. Mais grave ainda, de acordo com estudos da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), o rendimento médio dos países menos avançados, que englobam ao todo 560 milhões de habitantes, está atualmente baixando. Seria por habitante 300 dólares por ano, contra 906 dólares nos outros países em desenvolvimento e 21 598 dólares nos países industrializados.

Por outro lado, as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros. Certos países parecem, assim, esquecidos na corrida pela competitividade. As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial; estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação.

A procura de educação para fins econômicos

Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura

1. Ver para o conjunto destes dados: PNUD, *Rapport sur le développement humain 1995*. Paris, Economica, 1995.

de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade². A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos³. A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente.

Tudo leva a pensar que esta tendência aumentará devido à evolução do trabalho nas sociedades modernas. De fato, a natureza

2. Edward F. Denison: *Why growth rates differ. Postwar experience in nine western countries*. Brookings Institution, 1967.

3. Olivier Bertrand: *Éducation et travail*, estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1994. (UNESCO doc. EDC/IV/1.)

do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

Desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico.

Ora, verifica-se que muitos países em desenvolvimento se acham particularmente carentes a este respeito, sofrendo de um grave déficit de conhecimentos. É certo que a alfabetização e a escolarização progredem entre as populações dos países do sul, o que permitirá, talvez a prazo, um reequilíbrio das relações econômicas mundiais (ver capítulo sexto). Mas as desigualdades continuam a ser muito grandes no que diz respeito às atividades científicas e de pesquisa e desenvolvimento: em 1990, 42,8% das despesas, neste setor, efetuaram-se na América do Norte, 23,2% na Europa, contra 0,2% na África subsaariana ou 0,7% nos Estados Árabes⁴. A fuga de cérebros para os países ricos acentua ainda mais este fenômeno.

4. UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1993*. Paris, 1993.

A fuga de cérebros para os países ricos

Os países em desenvolvimento perdem todos os anos milhares de especialistas, engenheiros, médicos, cientistas, técnicos. Frustrados pelo baixo nível de salários e pelas possibilidades limitadas que se lhes oferecem nos países de origem, emigram para os países ricos onde as suas competências podem ser mais bem utilizadas e remuneradas.

Trata-se, em parte, de um problema de superprodução. Os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento estão, muitas vezes, organizados em função de necessidades próprias de países industrializados e formam, assim, um número excessivo de diplomados de alto nível. A Somália forma cerca de cinco vezes mais diplomados universitários do que os que pode empregar. Na Costa do Marfim a taxa de desemprego de diplomados atinge 50%.

Os países industrializados tiram proveito das aptidões dos imigrantes. De 1960 a 1990, os Estados Unidos e o Canadá acolheram mais de um milhão de quadros e de técnicos vindos de países em desenvolvimento. O ensino nos Estados Unidos está assentado em grande parte neles: nas escolas de engenharia, em 1985, calcula-se que metade dos professores assistentes com menos de trinta e cinco anos eram estrangeiros. O Japão e a Austrália esforçam-se também por atrair imigrantes altamente especializados.

Esta perda de mão-de-obra especializada constitui uma grave hemorragia de capitais. O serviço de pesquisas do Congresso dos Estados Unidos calcula que em 1971-72 os países em desenvolvimento terão perdido vinte mil dólares de investimento por emigrante especializado, ou seja, um total de seiscentos e quarenta e seis milhões de dólares. Esta perda é compensada, em parte, mas apenas em parte, pelas remessas de fundos por parte dos trabalhadores emigrantes.

Pode acontecer que alguns países tenham mais habitantes instruídos do que aqueles a que podem dar emprego, mas outros perdem especialistas de que têm necessidade urgente. Em Gana, 60% dos médicos formados nos anos oitenta exercem a profissão atualmente no estrangeiro, provocando carências aflitivas de pessoal nos serviços de saúde. Calcula-se que a África, no seu conjunto, tenha perdido sessenta mil quadros médios e superiores, de 1985 a 1990.

É aos países em desenvolvimento que incumbe, em primeiro lugar, travar este fenómeno. Devem adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia. Mas, para isso, terão de ter mais amplo acesso aos mercados internacionais.

Fonte: PNUD. Rapport mondial sur le développement humain 1992. Paris, Econômica, 1992, p. 63.

De fato, os países em desenvolvimento não dispõem, em geral, dos fundos necessários para investir de maneira eficaz na pesquisa e a ausência de uma comunidade científica própria, suficientemente vasta, constitui uma pesada limitação. Gerador de fortes economias de escala na fase da pesquisa fundamental, o conhecimento só se torna eficaz, neste domínio, após se atingir um nível crítico de investimento. Passa-se o mesmo com a pesquisa-e-desenvolvimento que necessita de investimentos vultuosos e arriscados, e que supõe a existência de um meio já suficientemente dotado de recursos científicos. Este meio envolvente é necessário para multiplicar, de maneira significativa, o rendimento dos investimentos consagrados à pesquisa e ensejar economias externas, a curto e a longo prazo. Reside aqui, sem dúvida, uma das razões do insucesso das transferências de tecnologia dos países industrializados para os países em desenvolvimento: tais transferências necessitam evidentemente, de um ambiente propício que mobilize e valorize os recursos cognitivos locais e permita uma real apropriação das tecnologias, no quadro de um desenvolvimento endógeno. Dentro deste espírito, é importante que os países mais pobres possam dotar-se de capacidades de pesquisa e de especialistas próprios, sobretudo pela constituição de pólos de excelência em nível regional. Já nos países ditos emergentes, da Ásia em especial, a situação é diferente, verificando-se um forte crescimento dos investimentos de tipo privado. Estes investimentos, geralmente combinados com transferências de tecnologia, podem constituir a base de um rápido desenvolvimento econômico se forem acompanhados de uma verdadeira política de formação de mão-de-obra local, o que acontece habitualmente.

Uma primeira conclusão parece se impor: os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades. Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias. Mesmo no interior dos países

desenvolvidos há grupos sociais inteiros em risco de serem excluídos do processo de socialização constituído, até há pouco tempo, por uma organização do trabalho de tipo industrial. Em ambos os casos, o problema essencial continua a ser o da partilha desigual de conhecimentos e competências.

Convém recordar aqui um fato bem conhecido, mas talvez pouco considerado nas suas implicações educativas, a saber, que a oposição entre países do Norte e países do Sul é muito menos profunda do que era há alguns anos. Por um lado, de fato, os antigos países comunistas, atualmente em transição, conhecem problemas específicos que se traduzem, a diversos graus, em dificuldades de reconstrução, em profundidade, dos seus sistemas educativos. Por outro lado, os países “emergentes” saíram do subdesenvolvimento e foram eles que, de um modo geral, mais investiram no desenvolvimento da educação, segundo formas adaptadas à sua situação cultural, social ou econômica particular. Não existe um modelo único neste campo, mas o caso dos novos países industrializados da Ásia deve ser tomado em consideração quando da formulação de reformas educativas nas outras partes do mundo.

Contudo, não se pode conceber a educação como motor de um desenvolvimento verdadeiramente eqüitativo sem nos interrogarmos, primeiro, sobre os meios de evitar a rápida perda de rumo de alguns países, arrastados por uma espiral de empobrecimento. O exemplo mais preocupante desta situação é o dos países da África subsaariana, em que o PIB estagnou, enquanto a população cresce rapidamente. Ao baixar o nível médio de vida, estes países de população muito jovem não podem mais hoje consagrar à educação uma parte do PIB tão importante como a que lhe dedicavam no início dos anos oitenta. Uma tal situação, que compromete gravemente o desenvolvimento futuro desta região do mundo, requer maior atenção por parte da comunidade internacional e, sobretudo, mobilização de recursos em nível local.

A África às vésperas do século XXI

— O rendimento real por habitante na África subsaariana baixou de 563 dólares em 1980, para 485 dólares em 1992.

— Mais de 215 milhões de africanos viviam, em 1990, abaixo do limiar da pobreza.

— A pobreza atinge em primeiro lugar as mulheres tanto nas cidades como no meio rural.

— O número de africanos cuja ração alimentar diária é inferior ao mínimo de 1.600 ou 1.700 calorias passou de 99 milhões em 1980, para 168 milhões em 1990-91.

— A pandemia da AIDS apresenta na África proporções catastróficas.

— Um milhão e meio de crianças morrem, por ano, de diarreia.

— Só em 1989 o paludismo matou um milhão e meio de crianças com menos de cinco anos.

— A África conta, atualmente, mais de vinte milhões de refugiados e deslocados por várias razões: impossibilidade de subsistir, guerras civis, conflitos étnicos ou religiosos, perseguição política, violação dos direitos humanos, clima de insegurança,

— Na África subsaariana só dois homens em três e uma mulher em três sabem ler e escrever.

— No início dos anos noventa o crescimento dos efetivos escolares em todos os níveis tinha diminuído para metade em relação aos anos setenta, sendo o ensino primário o setor em que mais se notou esta quebra.

— Numa altura em que um rápido desenvolvimento sócio-econômico, cultural e tecnológico depende, cada vez mais, da presença de recursos humanos de alto nível, o ensino superior, em toda a África, sofre um rápido retrocesso, tanto no aspecto qualitativo como quantitativo.

— Na África milhões de crianças, mulheres e homens têm, atualmente, necessidade de ser protegidos contra a doença, as violações dos direitos humanos, as violências interétnicas e a perseguição política. Eles desejam adquirir saberes e competências e assumir as suas responsabilidades de cidadãos e agentes econômicos. Querem participar na tomada de decisões que se relacionam com a sua vida quotidiana e o seu bem-estar, assim como na condução dos assuntos públicos. Recusam ser, simplesmente, tributários da ajuda e do auxílio estrangeiro. É nesta perspectiva que devem ser formuladas as prioridades para a África, em matéria de desenvolvimento humano, e as estratégias que as tornarão eficazes.

Fonte: UNESCO. Les Assises de l'Afrique, Note de présentation par le Directeur général de l'UNESCO, p. 3-4. Paris, 6-10 de fevereiro de 1995.

Participação das mulheres na educação, alavanca essencial do desenvolvimento

A Comissão não pode passar em silêncio, neste esboço das principais disparidades do acesso ao conhecimento e ao saber, um fato preocupante que se observa em todo o mundo mas sobretudo

nos países em desenvolvimento: a desigualdade de homens e mulheres perante a educação. É certo que houve progressos no decurso dos últimos anos: os dados estatísticos da UNESCO indicam, por exemplo, que a taxa de alfabetização das mulheres aumentou em quase todos os países de que se possuem informações. Mas as disparidades continuam enormes: dois terços dos adultos anal-fabetos do mundo, ou seja 565 milhões de pessoas, são mulheres, a maior parte das quais vive em regiões em desenvolvimento da África, da Ásia e da América Latina⁵. Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola, enquanto para os rapazes esse valor é apenas de um em seis (24,5% ou seja 85 milhões, contra 16,4% ou seja 60 milhões, do grupo etário correspondente ao do ensino primário escolarizado). Estas disparidades explicam-se, essencialmente, pelas diferenças observadas nas regiões menos desenvolvidas. Na África subsaariana, por exemplo, menos de metade das jovens com idades compreendidas entre os seis e os onze anos frequentam a escola e os índices diminuem muito rapidamente, se se tiverem em conta grupos etários mais avançados.

Estimativa das taxas líquidas de escolarização por grupo etário e por sexo 6-11, 12-17 e 18-23*, por região, 1995

	6-11		12-17		18-23	
	M	F	M	F	M	F
África Subsaariana	55,2	47,4	46,0	35,3	9,7	4,9
Estados Árabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
América Latina/Caribe	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Leste Asiático/Oceania	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Sul da Ásia	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Países Desenvolvidos	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

* Porcentagem de alunos e estudantes universitários do grupo etário em questão, relativamente ao total da população desse mesmo escalão.

Fonte: UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*. Paris, 1995, p. 36.

O princípio da equidade obriga a um esforço particular para suprimir todas as desigualdades entre sexos em matéria de educação.

5. UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*. Paris, 1995.

Elas estão, de fato, na origem de inferioridades permanentes que pesam sobre as mulheres ao longo de toda a sua vida. Por outro lado, hoje em dia, todos os peritos são unânimes em reconhecer o papel estratégico da educação das mulheres no desenvolvimento. Concretamente, estabeleceu-se uma correlação muito clara entre o nível de educação das mulheres, por um lado e, por outro, a melhoria geral da saúde e da nutrição da população, bem como a redução da taxa de fecundidade. O Relatório Mundial sobre Educação da UNESCO para o ano de 1995 analisa os diferentes aspectos desta questão e observa que, nas regiões mais pobres do mundo, “as mulheres e as jovens são prisioneiras de um ciclo que faz com que as mães analfabetas tenham filhas que, permanecendo também analfabetas, se casam muito jovens e ficam condenadas, por sua vez, à pobreza, ao analfabetismo, a uma elevada taxa de fecundidade e a uma mortalidade precoce”. Trata-se, pois, de quebrar este círculo vicioso que liga a pobreza à desigualdade entre homens e mulheres. A educação das jovens e das mulheres surge, então, tendo em vista o que uma minoria delas já conseguiu, como condição de uma participação ativa da população nas iniciativas em matéria de desenvolvimento.

Disparidade entre sexos

Nas economias de subsistência, as mulheres efetuam a maior parte dos trabalhos e, em relação aos homens, trabalham durante mais tempo por dia e contribuem mais para o rendimento familiar. Esta disparidade de condições entre sexos é uma das primeiras causas da pobreza pois, sob diversas formas, impede que centenas de milhões de mulheres tenham acesso à educação, formação, serviços de saúde, às creches e a um estatuto jurídico que lhes permita escapar a este flagelo. Nos países em desenvolvimento, contra oito a doze horas para os homens, as mulheres trabalham em média doze a dezoito horas por dia — encarregando-se da produção de alimentos, da gestão dos recursos e das colheitas, assim como de diversas outras atividades remuneradas ou não. Segundo as estimativas, as mulheres são a única fonte de rendimento para um quarto a um terço das economias domésticas do mundo. E a sua contribuição representa mais de 50% dos recursos em, pelo menos, um quarto das restantes economias. As famílias cuja chefia cabe a uma mulher vivem muitas vezes abaixo do limiar da pobreza.

Certos indicadores levam a pensar que a situação das mulheres é cada vez mais precária nas economias de subsistência. As dificuldades

cada vez maiores de tempo que lhes são impostas por terem de trabalhar mais horas para conseguirem o pão de cada dia, têm o duplo efeito de desvalorizar o seu estatuto social e de manter elevada a taxa de natalidade. Dado que não lhes é possível aumentar, mais ainda, a sua carga de trabalho, as mulheres recorrem, em grande parte, a seus filhos — em especial às filhas — para se libertarem de uma parte de suas tarefas. De fato, a tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho fará, com certeza, com que toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos.

Fonte: Jodi L. Jacobson. *Gender Bias: Roadblock to Sustainable Development*. Washington, D. C., Worldwatch Institute, 1992.

Uma reflexão necessária: os prejuízos do progresso

O objetivo de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. Está posto em questão por duas razões: não só devido ao seu caráter desigual, mas também por causa dos elevados custos que acarreta especialmente em matéria de ambiente e de emprego.

No ritmo atual de produção, os chamados recursos não renováveis correm, de fato, o risco de se tornarem cada vez mais escassos, quer se trate de recursos energéticos ou de terras aráveis. Por outro lado, as próprias indústrias ligadas às ciências físicas, químicas e biológicas estão na origem de poluições destruidoras ou perturbadoras da natureza. Finalmente, e de um modo geral, as condições de vida sobre a terra estão ameaçadas: a escassez de água potável, o desmatamento, o “efeito estufa”, a transformação dos oceanos em lixeiras gigantes, são manifestações inquietantes de uma irresponsabilidade geral das gerações atuais em relação ao futuro para cuja gravidade alertou a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro em 1992.

Por outro lado, o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenómeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra.

O fenômeno afetou, em primeiro lugar, o trabalho de execução; começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer com que o fenômeno suba ao longo da cadeia de qualificação. Não se trata, apenas, da exclusão do emprego ou até da sociedade de grupos de indivíduos mal preparados, mas de uma evolução que poderá modificar o lugar e, talvez até, a própria natureza do trabalho nas sociedades de amanhã. É difícil, no estado atual das coisas, fazer um diagnóstico seguro, mas a questão tem pleno cabimento.

Note-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte. Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda a espécie de protecionismos e de “dumping” social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda a parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional. Pode, pois, dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável.

Crescimento econômico e desenvolvimento humano

Foram, sem dúvida, impasses destes a que nos conduziu inevitavelmente um modelo produtivista, que levaram, ao longo dos anos, as competentes instâncias das Nações Unidas a dar ao conceito de desenvolvimento um significado mais amplo, que ultrapassa a ordem econômica para considerar também a dimensão ética, cultural e ecológica.

Assim, o PNUD propôs, desde o seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, em 1990, que o bem-estar humano

fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento, sublinhando a gravidade e amplitude dos fenômenos de pobreza no mundo. Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de “sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra. É posta em causa a tendência para o aumento das despesas militares, tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, na medida em que este aumento se faz à custa de outros investimentos mais propícios a criar bem-estar humano.

O desenvolvimento humano atual

O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis.

(...)

Contudo, o desenvolvimento humano não pára aqui. Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos.

O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Os modelos de crescimento econômico relacionam-se mais com o aumento do PNB do que com a melhoria das condições de vida. O desenvolvimento dos recursos humanos, por si só, considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção — isto é, como um meio e não como um fim. As políticas de bem-estar social, por seu lado, enca-

ram as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo. Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a ampliação das potencialidades humanas.

O desenvolvimento humano, pelo contrário, junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade — crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. — na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha — e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados.

Fonte: PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1995*. Paris, Econômica, 1995, p. 13-14.

Foi de acordo com esta concepção ampliada de desenvolvimento que a Comissão orientou a sua reflexão sobre a Educação para o século XXI. A educação deve, no futuro, ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento.

Educar para o desenvolvimento humano

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

Tendo em conta o ponto de vista aqui adotado é, em todos os seus componentes, que a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim,

a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. A educação básica para todos é, pois, absolutamente vital (conforme capítulo sexto). Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. A este propósito convém insistir no papel formador do ensino das ciências e, nesta perspectiva, definir uma educação que saiba, desde a mais tenra idade, por meios por vezes muito simples como a tradicional “lição das coisas”, despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental. Mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Quanto a este ponto a Comissão segue a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Pretende dar à noção de educação básica ou “educação fundamental”⁶, a aceção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano. Deverá incluir, em especial, uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais.

6. O texto da Declaração de Jomtien define as necessidades educativas fundamentais e a expressão “educação fundamental” é aí usada para designar a Educação básica, no sentido que lhe é dado neste relatório (conforme capítulo sexto).

Recomendações de Dacar

— Diversificar as ofertas educativas diferenciando I) os seus conteúdos, a fim de escapar ao modelo único, fonte de competição e, muitas vezes, de frustração (o desenvolvimento do ensino artístico e artesanal pode ser uma maneira útil de tornar a escola atrativa); II) os tipos e percursos educativos, em nível de sistemas e estruturas, preservando sempre a coerência do conjunto (utilização dos meios de comunicação social; participação da educação informal; parcerias educativas; organização de percursos escolares distribuídos ao longo da vida de cada um); III) os métodos e locais de aprendizagem, especialmente no que se refere ao saber-fazer (escolaridade mais ou menos prolongada; aprendizagem em serviço; alternância com o local de trabalho).

— Criar capacidades de pesquisa e peritos em nível regional: ensinar ciências segundo uma problemática sistêmica, recorrendo à “lição das coisas”, o que permite retirar conhecimentos da observação do meio envolvente natural ou artificial; mobilizar os conhecimentos tácitos de todos, incluindo os das gerações mais velhas (processos de rodízio dos campos, problemas de erosão dos solos, riscos naturais, etc.); mobilizar os conhecimentos científicos internacionais para projetos pluridisciplinares fazendo, por exemplo, intervir as ciências sociais — história, sociologia, etnologia, geografia econômica — sem deixar de tratar da especificidade local (há muitos exemplos de projetos agrícolas abortados não por falta de preparação dos agrônomos implicados, mas por estes desconhecerem as condições sociais e culturais de aplicação).

— Estimular o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de empreendimento endógenas. A observação da economia informal nos países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal. Criar é, em si, um processo educativo orientado para resolver problemas. Sem matar as faculdades de iniciativa e de originalidade, é preciso proceder de modo a que o potencial de desenvolvimento da personalidade não seja malbaratado — em atividades ilícitas por exemplo — ou desencorajado.

Fonte: Rapport de la deuxième session de la Commission (Dacar, 18-21 de setembro de 1993).

Mas a Comissão pretende sobretudo, sublinhar que esta perspectiva de desenvolvimento humano que acaba de ser definida ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

As reflexões da Comissão, a este respeito, são eco das propostas apresentadas pelo Diretor Geral da UNESCO, Federico Mayor, por ocasião do colóquio internacional *E o desenvolvimento* (UNESCO, Paris 18-19 de junho de 1994). O processo de desenvolvimento, sublinhou ele, “deve, antes de mais nada, fazer despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu principal protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na Terra, mas também o que nela viverá no dia de amanhã.”

Pistas e recomendações

- Prosseguir a reflexão sobre a idéia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa.
- Uma prospectiva do lugar ocupado pelo trabalho na sociedade do futuro, tendo em conta as conseqüências do progresso técnico e as alterações nos modos de vida privada e coletiva.
- Uma avaliação mais exaustiva do desenvolvimento humano, tendo em conta todas as suas dimensões, segundo o espírito dos trabalhos do PNUD.
- Estabelecer novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o auto-emprego e o espírito empreendedor.
- Enriquecimento e generalização indispensáveis da educação básica (importância da Declaração de Jomtien).

SEGUNDA PARTE

PRINCÍPIOS

CAPÍTULO 4

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens

fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida

humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”¹. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. “Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar, simultaneamente, estas duas tendências”². A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhe-

1. Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro de 1994.

2. Conforme Laurent Schwartz: “L’enseignement scientifique” in Instituto de França. *Réflexions sur l’enseignement*, Paris, Flammarion, 1993.

cimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares.

Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão freqüente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...).

Por outro lado, o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.

Finalmente, o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato. Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa, dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagônicos: o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro. De acordo com as disciplinas ensinadas, um pode ser mais pertinente do que outro, mas na maior parte das vezes o encadeamento do pensamento necessita da combinação dos dois.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o

impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.

Aprender a fazer

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente.

Convém distinguir, a este propósito, o caso das economias industriais onde domina o trabalho assalariado do das outras economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal. De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Da noção de qualificação à noção de competência

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente

físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

A “desmaterialização” do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas

As conseqüências sobre a aprendizagem da “desmaterialização” das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se sobretudo pela negativa, não

são nem industriais nem agrícolas e que, apesar da sua diversidade, têm em comum o fato de não produzirem um bem material.

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso tanto no setor mercantil que prolifera, alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços de acompanhamento e de aconselhamento tecnológico, serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde etc.). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto. Neste tipo de serviços, a qualidade da relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

Finalmente, é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento.

O trabalho na economia informal

Nas economias em desenvolvimento, onde a atividade assalariada não é dominante, a natureza do trabalho é muito diferente. Em muitos países da África subsaariana e em alguns países da

América Latina e da Ásia, efetivamente, só uma pequena parte da população tem emprego e recebe salário, pois a grande maioria participa na economia tradicional de subsistência. Não existe, rigorosamente falando, referencial de emprego; as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional. Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, freqüentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional.

Noutros países em desenvolvimento existe, ao lado da agricultura e de um reduzido setor formal, um setor de economia ao mesmo tempo moderno e informal, por vezes bastante dinâmico, à base de artesanato, de comércio e de finanças que revela a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais.

Em ambos os casos, após numerosas pesquisas levadas a cabo em países em desenvolvimento, apercebemo-nos que encaram o futuro como estando estreitamente ligado à aquisição da cultura científica que lhes dará acesso à tecnologia moderna, sem negligenciar com isso as capacidades específicas de inovação e criação ligadas ao contexto local.

Existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos,

ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da idéia de emulação.

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

A descoberta do outro

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra

idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos³.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

Tender para objetivos comuns

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou

3. Carnegie Corporation of New York. *Education for Conflict Resolution* (Retirado de *Annual Report 1994* por David A. Hamburg, presidente da Carnegie Corporation of New York).

nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum!

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

Aprender a ser

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O relatório *Aprender a ser* (1972) exprimia, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica⁴. A evolução das sociedades desde então e, sobretudo, o

4. “— Risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um.

— Risco de expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria”. (FAURE, Edgar e outros, *Aprender a ser*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação UNESCO. Paris, Fayard, 1972.)

enorme desenvolvimento do poder mediático veio acentuar este temor e tornar mais legítima ainda a injunção que lhe serve de fundamento. É possível que no século XXI estes fenômenos adquiram ainda mais amplitude. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Este imperativo não é apenas de natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências no terreno já deram prova da sua eficácia.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto.

Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”⁵. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.

É escusado dizer que os quatro pilares da educação, acabados de descrever, não se apóiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. Como se verá no capítulo seguinte, os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.

Pistas e recomendações

- A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito

5. Op. cit., p. XVI.

das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

- Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Este fenômeno tem várias causas. A divisão tradicional da existência em períodos distintos — o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria — já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se. Além disso, a redução do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remuneradas e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades.

Paralelamente, a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (cf. capítulo quarto).

Também a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente precisa de ser repensada. Uma educação per-

manente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida — educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo — ou a uma finalidade demasiado circunscrita — a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais descritas no capítulo anterior. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.

Uma exigência democrática

A educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna.

Em primeiro lugar, como dissemos, o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por outro lado, às pessoas,

ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção.

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa.

A educação básica bem-sucedida suscita o desejo de continuar a aprender. Este desejo leva a continuar os estudos no seio do sistema formal de ensino, mas os que o desejarem devem, também, poder ir mais além. De fato, as pesquisas realizadas em diferentes países, sobre esta participação posterior dos adultos nas atividades educativas e culturais mostra que ela está relacionada com o nível de escolaridade das pessoas. Dá-se aqui, muito claramente, um fenómeno cumulativo: quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação, e esta tendência observa-se tanto em países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. É por isso que o aumento de escolarização dos jovens, os progressos da alfabetização e o novo impulso dado à educação básica, deixam antever um aumento da procura da educação de adultos nas sociedades de amanhã.

Esta problemática liga-se estreitamente à da igualdade de oportunidades. À medida que se generalize o desejo de aprender, garantia de maior realização pessoal, corre-se o risco de ver aumentar, também, a desigualdade, porque a insuficiência da formação inicial, ou a sua ausência, podem comprometer gravemente a continuação da educação ao longo de toda a vida. Este risco é confirmado pelo desnível existente entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, mas também no interior das sociedades pelas desigualdades perante a educação. O analfabetismo nos países em desenvolvimento, o iletrismo nos países desenvolvidos, as limitações da educação permanente, constituem obstáculos importantes, a concretização de verdadeiras sociedades educativas. Se soubermos ter em conta as desigualdades e se nos empenharmos

em corrigi-las, através de medidas enérgicas, a educação ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso. De fato, a reprodução das desigualdades educativas não é nem total nem automática, desde que, por exemplo, se reforce a escolarização das populações mais desfavorecidas ou se desenvolva a educação não-formal dos jovens que abandonaram a escola precocemente. Foram desenvolvidas, com sucesso, várias estratégias para corrigir algumas desigualdades: programas de educação popular na Suécia, campanhas ou missões de alfabetização de adultos na Nicarágua, Equador e Índia, política de pagamento de licenças para formação na Alemanha, França e Dinamarca, serviços públicos descentralizados de educação básica não-formal na Tailândia ou no Vietnã¹.

De um modo geral, o princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria, logo de saída, como responsável pela igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo. Podem encarar-se diversas formas, e a Comissão terá ocasião de fazer uma proposta a este respeito no capítulo oitavo, a propósito da questão do financiamento e da criação de um crédito de tempo para a educação.

Uma educação pluridimensional

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

1. Bélanger, P. "Des sociétés éducatives en gestation" (estudo realizado pela Comissão), Paris, UNESCO, 1994.

O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.

Poderemos afirmar, pois, que se trata de uma experiência humana fundamentalmente nova? Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização produtiva, social e política garantia um ambiente educativo e social relativamente imutável e marcado por ritmos de iniciação programados. Os tempos modernos perturbaram os espaços educativos tradicionais: igreja, família, comunidade de vizinhos. Além disso, uma certa ilusão racionalista segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana, acabou por ser destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas conseqüências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas. As necessidades de adaptação, de reciclagem, que se fizeram sentir no campo profissional das sociedades industriais invadiram, pouco a pouco, os outros países e as outras áreas de atividade. Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos — tanto formais como informais — e a sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do mínimo erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro.

Se se tende hoje em dia para uma idéia de educação pluri-dimensional, desenvolvida ao longo de toda a vida, que reúna as intuições fundamentais que tiveram, no passado e nas diferentes culturas, os principais pensadores sobre educação, é porque a concretização desta idéia nos parece cada vez mais necessária. Mas

é uma idéia, ao mesmo tempo, muito complexa. O ambiente natural e humano das pessoas tende a tornar-se planetário: como fazer dele um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história?

Novos tempos, novos campos

O aumento muito significativo da procura de educação, por parte dos adultos, foi já freqüentemente sublinhado. É tal que neste campo se fala, muitas vezes, numa verdadeira explosão. A educação de adultos reveste-se de variadas formas: formação básica num quadro educativo não-formal, inscrição a tempo parcial em estabelecimentos universitários, cursos de línguas, formação profissional e reciclagem, formação no seio de diferentes associações ou sindicatos, sistemas de aprendizagem aberta e de formação a distância². Em alguns países, como a Suécia ou o Japão, as taxas de participação da população na educação de adultos já se situam por volta dos 50% e tudo leva a crer que o desenvolvimento deste tipo de atividades corresponde, em todo o mundo, a uma forte e firme tendência, capaz de reorientar a educação em seu conjunto, para uma perspectiva de educação permanente.

A Suécia: um país onde os adultos continuam a estudar

Na Suécia, a educação de adultos é uma prática generalizada, apoiada numa longa tradição. É ministrada de muitas formas e em condições muito diversas. As atividades educativas, formais e não-formais, têm grande sucesso: mais de 50% da população adulta recebe, no decurso do ano, uma formação organizada.

A educação de adultos (de tipo formal) organizada pelos municípios procura remediar as disparidades de nível de instrução no seio da sociedade, facultando aos participantes a satisfação do desejo pessoal de ampliar os seus horizontes, preparando-os para estudos mais avançados, para a vida ativa e para o exercício das suas responsabilidades cívicas. É gratuita e oferece aos adultos, com fraco nível de estudos, uma oportunidade de completarem a sua formação, para além dos

2. Bélanger, P. Op. cit.

nove anos de escolaridade obrigatória feitos na escola básica e, eventualmente, após o ensino secundário. Entre 1979 e 1991, um em cada três estudantes inscritos na universidade ou numa escola superior, freqüentara antes este ramo de ensino.

O ensino é dado através de módulos independentes e cada aluno decide, por si próprio, o número e o conteúdo dos cursos que deseja seguir e o seu ritmo de progressão. Tem, pois, a possibilidade de compatibilizar os estudos com a atividade profissional.

A *educação popular (de tipo não-formal) de adultos* tem por objeto promover os valores democráticos fundamentais na sociedade sueca, oferecendo a todos os cidadãos a possibilidade de enriquecer a sua cultura geral e as suas competências básicas, adquirir segurança e aprender a compreender e respeitar melhor a opinião alheia. O ensino baseia-se na participação ativa dos alunos, e na planificação e execução de tarefas. A aptidão para cooperar com os outros é considerada essencial. As atividades educativas deste tipo são, em grande parte, subvencionadas pelo Estado, mas os seus organizadores (movimentos políticos, sindicatos, populares e autoridades locais) têm toda a liberdade para fixarem o seu conteúdo.

A educação popular dos adultos é ministrada, em regime de internato, em estabelecimentos para adultos (*escolas populares*), ou em *círculos de estudos*, sob a égide de associações educativas sem fins lucrativos. São pequenos grupos de pessoas que se reúnem para, em conjunto, levarem a cabo estudos ou atividades culturais organizadas durante determinado período. Não é necessário nenhum diploma para alguém se inscrever ou dirigir um círculo de estudos. Estes círculos abrangem mais de 25% da população adulta do país.

Fontes: Ministério da Educação sueco. *Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden*. Estocolmo, 1994.

Federação Nacional de Educação de Adultos. *Non-formal Adult Education in Sweden*. Estocolmo, 1995.

A estes diferentes fatores vem juntar-se, nos países industrializados, uma alteração profunda que afeta o lugar ocupado pelo trabalho na sociedade. E se amanhã o trabalho deixasse de ser a referência principal em relação à qual se define a maior parte das pessoas? É-se levado a pôr esta questão, quando se observa a diminuição do tempo dedicado ao trabalho (chegada mais tardia dos jovens ao mercado de trabalho, redução da idade de aposentadoria, férias anuais mais longas, redução da semana de trabalho, desenvolvimento do trabalho em tempo parcial). Além disso, é

possível que, por não se conseguir o pleno emprego, se comece a caminhar para uma multiplicidade de estatutos e de contratos de trabalho: trabalho em tempo parcial, trabalho com duração limitada ou precária, trabalho com duração indeterminada, desenvolvimento do auto-emprego.

Em qualquer dos casos, o aumento do tempo livre deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação, quer se trate de educação inicial ou de educação de adultos. Deste modo, a responsabilidade da sociedade no domínio da educação é tanto maior quanto esta constitui, a partir de agora, um processo pluridimensional que não se limita à aquisição de conhecimentos nem depende, unicamente, de sistemas educativos.

À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais.

É claro que as diferentes sociedades podem conceber de maneira diferente a distribuição de papéis e funções entre os vários atores sociais, mas parece que, por toda a parte, as dimensões educativas da sociedade se organizam à volta dos mesmos pólos principais.

Para uma política da escolha do tempo de trabalho

No futuro, é preciso imaginar concepções inovadoras em matéria de tempo de trabalho que tenham mais em conta as preferências individuais dos trabalhadores, por um lado e as necessidades de flexibilidade das empresas, por outro. Tais inovações devem ir além da simples redução da semana de trabalho e incidir sobre a totalidade da duração da vida ativa. O que também diz respeito à idade da aposentadoria. Por que razão os trabalhadores deverão dar por finda a sua vida ativa entre os sessenta e os sessenta e cinco anos quando, muitas vezes, desejam continuar a exercer uma atividade, para além desta idade? Simultaneamente, com o direito ao pagamento de uma aposentadoria por exemplo, a partir dos sessenta anos, seria preciso prever a possibilidade de uma entrada flexível na aposentadoria que permita exercer uma atividade profissional ainda para depois desta idade. Por outro lado, por que é que os trabalhadores entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos têm, necessariamente, de trabalhar em tempo integral, quando é, precisamente, durante este período da sua

vida que são confrontados com múltiplas obrigações e que seriam particularmente bem-vindas soluções como o trabalho por tempo reduzido, licenças por paternidade, licenças sabáticas ou licenças para formação? Uma política do tempo de trabalho que tivesse em conta estas necessidades, poderia contribuir muito para conciliar a vida familiar e a vida profissional, e para ultrapassar a divisão tradicional de papéis entre homens e mulheres. Desde o começo dos anos oitenta André Gorz lutou por uma redução substancial da duração da vida ativa. A proposta do antigo presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors — chegarmos a uma duração da vida ativa de 40.000 horas até ao ano 2010 — sublinha a atualidade e pertinência deste ponto de vista.

Fonte: Instituto Sindical Europeu. Para uma política inovadora do tempo de trabalho com vista a salvar o emprego e melhorar a qualidade de vida, in R. Hoffmann e I. Lapeyre (dir. publ.), *Le temps de travail en Europe. Organisation et réduction*, p. 285-286. Paris, Syros, 1995.

A Educação no coração da sociedade

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. As suas relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo: em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas. Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar. Diga-se, a propósito, que as experiências de educação pré-escolar dirigidas a populações desfavorecidas mostraram que a sua eficácia deveu-se muito ao fato das famílias terem passado a conhecer melhor e a respeitar mais o sistema escolar.

Por outro lado, cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um. A educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo

num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação. A instituição escolar não se confunde com a comunidade mas, guardando a sua especificidade, deve evitar desligar-se do ambiente social. A comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania. É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não-formais. A educação das jovens e das mulheres representa nesta perspectiva a condição de uma verdadeira participação na vida da comunidade.

A ação comunitária a serviço da melhoria da qualidade de vida na Jordânia

Na sua ação junto às populações de baixa renda, a Fundação Noor al-Hussein (NHF), importante organização não-governamental da Jordânia adotou o princípio de um desenvolvimento sócio-econômico global, numa perspectiva interdisciplinar, e dedicando particular atenção às mulheres. O projeto “Qualidade de vida” abrange todas as necessidades de desenvolvimento das comunidades, especialmente as que se relacionam com a saúde, nutrição, meio ambiente e educação. Considerado no seu conjunto, o projeto traduz-se em programas de desenvolvimento de recursos humanos que trazem às comunidades os conhecimentos, a educação e as competências de que elas têm necessidade e aos quais estão associados como parceiros da educação formal e não-formal, os pais e dirigentes da comunidade.

O projeto “Qualidade de vida” foi lançado em regiões rurais e aplica uma estratégia específica orientada, antes de mais nada, para a formação dos aldeões em múltiplos aspectos: são ensinados a assumir maior responsabilidade nos mecanismos de consulta, busca de consensos e tomada de decisões comuns (responsabilidade antes entregue, em grande parte, a funcionários); a utilizar tecnologias locais apropriadas; a identificar problemas, planejar ações, determinar tipos de apoio necessários; a concretizar e avaliar os seus próprios projetos de desenvolvimento, entre os quais é dada prioridade aos que incluam maior participação de mulheres; a pôr em ordem e verificar a sua própria contabilidade; finalmente a recolher, analisar e avaliar, continuamente, informações úteis à tomada de decisões.

Para atingir os objetivos do projeto “Qualidade de vida”, encorajam-se as comunidades locais, através de formação adequada, a organizar o seu próprio “conselho de desenvolvimento da aldeia”, a fim de se tornarem mais autônomas e a constituírem o seu próprio “fundo de desenvolvimento da aldeia”, encarregado de favorecer o autofinanciamento.

A participação da comunidade nestes organismos fez com que os aldeões se afirmassem como uma comunidade educada e produtiva, podendo contar com os seus próprios recursos humanos e as suas próprias atividades geradoras de rendimento e capazes de enfrentar, de maneira autônoma, as suas necessidades de desenvolvimento e os seus deveres sociais. Tornam-se assim cada vez mais conscientes do seu próprio valor e orgulhosos do sucesso alcançado. Cultivar este sentimento de que pertencem à comunidade e de coesão social, é um elemento intrínseco da estratégia aplicada, orientada para a participação ativa do conjunto da comunidade no seu próprio desenvolvimento, assim como para a formação permanente, e para a educação formal e não-formal de todos os seus membros.

In'am Al-Mufti

O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo. Este reconhecimento implica que se leve em conta, em especial por parte da universidade, a experiência adquirida no exercício de uma profissão. O estabelecimento sistemático de pontes entre a universidade e a vida profissional deveria, nesta perspectiva, ajudar os que assim o desejassem a completar a sua formação. Devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua. As formações em alternância para os jovens podem completar ou corrigir a formação inicial e, conciliando saber com saber-fazer, facilitar a inserção na vida ativa. Podem, também, facilitar muito a tomada de consciência pelos adolescentes das dificuldades e oportunidades da vida profissional, ajudando-os a adquirir um conhecimento mais perfeito de si mesmos e a saber orientar-se. Favorecem, ainda, o acesso à maturidade e são, ao mesmo tempo, um importante fator de inserção social.

Aprender na empresa e na escola: a formação em alternância na Alemanha

O sistema alemão de formação profissional chamado “sistema dual”, ou formação em alternância, suscitou nos últimos anos enorme interesse em todo o mundo. Este sistema de formação é, muitas vezes, considerado como um dos fatores graças aos quais o desemprego dos jovens na Alemanha é relativamente baixo, em comparação com o dos outros países. Pensa-se que permite uma transição, com sucesso, entre a escola e o mundo do trabalho e que reforça a capacidade de adaptação das empresas.

Ao completar os diferentes cursos do ensino geral, mais de dois terços dos jovens optam por uma formação profissional em sistema dual. A maior parte inicia esta formação após nove ou dez anos de escolaridade, aos dezesseis ou dezessete anos. Não lhes é exigida nenhuma condição particular, além da idade mínima (quinze anos).

Neste sistema “duplo” em dois locais de aprendizagem se completam: a empresa e a escola. Os jovens aprendem um ofício numa fábrica, oficina, laboratório, escritório ou no comércio e freqüentam, paralelamente, uma escola profissional, um ou dois dias por semana. A empresa tem aqui um papel determinante. É ela que decide o número de aprendizes que pode tomar a seu cargo (com os quais estabelece um contrato), e é nela que os jovens passam a maior parte do seu tempo de formação. Os dois tipos de ensino são coordenados de modo a assegurar a complementaridade das formações teórica e prática.

No plano institucional, o sistema dual apóia-se num organismo de coordenação, o Instituto Federal de Formação Profissional, que define as formações em colaboração com as organizações patronais e sindicais. O sistema está concebido de maneira evolutiva, de modo a adaptar-se às necessidades de mudança da economia.

A formação em alternância permite que os jovens tenham acesso, ao fim de dois a três anos e meio, a uma qualificação correspondente ao nível de operário (ou de empregado) qualificado. Atualmente esta formação abrange cerca de trezentas e oitenta profissões homologadas. Muitos jovens obtêm emprego na empresa onde receberam formação.

Fontes: Ministério Federal da Educação e Ciências. *La formation professionnelle en Allemagne*, Bonn, 1994.

Bildung und Wissenschaft (Educação e Ciência) nº 5-6/92, Bonn, 1992.

É nos tempos livres que as pessoas podem dedicar-se aos seus lazeres e desenvolvimento pessoal. Verificam-se, a este respeito,

dois movimentos simétricos. Por um lado, as instituições culturais como os museus ou as bibliotecas tendem a reforçar as suas funções educativas, já não se limitando apenas a tarefas científicas ou de conservação do patrimônio. Por outro lado, o sistema escolar tende a cooperar mais com essas instituições. Pode referir-se, a este propósito, o êxito das “aulas sobre patrimônio” que, em vários países, levam os alunos a familiarizar-se com determinado monumento ou local, graças a uma verdadeira cooperação entre professores e responsáveis culturais. A escola deve, em colaboração com a televisão, cultivar a abertura a museus, teatros, bibliotecas, cinema e de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais próprios de cada país, afim de dar aos futuros adultos o sentido da emoção estética e o desejo de uma familiaridade constante com as diversas criações do espírito humano.

Finalmente, importa superar o antagonismo entre educação e meios de comunicação social apresentado, muitas vezes, como irredutível. O fundo da questão assim como os principais argumentos evocados são bem conhecidos. Por um lado, os educadores criticam, freqüentemente, os meios de comunicação e, em especial, a televisão por impor uma espécie de mínimo denominador comum cultural, de reduzir o tempo dedicado à reflexão e à leitura, por impor imagens de violência e, de uma maneira geral, de especular com as emoções. Por outro lado, os defensores dos meios de comunicação acusam o sistema escolar de imobilismo e passadismo, e de recorrer a métodos antiquados para transmitir saberes ultrapassados, provocando assim, nos alunos, aborrecimento e até aversão à aprendizagem.

Ora os meios de comunicação social, seja qual for o juízo que se faça sobre a qualidade dos seus produtos, fazem parte integrante do nosso espaço cultural, no sentido mais amplo do termo. Os seus objetivos não são, necessariamente, de ordem educativa, mas têm um poder de sedução bem real, e é importante levar isso em conta. Assim, o sistema escolar e universitário tem toda a vantagem em servir-se deles para os seus próprios fins, elaborando programas educativos destinados a ser difundidos pela rádio e pela televisão nas escolas: 90% das escolas do Japão já utilizam a televisão como instrumento pedagógico. O sistema escolar tem uma responsabilidade específica em relação aos meios de comunicação e, sobretudo, em relação à televisão, quanto mais não seja pelo fato de ela ocupar um lugar cada vez mais importante na vida dos alunos,

a julgar pelo tempo que lhe consagram: mil e duzentas horas por ano na Europa Ocidental, cerca do dobro nos Estados Unidos, ao passo que essas mesmas crianças passam na escola apenas cerca de mil horas. É importante que os professores formem, desde já, os alunos para uma “leitura crítica” que os leve, por si mesmos, a usar a televisão como um instrumento de aprendizagem, fazendo a triagem e hierarquizando as múltiplas informações transmitidas. É preciso insistir, sempre, nesta finalidade essencial da educação: levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, a adotar comportamentos livres.

Por outro lado, e sobre isto existe amplo acordo, os meios de comunicação social constituem um vetor eficaz de educação não-formal e de educação de adultos: por exemplo, as experiências de universidade aberta e de educação a distância, demonstram o interesse que há em definir uma estratégia educativa para o futuro, que integre as tecnologias da informação e da comunicação (ver, sobre este ponto, o capítulo oitavo).

Para um aproveitamento das sinergias educativas

De acordo com os momentos da vida, damos prioridade a um ou a outro dos diferentes espaços educativos, mas convém valorizar as relações de complementaridade que se criam entre eles, facilitar as transições complexas de uns para outros, a fim de recriar uma verdadeira coerência educativa que existia, sob outras formas, em muitas sociedades tradicionais.

E neste sentido há que explorar, por exemplo, as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o saber-viver juntos, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes. Por outro lado, a oferta educativa ao expandir-se fora do sistema formal, vem dar resposta à busca de diversidade manifestada por todas as sociedades, e enseja percursos educativos variados. Há uma dinâmica que deve existir, desde o início, entre a instituição escolar ou universitária e as diferentes “alternativas” educativas: uma dinâmica de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e um questionamento de práticas educativas tradicionais.

Assim, a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições.

Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dela.

A ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação. Tendo perdido muitas das referências que lhes fornecia outrora a tradição, as pessoas precisam recorrer, constantemente, a seus conhecimentos e à sua capacidade de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir. Todas as ocasiões, todos os campos da atividade humana devem contribuir para tal, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade. A educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida.

Pistas e recomendações

- O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com freqüência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.

- Nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.

- Em suma, a “educação ao longo de toda a vida”, deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

TERCEIRA PARTE

ORIENTAÇÕES

CAPÍTULO 6

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE

O conceito de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida não leva a Comissão a negligenciar a importância da educação formal, em proveito da não-formal ou informal. A Comissão pensa, pelo contrário, que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. Longe de se oporem, educação formal e informal devem fecundar-se mutuamente. Por isso, é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes seqüências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos. Assim se escapará ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da promoção dos talentos individuais.

É no seio da família mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade. É então que cada um de nós adquire os instrumentos do futuro desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir,

do senso das responsabilidades, é então que aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia. A Comissão está bem consciente das disparidades intoleráveis que subsistem entre grupos sociais, países, ou diferentes regiões do mundo: generalizar o acesso a uma educação básica de qualidade continua a ser um dos grandes desafios dos finais do século XX. É, de fato, esse o sentido do compromisso que a comunidade internacional subscreveu por ocasião da Conferência de Jomtien¹: porque a questão não diz respeito apenas aos países em desenvolvimento, é necessário que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Este empenho deve ser renovado, prosseguindo com os esforços já empreendidos.

A Comissão pensa, porém, que deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século um empenho semelhante a favor do ensino secundário. Este deve ser concebido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos.

Este ensino deve, pois, estar adaptado aos diferentes processos de acesso à maturidade por parte dos adolescentes, que variam conforme as pessoas e os países, assim como às necessidades da vida econômica e social. Convém diversificar os percursos dos alunos, a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação com possibilidades de recuperação e reorientação. Finalmente, a Comissão defende vigorosamente o desenvolvimento do sistema de alternância. Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento.

É preciso, enfim, que o ensino superior continue a desempenhar o papel que lhe cabe, criando, preservando e transmitindo o saber em níveis mais elevados. Mas as instituições de ensino superior desempenham, também, uma função determinante na perspectiva de uma educação repensada no espaço e no tempo. Devem juntar

1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos — *Dar resposta às necessidades fundamentais*. Jomtien (Tailândia), de 5-9 de março de 1990.

a equidade à excelência, abrindo-se plenamente aos membros de todos os grupos sociais e econômicos, sejam quais forem os seus estudos anteriores. As universidades, em especial, devem dar o exemplo inovando, com métodos que permitam atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção, graças à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem.

Para tentar instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender e continue a aprender ao longo de toda a sua vida é preciso repensar as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade, assim como a seqüência dos diferentes níveis de ensino. No ensino, como na vida ativa, futuramente, os percursos serão necessariamente menos lineares, com períodos de estudo alternando com períodos de trabalho. Estes avanços e recuos devem ocupar um lugar cada vez mais importante na sociedade, graças a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho.

Um passaporte para a vida: a educação básica

O balanço dos esforços realizados no decorrer do século XX para fazer aumentar as possibilidades de educação é profundamente contrastante. O número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de um bilhão hoje em dia. Durante este mesmo período, quase triplicou o número de adultos que sabem ler e escrever, passando de cerca de um bilhão em 1960 para mais de 2,7 bilhões atualmente. Apesar disso, há ainda no mundo 885 milhões de analfabetos, atingindo o analfabetismo a seguinte proporção: em cinco mulheres duas são analfabetas e em cinco homens um é analfabeto. O acesso à educação básica, para não falar da esperança de poder completar o primeiro ciclo de escolaridade, está longe de se ter generalizado: 130 milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário e cem milhões das crianças matriculadas nas escolas não concluem os quatro anos de estudos considerados como o mínimo para não se esquecer o que se aprendeu, por exemplo, a leitura e a escrita. Embora tenha diminuído a diferença entre os dois sexos, continua ainda escandalosamente elevada, e

isto apesar das provas irrefutáveis das vantagens que a educação das jovens e das mulheres traz à sociedade no seu conjunto². Atingir os que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes; é necessário, também, conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou àquele grupo, no quadro de um esforço coordenado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade.

O trabalho infantil no mundo de hoje

Segundo as estimativas oficiais o número de crianças trabalhando com idades entre os cinco e os catorze anos seria, atualmente, de 78,5 milhões. Estas estimativas feitas pelo BIT baseiam-se nas respostas a um questionário ao qual não responderam 40% dos países. Os números reais são, com certeza, muito mais elevados. Por outro lado, é de supor que uma importante proporção dos 128 milhões de crianças do mundo com idade para freqüentar a escola primária, e que não estão escolarizadas, e dos 50% das crianças com idade para freqüentar um estabelecimento de ensino secundário, mas que não recebem qualquer formação, estejam de fato, de uma maneira ou de outra, ligadas a uma atividade econômica.

Existem, além disso, no mundo, diversas formas de escravidão infantil, seja através da relação que se estabelece entre o contrato de trabalho de um adulto e a possibilidade de dispor de uma criança, seja trocando a criança por determinada quantia em dinheiro. O BIT calcula que haja dezenas de milhões de crianças escravas na agricultura, nos trabalhos domésticos, nas indústrias de tapetes e têxteis, nas pedreiras e no fabrico de tijolos, assim como na “indústria” do sexo.

Em números absolutos é a Ásia, a região mais povoada do mundo, que conta com maior número de crianças trabalhadoras (contaria com mais de metade do total). Mas, em números relativos, é a África que surge em primeiro lugar com uma criança em cada três a exercer uma atividade econômica. Nos países industrializados, embora o trabalho das crianças esteja muito menos generalizado do que nos países do terceiro mundo, observa-se um ressurgimento do fenômeno.

O risco mais comum que correm as crianças sujeitas a um número excessivo de horas de trabalho é não poderem beneficiar-se de uma

2. Ver além da declaração e do programa de ação adotados pela quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em 15 de setembro de 1995, em Beijing (China) *Women's Education in Developing Countries* publicado sob a direção de Elizabeth M. King e de M. Anne Hill, Washington, Banco Mundial, 1993.

educação. O esgotamento é a maior causa de acidentes e pode impedir o desenvolvimento intelectual. As jovens estão particularmente ameaçadas: por quase toda a parte elas fornecem um número de horas de trabalho ainda maior do que os rapazes, tendo muitas vezes que desempenhar, ao mesmo tempo, as tarefas econômicas e as domésticas.

As crianças trabalhadoras estão expostas a riscos muito graves de doenças ou de malefícios, muitos deles duradouros, como ferimentos, infecções e deformações do esqueleto, por estarem sujeitas a ambientes de trabalho perigosos e que escapam a toda a regulamentação. Os problemas psicológicos são freqüentes nas crianças que trabalham como empregadas domésticas, sujeitas a longas horas de trabalho e à ausência de contato com a família e os amigos.

Fonte: BIT, Conselho de Administração, Comissão de Emprego e de Política Social. *Le travail des enfants*. Genebra, 1995.

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos³, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham.

A educação é ao mesmo tempo universal e específica. Deve fornecer os fatores unificadores comuns a toda a humanidade,

-
3. “A educação é um direito do homem e um meio essencial para atingir os objetivos da igualdade do desenvolvimento e da paz. Jovens de ambos os sexos só têm a ganhar com um ensino não discriminatório que, no fim de contas, contribua para instaurar relações mais igualitárias entre homens e mulheres. As mulheres só poderão tomar parte mais ativa na mudança se lhes forem asseguradas a igualdade de acesso à educação e a obtenção de qualificações neste domínio. A alfabetização das mulheres é um importante meio de melhorar a saúde, a nutrição e a educação da família e de levar as mulheres a participar nas decisões que interessam à sociedade. Revelou-se externamente rentável, tanto no plano social como econômico investir na educação e formação — de tipo clássico ou não — das jovens e das mulheres: é um dos melhores meios de obter um desenvolvimento sustentável e um crescimento econômico, ao mesmo tempo duradouro e viável (parágrafo 69 do Programa de Ação de Beijing, 1995).

abordando ao mesmo tempo as questões particulares que se põem, em situações muito diferentes. Para escapar à segregação educativa que divide hoje em dia o mundo, com uma educação, conhecimentos e competências de alto nível, postas à disposição da maioria nos países industrializados e de uma pequena minoria nos países não industrializados, há que tentar preencher o “déficit de conhecimentos” que está intimamente ligado ao subdesenvolvimento. Definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adotada na Conferência de Jomtien:

Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I — I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990).

As necessidades educativas fundamentais mencionadas nesta declaração dizem respeito “a todas as pessoas — crianças, adolescentes ou adultos”. Qualquer tendência para considerar a educação básica como uma espécie de bagagem educativa mínima reservada às populações mais desfavorecidas seria de fato um erro. A definição ampliada do que deve ser a educação básica não só se aplica a todas as sociedades como deve, também, levar a rever as práticas e políticas educativas em uso, nesta fase inicial, em todos os países. O que a comunidade mundial subscreveu em Jomtien foi a oferta universal de uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade. O fato de grande parte da educação — tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvi-

mento — não atingir este nível, deve levar-nos a não nos contentarmos com isso mas antes a nos esforçarmos para fazer mais.

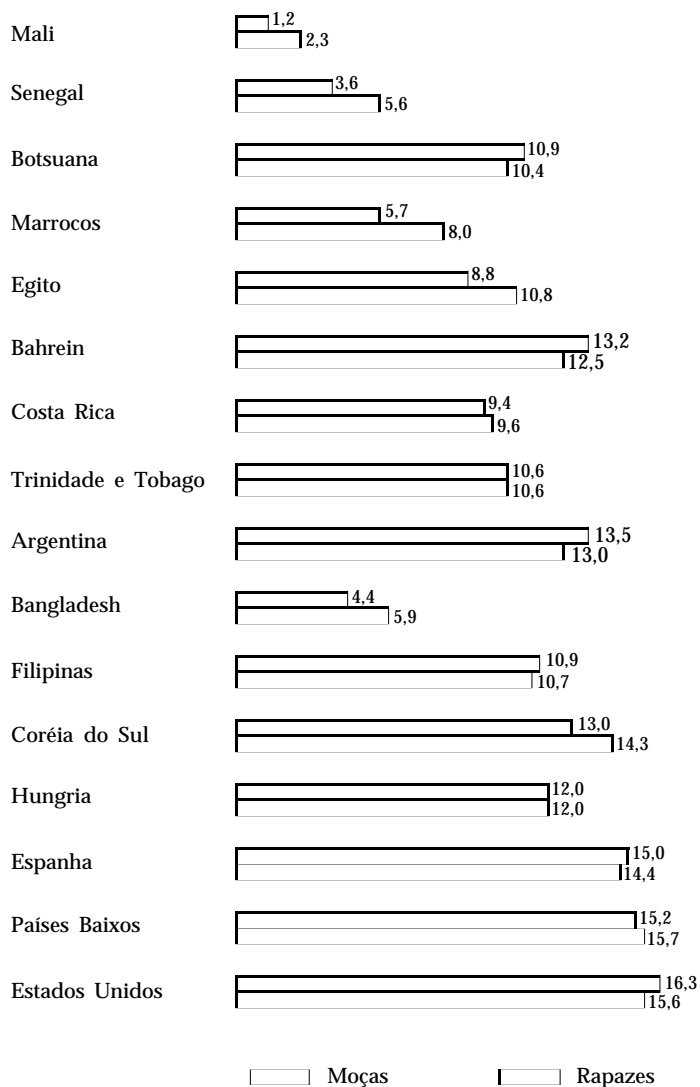
Fixar como objetivos o direito à educação e a igualdade de acesso para todos exige a implicação de diferentes categorias de atores a vários níveis. Os poderes públicos não devem, apenas, diligenciar para que a educação básica seja uma realidade, devem também esforçar-se por eliminar os obstáculos à frequência escolar, em particular para as jovens, pondo em prática algumas das seguintes medidas:

- elaborar, com cuidado, o mapa escolar de modo a que, na medida do possível, as crianças e especialmente as jovens não tenham de percorrer distâncias muito grandes;
- criar escolas ou instalações especiais reservadas às jovens, nas culturas em que os pais não as enviam à escola, para que não fiquem em contato com os rapazes;
- recrutar maior número de professoras nos casos em que a maioria dos docentes são homens;
- organizar programas de alimentação escolar;
- adaptar os horários escolares às tarefas que as crianças têm de executar em casa;
- manter programas não-formais com a participação dos pais e de organizações locais,
- melhorar as infra-estruturas básicas e, em particular, o acesso à água potável, para evitar às jovens certas tarefas domésticas e dar-lhes tempo livre para a educação.

Por outro lado, em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender. Quando os professores profissionalizados e o pessoal auxiliar são ainda em número reduzido, a educação básica é a chave da autodidaxia. Nos países que oferecem aos alunos vários cursos à escolha ela consolida as bases do saber e constitui, ao mesmo tempo, a primeira fase de orientação.

Logo a seguir à possibilidade de dispor de manuais escolares, um dos fatores mais importantes da aprendizagem em todos os níveis e, por consequência, ao nível da educação básica, é o tempo

Esperança de vida escolar (em anos) dos rapazes e das moças, nos diversos países



Nota: Neste quadro, a esperança de vida escolar corresponde ao número de anos de educação formal que uma criança de cinco anos, escolarizada em 1992, pode esperar beneficiar-se. Os países foram escolhidos a título de exemplo, nas diferentes regiões, sem que nenhuma razão particular tenha presidido a esta escolha. Para mais pormenores, ver o quadro 2.2 e o apêndice I do *Rapport mondial sur l'éducation 1995* da UNESCO.

passado num ambiente de aprendizagem. Cada interrupção, cada incidente que reduza o tempo de aprender compromete a qualidade dos resultados: os responsáveis pelas políticas educativas devem preocupar-se, cada vez mais, em fazer com que o ano escolar oficialmente previsto corresponda, na maior parte dos casos, ao ano escolar efetivo. Como o ensino dá, muitas vezes, grande importância ao sucesso nos exames, cabe às autoridades assegurar que estes controlem adequadamente os conhecimentos e aptidões que se pretende que os alunos adquiram. Por outro lado, é necessário rever, com cuidado, o conteúdo dos programas e os métodos de ensino se se quiser ampliar o campo da educação, de modo que não trate apenas de conhecimentos e do saber-fazer mas englobe também a aptidão para viver juntos e a realização individual.

Educação pré-escolar

A Comissão quer sublinhar a importância da educação pré-escolar. Além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais ou lingüísticas. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica.

Infelizmente a educação pré-escolar está, ainda, muito pouco desenvolvida na maior parte dos países do mundo, e embora nos países altamente industrializados a maior parte das crianças frequentem o ensino pré-primário, também aí há muito progresso a ser feito neste campo. O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em

programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados. Esperemos que se iniciem, ou continuem, os esforços para multiplicar, um pouco por todo o mundo, as possibilidades de aprendizagem oferecidas à primeira infância no quadro de um movimento que pretende fazer da educação básica universal uma realidade.

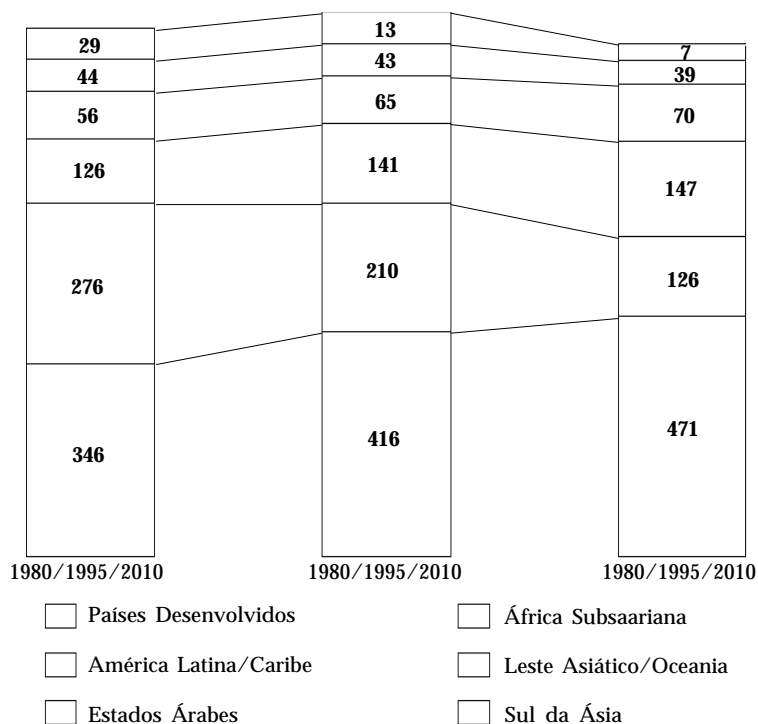
Crianças com necessidades específicas

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. É preciso dar particular atenção a todos os aspectos da educação destinada a crianças vindas de meios desfavorecidos; as crianças de rua, os órfãos, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas.

Educação básica e alfabetização de adultos

Para os adultos, os programas de educação básica e de alfabetização são, em geral, mais atraentes se estiverem associados à aquisição de competências úteis à agricultura ao artesanato ou a outras atividades econômicas. A educação de adultos é, também, excelente ocasião de abordar as questões do meio ambiente e da saúde, a educação em matéria de população e a educação para a compreensão de valores e culturas diferentes. A utilização dos meios de comunicação social para fins educativos pode contribuir para dar a conhecer ao adulto um mundo que ultrapassa o quadro da sua reduzida experiência individual e, em especial, a ciência e a tecnologia, omnipresentes no mundo moderno, mas a que os cidadãos dos países em desenvolvimento têm ainda um acesso muito limitado.

Estimativa da população de adultos analfabetos (em milhões), por região, 1980-2010



Nota: Dados numéricos recolhidos pela Divisão de Estatísticas da UNESCO. As regiões correspondem à nomenclatura da UNESCO. Os países da antiga União Soviética estão incluídos na categoria de países desenvolvidos, inclusive os situados na Ásia.

Participação e responsabilidade da coletividade

O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações. É preciso ter em conta as especificidades da vida no meio rural e urbano, decidindo qual

a língua de ensino e analisando, com cuidado, as adaptações a fazer nos programas, conteúdos, formação de professores e materiais. Quando os pais não querem enviar os filhos à escola convém associar a comunidade local à avaliação das necessidades, encetando um diálogo com as autoridades e outros grupos interessados da sociedade e prosseguindo este diálogo em diversos contextos (meios de comunicação social, debates comunitários, educação e formação dos pais, formação contínua de professores). Assim, a comunidade pode tomar consciência das condições necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento. A outorga, por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver os seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima, visando impor o progresso.

É necessário encorajar as iniciativas dos dirigentes locais e aperfeiçoar as suas competências de gestão e conhecimentos técnicos, sobretudo em matéria de controle financeiro. O papel dos grupos femininos, em especial daqueles em que participam mães de família pode ser determinante para assegurar o sucesso e a continuidade dos programas de educação básica.

Uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou criação de centros comunitários onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: educação dos pais, educação para o desenvolvimento social tratando, por exemplo, de cuidados de saúde primários ou de planeamento familiar, educação com vista a melhorar as capacidades económicas, através de contribuições quer técnicas quer financeiras etc. Podemos citar algumas experiências que se beneficiam do apoio de instituições das Nações Unidas ou das ONGs, e que associam, com êxito, a alfabetização e educação para o acesso ao crédito com programas destinados expressamente às mulheres⁴. Os programas destes centros comunitários podem vir dar resposta a necessidades muito diversas, por exemplo, programas alimentares, programas para a terceira idade, para a juventude, manifestações sociais e culturais, programas de

4. Para a descrição de uma experiência inovadora de crédito destinado aos pobres ver por exemplo Rahnuma Shehabuddin *The Impact of Grameen Bank in Bangladesh*, Grameen Bank, 1992. Um dos fatos marcantes da Conferência sobre as mulheres, realizada em Beijing em 1995, foi a ligação estabelecida entre atividade bancária e alfabetização, nos termos de um acordo assinado por Mohammed Yunis, fundador do Grameen Bank e Federico Mayor, diretor geral da UNESCO.

atividades geradoras de rendimentos. Em última análise, o aumento da participação da comunidade deveria traduzir-se tanto numa maior procura de serviços, como numa melhor compreensão do que esses serviços podem oferecer.

Confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais no seio do sistema escolar pode, também, ser considerado uma forma de participação. Assim, a associação de um professor oriundo da própria comunidade com um professor nomeado pelo Estado revelou-se extremamente útil no contexto da recente reforma da educação na Guiné. Programas de formação destinados a aumentar o nível teórico e pedagógico do pessoal oriundo da comunidade local foram muito bem-recebidos pela própria comunidade que lhes deu forte apoio no caso dos programas educativos destinados aos refugiados de Moçambique no Zimbábue. Estes professores saídos da comunidade passaram com sucesso em todas as provas destinadas a obter o certificado normal de aptidão para o ensino, ao fim de dez anos de exercício, alternados com períodos de estudo em tempo integral.

Por maiores que sejam as vantagens, a participação das comunidades e os poderes que lhes são outorgados comportam também inconvenientes. É muito difícil generalizar as experiências. Quando a tomada de decisões é descentralizada, pode acontecer que o poder se concentre nas mãos de dirigentes locais que não representam o conjunto da comunidade. Pode tornar-se mais difícil manter o nível e impor um controle de qualidade. Mas quando as condições são favoráveis e o Estado fornece o desejado apoio os métodos participativos podem dar resultados positivos⁵.

É por isso que a participação da comunidade na educação, sobretudo em nível da educação básica, deve ser acompanhada pela responsabilidade e ação vigorosa do Estado. Este tem um papel importante a desempenhar, se se pretender que todas as comunidades tenham oportunidades iguais de ver os seus filhos beneficiar-se de uma boa educação e que os adultos tenham acesso às possibilidades de aprender para melhorarem a sua atividade profissional e a qualidade das suas vidas.

5. Ver Sheldon Shaeffer, *Collaborating for educational change: the role of teachers parents and the community in school improvement*. Programa de pesquisa e estudos do IIPE "Aumento e melhoria da qualidade da educação básica". Paris IIPE, 1992.

Ensino secundário: plataforma giratória de toda uma vida

O ensino secundário parece cristalizar muitas das esperanças e das críticas que suscitam os sistemas formais. Por um lado, famílias e alunos consideram-no, muitas vezes, como a via de acesso à promoção social e econômica. Por outro, é acusado de ser desigualitário, de estar pouco aberto ao mundo exterior e, de um modo geral, de fracassar na preparação dos jovens, tanto para o ensino superior como para a entrada no mundo do trabalho. Argumenta-se, ainda, com a fraca pertinência das matérias ensinadas e com a pouca importância dada à aquisição de atitudes e valores. Admite-se hoje em dia, de um modo geral, que para haver desenvolvimento⁶ é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários. Será, pois, útil especificar o que o ensino secundário deve fazer para preparar os jovens para a vida adulta.

Desde que encaremos a educação como um processo a prosseguir ao longo de toda a vida temos de reconsiderar tanto os conteúdos, como a organização do ensino secundário. Sob a pressão das exigências do mercado de trabalho, a duração da escolaridade tende a aumentar. Se analisarmos a progressão das taxas de escolarização no mundo inteiro o ensino secundário é, de todos os setores de ensino formal, o que está tendo um desenvolvimento mais rápido.

Em muitos países, contudo, o aumento dos efetivos é acompanhado pelo aumento do insucesso escolar, como se verifica pelas elevadas taxas de repetência e de abandono. Assim, na América Latina, a proporção de repetências atinge todos os anos 30% do efetivo total, o que provoca um desperdício de preciosos recursos humanos e financeiros. A Comissão pensa que onde há casos de elevadas taxas de repetência e abandono se devem acionar os meios necessários para analisar as causas e tentar encontrar soluções. As medidas a tomar podem consistir, por exemplo, em reformas na formação de professores, numa ajuda financeira, em experiências inovadoras de trabalho de grupo, na introdução de um ensino em

6. Luis Crouch, Emilianita Vegas e Ronald Johnson, *Policy Dialogue and Reform in the Education Sector: Necessary Steps and Conditions*, Washington D. C., Research Triangle Institute USAID, 1993.

equipe ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didáticos modernos.

Ao mesmo tempo, o princípio de educação permanente deve abrir possibilidades mais vastas de realização pessoal e de formação após a educação básica permitindo, em particular, que os adultos possam retomar o sistema formal. É claro que não podemos questionar, de uma maneira válida, o ensino secundário sem ter em conta, igualmente, as possibilidades de educação a oferecer aos adultos. A idéia de um “crédito de tempo de educação”, utilizável durante toda a vida, poderá facilitar a elaboração de uma política centrada nas modalidades práticas de um retorno à formação, por parte daqueles que tenham interrompido a sua escolarização na juventude; entre as questões a examinar citemos as licenças para formação, o reconhecimento de competências, a certificação de experiências de aprendizagem não-formais e as transferências entre os diversos ramos educativos.

É pois possível, num contexto de educação permanente, relacionar o ensino secundário com os três grandes princípios que são a diversidade das formações, a alternância a desenvolver entre o estudo e uma atividade profissional ou social e a busca de melhorias qualitativas.

A diversidade no ensino secundário

Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, freqüentemente submetido ao império da tecnologia. Em todos os lugares em que teve ocasião de se reunir a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de caráter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às

transformações e se adaptarem a elas. Os alunos devem poder adquirir na escola instrumentos que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e a violência. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores.

Atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior. Qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos mas também com a preparação para a vida ativa. A dedicação e a competência do corpo docente, tanto como o conteúdo dos programas, determinam a qualidade e a pertinência da educação; a reforma dos programas será estéril, sem a participação e o pleno e integral apoio dos professores.

O ensino e a formação técnicos e profissionais que preparam técnicos e trabalhadores de nível médio são, particularmente, importantes para os países em desenvolvimento. A falta de recursos e o custo relativamente elevado de uma formação técnica de qualidade tornam, contudo, muito difícil o desenvolvimento deste setor, exatamente nos países em que ele é mais necessário. A formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar. Observamos em alguns países em desenvolvimento soluções pragmáticas para pôr em prática sistemas de ensino e de formação técnica e profissional: vários países do Sudeste Asiático, como Cingapura, Tailândia e Hong Kong, deram provas de imaginação para encontrar soluções válidas. Algumas das formações desenvolvidas implicam relativamente poucos custos e estão bem adaptadas à aplicação de tecnologias de nível intermediário, adequadas à melhoria da produtividade econômica. Por exemplo, melhorar as competências na área da agricultura não acarretam grandes despesas e pode fazer-se tanto ao nível da educação básica como do ensino secundário. Para ser pertinente, o ensino secundário relacionado com o setor industrial deve desenvolver-se em estreita relação com o setor do emprego.

Os prazos necessários ao lançamento dos programas educativos são muito longos, sobretudo se incluírem a formação de professores, e podem decorrer dez anos antes que se faça sentir o impacto do novo programa no mercado de trabalho. Seria bom, talvez, dar mais atenção ao reforço das soluções informais existentes e à formação em serviço, desenvolvendo acordos de parceria com os empregadores em todos os setores, e recorrendo mais às novas técnicas de ensino⁷. Como nos outros tipos de educação, também aqui, as políticas deviam tentar reduzir as disparidades entre sexos e estimular a participação das jovens em todos os programas de formação técnica.

A duração da aprendizagem devia também ser diversificada na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. Em muitos casos, uma alternância de períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional seria mais adequada, talvez, ao modo como os jovens aprendem. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se lhes mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional freqüentado, bem como os períodos de aprendizagem, sejam reconhecidos oficialmente. A organização de formações profissionais em alternância, de maior ou menor duração, combinando o trabalho com os estudos de nível secundário, só tem interesse duradouro se der aos interessados a possibilidade de retomarem uma formação geral depois de terem consagrado vários meses ou anos a uma atividade profissional. Será, pois, necessário um apoio financeiro das autoridades para levar os empregadores, por um lado, a oferecer formação durante o emprego a todo o seu pessoal e em especial aos jovens, e, por outro, para os levar a conceder licenças para formação aos trabalhadores que queiram prosseguir estudos pós-escolares. De uma maneira geral, os princípios orientadores de uma “educação ao longo de toda a vida”, devem levar à determinação de novos percursos educativos (comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e dinheiro) que permitam alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo.

Nas sociedades pluriétnicas, a preocupação atual é ministrar o ensino na língua materna e as políticas tendem cada vez mais

7. Ver Claude Pair, *La Formation professionnelle hier, aujourd'hui, demain*. Estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1994. (UNESCO doc. EDC/III/3 Rev. 1.)

a ministrar, pelo menos, a educação básica na primeira língua da criança, sempre que possível. Contudo, não se está dando atenção suficiente ao ensino generalizado de uma segunda e terceira língua. A Comissão pensa que se deve insistir mais no ensino das línguas para que o maior número possível de jovens aprenda uma língua nacional e uma outra de grande difusão. O conhecimento de uma língua internacional será indispensável na aldeia global e no mercado mundial do século XXI. O domínio de duas línguas por todos não é um objetivo inacessível e, aliás historicamente, a capacidade de falar várias línguas é regra comum em numerosas partes do mundo. Em muitos casos, o conhecimento de uma língua internacional pode ser indispensável à aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos mais recentes que ajudarão um país a atingir níveis modernos de desenvolvimento econômico. Encorajar as crianças e os jovens a aprender várias línguas é dotá-los de trunfos indispensáveis para alcançarem sucesso no mundo de amanhã.

Na futura aldeia global, a impossibilidade de aceder às tecnologias informáticas mais recentes pode ter repercussões negativas em todos os níveis de ensino científico e tecnológico, quer se trate da formação de professores ou do sistema educativo propriamente dito, mesmo no nível do ensino superior. Para integrar a aprendizagem da ciência e da técnica na educação para todos, como preconiza a Comissão, é preciso acabar com o desnível, em matéria de ensino científico e tecnológico, entre países industrializados e os que não o são. Sobretudo, é preciso descobrir meios inovadores de utilizar as tecnologias informáticas e industriais para fins educativos, mas também e principalmente, como garantia de qualidade da formação pedagógica e como meio de levar os professores de todo o mundo a comunicarem-se entre si. O primeiro passo, mesmo nos países de poucos recursos, será dotar as escolas “centrais” de equipamento e de pessoal necessário à constituição de uma capacidade informática e de comunicação para que, por sua vez, estejam à altura de apoiar todas as escolas “satélites”. A criação de museus científicos, o apelo à participação do setor do emprego e a constituição de unidades móveis de ensino, por exemplo, são outros tantos meios de fazer com que os conhecimentos mais recentes, em matéria de ciência e tecnologia, atinjam o maior número de pessoas desejosas de aprender. Nos países onde falta um ensino científico de qualidade, em nível secundário, o desenvolvimento da capacidade científica nacional fica comprometido e é preciso

urgentemente cuidar deste problema, recorrendo a meios do próprio país ou à cooperação regional.

Orientação profissional

É normalmente durante o ensino secundário que os jovens escolhem o caminho de entrada na vida adulta e no mundo do trabalho. A orientação profissional que permite que os diferentes alunos escolham cursos variados não deveria fechar a porta a outras opções posteriores. Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudo, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, como se disse antes, dando a possibilidade de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional.

A escolha de determinada via de ensino profissional ou geral deveria basear-se numa avaliação séria que determine os pontos fortes e fracos dos alunos. A avaliação pedagógica que faz parte desta avaliação geral não deveria ter como resultado a seleção conseguida através do insucesso ou de acordo com estereótipos que sistematicamente orientam os maus alunos para o trabalho manual e afastam as jovens das áreas de tecnologia e ciências.

Por outras palavras, a orientação supõe uma avaliação baseada num conjunto sutil de critérios educativos e de previsão da futura personalidade do adolescente. A escola deve chegar a uma idéia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apóiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais. A responsabilidade do ensino secundário é, pois, imensa porque é muitas vezes durante essa fase da vida escolar que o futuro do aluno ganha forma. Deve, pois, abrir-se mais ao mundo exterior, permitindo que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar.

As tradicionais e as novas missões do ensino superior

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, um dos pólos

da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior.

Por toda parte, os estabelecimentos de ensino superior são pressionados a abrir as suas portas a um maior número de candidatos. Em escala mundial, as inscrições mais do que duplicaram em vinte anos, passando de vinte e oito milhões de estudantes em 1970, para mais de sessenta milhões atualmente. E contudo continuam a subsistir desigualdades consideráveis, tanto no acesso como na qualidade do ensino e da pesquisa. Na África subsaariana, em particular, a proporção de matriculados no ensino superior é de um estudante para mil habitantes, enquanto na América do Norte essa proporção é de um para cinquenta. A despesa real por estudante é dez vezes mais elevada nos países industrializados do que nos países menos desenvolvidos. Porém, mesmo representando uma despesa relativamente fraca, o ensino superior constitui um fardo muito pesado para certos países mais pobres, freqüentemente com dificuldades orçamentais.

Numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino superior está em crise há cerca de dez anos. As políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino. O desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros arruinaram a confiança depositada no ensino superior. A atração excessiva pelas ciências sociais conduziu a desequilíbrios nas categorias de diplomados disponíveis no mercado de trabalho, provocando a desilusão destes e dos empregadores quanto à qualidade do saber ministrado pelos estabelecimentos de ensino superior.

As pressões sociais e as exigências específicas do mercado de trabalho traduziram-se numa extraordinária diversificação de tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos. O ensino superior não escapou à “força e urgência com que, em nível político, se afirma a necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos

imperativos econômicos”⁸. As universidades já não têm o monopólio do ensino superior. De fato, os sistemas nacionais de ensino superior são tão variados e complexos, no que se refere a estruturas, programas, público que os frequenta e financiamento, que se torna difícil classificá-los em categorias distintas⁹.

O aumento dos efetivos e do número de estabelecimentos teve como resultado um aumento das despesas com o ensino superior que está, portanto, envolvido com os temíveis problemas trazidos pela massificação. Este desafio ainda não foi validamente vencido, o que nos leva a rever as missões do ensino superior.

São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional.

Todas estas funções podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Na qualidade de centros autônomos de pesquisa e criação do saber as universidades podem ajudar a resolver certos problemas de desenvolvimento que se põem à sociedade. São elas que formam os dirigentes intelectuais e políticos, os futuros diretores empresariais, assim como grande parte do corpo docente. No âmbito do seu papel social, as universidades podem pôr a sua autonomia a serviço do debate das grandes questões éticas e científicas com as quais se confrontará a sociedade de amanhã e fazer a ligação com o resto do sistema educativo, oferecendo aos adultos a possibilidade de retomar os estudos e desempenhando a função de centros de estudo, enriquecimento e preservação da cultura. Agora que o ensino superior é cada vez mais pressionado a preocupar-se com os aspectos sociais dá-se também cada vez mais valor a outros atributos preciosos e indispensáveis das universidades como sejam a liberdade acadêmica e a autonomia institucional. Embora não ofereçam uma garantia de excelência tais atributos são, sem dúvida, uma condição prévia para tal.

Esta responsabilidade das universidades no desenvolvimento da sociedade no seu todo é mais evidente nos países em desen-

8. George Papadopoulos, *Learning for the Twenty-first Century* estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1994.

9. UNESCO, *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*. Paris, 1995.

volvimento, onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior fornecem a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação dos recursos humanos de nível médio e superior. Nunca se insistirá bastante na importância do papel que as instituições de ensino superior locais e nacionais podem desempenhar na elevação do nível de desenvolvimento do seu próprio país. É a elas que compete, em grande parte, lançar pontes entre países industrializados desenvolvidos e países não-industrializados em desenvolvimento. Podem, além disso, ser instrumentos de reforma e de renovação da educação.

Lugar onde se aprende e fonte de saber

Dado o papel crescente desempenhado pelo saber científico e tecnológico na sociedade, indústria, trocas econômicas e na aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano, é extremamente importante que as instituições do ensino superior mantenham um potencial de pesquisa de alto nível nas suas áreas de competência. Para obter fundos destinados à pesquisa os estabelecimentos de ensino superior entram, atualmente, em concorrência com uma série de agentes, alguns do setor privado. Instituições estas que, em compensação, estão em melhores condições de desempenharem as missões tradicionais e necessárias de fazer progredir os saberes, pois oferecem aos pesquisadores liberdade intelectual, liberdade de debate e a garantia de uma avaliação rigorosa.

Nas ciências sociais como nas ciências exatas e naturais, a pesquisa científica deve, sem dúvida, ser independente e estar ao abrigo de pressões políticas e ideológicas, mas deve também contribuir para o desenvolvimento a longo prazo, da sociedade. Mas, sobretudo nos países que têm especial necessidade de progredir no domínio da tecnologia, deve-se evitar que o ensino das ciências ceda a um academicismo estéril e se feche numa torre de marfim. Também, pelo contrário, a qualidade da ciência não deve ser sacrificada a uma preocupação imediata pela produtividade, pois se trata de um valor universal — a própria ciência — e de longo alcance.

Numa época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, e em que se espera das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades

educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior. Estas têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertencem ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica. Devem abrir as portas a professores oriundos do setor económico e de outros setores da sociedade, de modo a facilitar as trocas entre estes setores e o da educação.

Assim, todos devem poder contar, mais ou menos diretamente, com o ensino superior para aceder ao património cognitivo comum e se beneficiar das mais recentes pesquisas. O que supõe que a universidade estabeleça com a sociedade uma espécie de contrato moral em troca dos recursos que esta lhe concede.

O ensino superior e a evolução do mercado de trabalho

As estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progredem e a máquina substitui o homem: diminui o número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização e crescem, deste modo, as necessidades de capacidades intelectuais em todos os níveis.

Em matéria de qualificação as exigências são cada vez maiores. Na indústria e na agricultura a pressão das modernas tecnologias dá vantagem aos que são capazes de as compreender e dominar. Os empregadores exigem cada vez mais ao seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas. Quanto ao setor dos serviços que, desde longa data, vem ocupando um lugar predominante nos países industrializados, ele requer muitas vezes uma cultura geral e um conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano envolvente que colocam novas exigências à educação.

As universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Como nada leva a crer que esta tendência se inverta é preciso que as universidades continuem à altura de responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade.

Contudo, não se deve subestimar a dificuldade da tarefa. A pesquisa e o ensino por vezes concorrem entre si no que diz respeito às missões que lhes competem. A divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas. Em muitas universidades científicas põe-se a questão de saber se convém orientar os melhores estudantes para a pesquisa ou para a indústria. A preocupação com a flexibilidade obriga a preservar, sempre que possível, o caráter pluridimensional do ensino superior, a fim de assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho.

A universidade, lugar de cultura e de estudo aberto a todos

Além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados a universidade deve continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida. A cultura, tal como a entendemos, inclui todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia.

As universidades têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar estas funções. Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e pesquisadores. As universidades são geralmente multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial. Têm, em geral, mais contatos com o mundo internacional do que as outras estruturas educativas.

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. Além disso,

de acordo com a idéia segundo a qual cada um deve simultaneamente aprender e ensinar, a universidade deve apelar mais à colaboração de especialistas além dos professores de ensino superior: o trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade circunvizinha, o trabalho de estudantes a serviço da comunidade, são alguns dos fatores a que podem enriquecer o papel cultural das instituições de ensino superior e como tal merecem ser encorajados.

Encarando a Universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, a Comissão não procura apenas concretizar a sua orientação central: educação ao longo de toda a vida. Procura, também, que seja reconhecida a missão da Universidade, e até as suas responsabilidades, na participação em grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade.

Ensino superior e cooperação internacional

As instituições de ensino superior estão extraordinariamente bem colocadas para, explorando o fenómeno da mundialização, sanarem o “déficit de conhecimentos” e enriquecerem o diálogo entre povos e entre culturas. A cooperação entre cientistas da mesma disciplina transcende as fronteiras nacionais e constitui um instrumento poderoso para a internacionalização da pesquisa, da tecnologia, das concepções, das atitudes e das atividades. Porém, a concentração da pesquisa e dos meios a ela ligados nos países da OCDE constitui um desafio ao desenvolvimento sustentável dos países menos avançados economicamente.

As redes estabelecidas entre os países mais ricos, membros da União Européia e da OCDE, revelaram-se extraordinariamente vantajosas no plano científico e cultural. Contudo, por mais úteis e poderosas que sejam tais redes correm o risco de contribuir para exacerbar as diferenças entre os países que as integram e os que permanecem de fora se, simultaneamente, não houver um reforço da cooperação Norte-Sul e entre os próprios países do Sul. A médio prazo, porém, o êxodo de pessoal altamente qualificado em busca de tarefas de pesquisa nos grandes centros, continuará a empobrecer, as regiões mais pobres do mundo. É, contudo, reconfortante ver que, havendo possibilidades por mais modestas que sejam, alguns diplomados e pesquisadores regressam aos seus

países de origem. Uma das tarefas urgentes, às quais deve se entregar a comunidade universitária nas regiões mais ricas, é desenvolver os meios que levem a acelerar a cooperação e ajudar a reforçar as capacidades de pesquisa dos países menos desenvolvidos.

A geminação de instituições de pesquisa de países industrializados com instituições homólogas de países em desenvolvimento é proveitosa para ambas as partes, pois é urgente alcançar uma melhor compreensão dos problemas de desenvolvimento para resolver os problemas da aldeia global. A cooperação Sul-Sul oferece, também, muitas possibilidades: assim, os trabalhos realizados na Ásia ou na América Latina têm muito interesse para a África, verificando-se também o inverso.

O setor econômico tem necessidade, também ele, de estabelecer parcerias de pesquisa com as universidades, tanto no mundo desenvolvido como no mundo em desenvolvimento, para estudar os problemas de desenvolvimento nas diferentes regiões. Os doadores internacionais podem dar um novo impulso a todas estas parcerias.

A livre circulação de pessoas e a partilha de conhecimentos científicos são princípios importantes que a Comissão assume como seus. Respeitando devidamente as normas de propriedade intelectual, as universidades e os governos dos países “ricos em saber” deveriam esforçar-se por todos os meios para aumentar o potencial e a capacidade de acesso à informação das regiões mais pobres do mundo. Citem-se entre estes meios, as trocas de estudantes e de professores, o auxílio ao lançamento de sistemas de comunicação, especialmente sistemas de comunicação telemáticos, a partilha dos resultados de pesquisa, a formação de redes interuniversitárias e a criação de centros regionais de excelência.

Um imperativo: a luta contra o insucesso escolar

A aversão da Comissão ao insucesso escolar e à sua proliferação é patente ao longo desta reflexão. O insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais

perspectivas e, no fim de contas, abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida.

O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão. As medidas a tomar passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas a sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas. Deve-se recorrer a meios suplementares e a métodos pedagógicos especiais a favor de públicos alvo e de estabelecimentos situados em zonas urbanas ou suburbanas desfavorecidas, como já se faz em numerosos países. É preciso ter cuidado em não criar guetos educativos e, portanto, qualquer forma de segregação em relação aos alunos que seguem uma escolaridade tradicional. Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades. O que supõe, em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas. As possibilidades de alternância entre escola e empresa permitem, por outro lado, uma melhor inserção no mundo do trabalho. O conjunto destas medidas deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações.

Deve-se recorrer também a medidas de reinserção e de recuperação para que os jovens que chegam ao mercado de trabalho sem qualificações possam adquirir as competências necessárias à sua vida profissional. A seguir, devem ser sistematicamente desenvolvidos dispositivos que ofereçam novas oportunidades aos jovens e adultos marginalizados, mediante o acesso a novos ciclos de formação. Pode dizer-se, de um modo geral, que o desenvolvimento da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida constitui um meio privilegiado de aquisição de novas qualificações, adaptadas à evolução de cada sociedade.

A experiência das *accelerated schools* nos Estados Unidos

Experimentadas com sucesso nos Estados Unidos, as *accelerated schools* ou “escolas intensivas” constituem uma das melhores respostas dos norte-americanos à crise do seu sistema educativo, confrontado com um insucesso de cerca de um terço dos alunos nos ensinos primário e secundário.

Estes alunos em situação de insucesso, os chamados “alunos em risco”, têm em geral dois anos de atraso na sua escolaridade; mais de metade abandona a escola sem diploma; são, na maior parte, oriundos de meios desfavorecidos, pobres, pertencendo a minorias étnicas e que não falam inglês; muitos também vivem em famílias monoparentais.

O princípio das escolas intensivas assenta-se na convicção de que se pode conseguir que todos os alunos da mesma faixa etária alcancem o mesmo nível de sucesso escolar no fim da sua escolaridade. Isto implica que os alunos em situação de insucesso tenham de trabalhar a um ritmo mais acelerado do que os alunos de meios privilegiados. Trata-se de oferecer a alunos com dificuldades escolas de excelência.

A concepção destas escolas baseia-se na idéia de que o ensino utilizado para os alunos “dotados” é igualmente bom para todas as outras crianças. Implica em não considerar os alunos com dificuldades como alunos lentos, incapazes de aprender dentro dos períodos normais, mas, pelo contrário, em fixar-lhes objetivos ambiciosos a atingir no fim de períodos obrigatoriamente determinados.

Alunos, pais e professores devem convencer-se de que o insucesso não é uma fatalidade. São todos convidados a formar, juntamente com o pessoal do estabelecimento escolar, uma comunidade responsável com todos os poderes. Depois de formada uma idéia do que deve ser a escola, esta comunidade escolar empenha-se na construção de uma escola intensiva, que aprenda a resolver, por si mesma, pouco a pouco, os problemas que se forem apresentando.

Esta comunidade deve apoiar-se nos talentos de cada um, geralmente subutilizados. O processo de transformação da escola conduz a uma mudança de atitudes e à criação de uma nova cultura.

Fonte: Comissão Européia. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxemburgo, Serviço de publicações oficiais da Comunidade Européia, 1995, p. 95.

Reconhecer as competências adquiridas graças a novas formas de certificação

A fim de que todos possam construir, de maneira contínua, as suas próprias qualificações, a Comissão pensa que é indispensável

proceder, de acordo com as condições próprias de cada região e de cada país, a um reexame profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial.

De fato, o diploma adquirido no fim da escolaridade constitui ainda, muitas vezes, a única via de acesso a empregos qualificados, e os jovens não diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada perante o mercado de trabalho. É, pois, importante que as competências adquiridas, especialmente durante a vida profissional, possam ser reconhecidas pelas empresas mas também pelo sistema educativo formal incluindo o universitário. Há projetos destes atualmente em estudo em diversas regiões do mundo: assim, a Comissão Européia num recente Livro Branco¹⁰ prevê a criação de “certificados pessoais de competências” que façam com que cada indivíduo possa ver reconhecidos os seus conhecimentos e aptidões à medida que os for adquirindo. Existe a convicção de que a concretização generalizada, sob diversas formas, deste sistema de certificados, ao lado dos diplomas obtidos na formação inicial, acabará por valorizar o conjunto das competências e facilitar a transição entre educação e mundo do trabalho. Estas propostas são válidas tanto para diplomados como para não diplomados.

Pistas e recomendações

- Uma exigência válida para todos os países mas de acordo com modalidades e conteúdos diferentes: *reforço da educação básica*; daí a importância dada ao ensino primário e suas aprendizagens básicas clássicas, ler — escrever — calcular, mas também poder exprimir-se numa linguagem que facilite o diálogo e a compreensão.
- A necessidade — mais forte ainda no futuro — de uma abertura ao universo da ciência, chave de entrada para o século XXI e suas transformações científicas e tecnológicas.
- Adaptar a *educação básica* aos contextos particulares, aos países e populações mais desfavorecidos. Partir de dados da vida

10. Comissão Européia, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Européias, Luxemburgo, 1995.

quotidiana, que oferecem oportunidades de compreender os fenômenos naturais bem como de ter acesso às diferentes formas de sociabilidade.

- Recordar as exigências da alfabetização e da educação básica de adultos.

- Privilegiar sempre a relação professor/aluno, sabendo que as tecnologias mais avançadas só poderão contribuir para a relação (transmissão, diálogo e confrontação) entre quem ensina e quem é ensinado.

- O ensino secundário deve ser repensado nesta perspectiva geral de educação ao longo de toda a vida. O princípio essencial é organizar a diversidade de percursos educativos sem nunca fechar a possibilidade de retornar, ulteriormente, ao sistema.

- Os debates sobre seletividade e orientação tornar-se-iam muito mais claros se este princípio fosse plenamente aplicado. Todos sentiriam que, quaisquer que forem as opções tomadas e os cursos freqüentados na adolescência, nenhuma porta será fechada no futuro, nem sequer a da própria escola. A igualdade de oportunidades adquiriria, então, todo o seu sentido.

- A *universidade* deve ocupar o centro do sistema educativo mesmo que, como acontece em numerosos países, existam, além dela, outros estabelecimentos de ensino superior.

- Cabem-lhe quatro funções essenciais:

1. Preparar para a pesquisa e para o ensino.

2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.

3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.

4. Cooperar no plano internacional.

- Deve, também poder exprimir-se com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais — como uma espécie de poder intelectual necessário para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir.

- A diversidade do ensino secundário e as possibilidades oferecidas pela universidade deveriam dar respostas válidas aos desafios da massificação, acabando com a obsessão pela “via principal e única”. Combinadas com a generalização da alternância

estudo/trabalho deveriam também permitir lutar eficazmente contra o insucesso escolar.

- O desenvolvimento da educação ao longo de toda a vida, implica que se estudem novas formas de certificação que levem em conta o conjunto das competências adquiridas.

CAPÍTULO 7

OS PROFESSORES EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS

Os capítulos anteriores mostraram que a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca

foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas¹. Neste capítulo, examinaremos mais particularmente as questões que se colocam a este respeito no ensino primário e secundário e as medidas que podem ser tomadas nestes níveis, para melhorar a qualidade de ensino.

Dentro de parâmetros razoáveis, que pode a sociedade esperar dos professores? Em termos realistas, que exigências lhes podem ser feitas? A que contrapartidas podem eles aspirar — condições de trabalho, direitos, estatuto na sociedade? Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino?

Escola aberta ao mundo

Assiste-se quase por todo o lado, desde há alguns anos, a um desenvolvimento espetacular da informação, quer no que diz respeito às fontes, quer à capacidade de difusão. Cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo — real ou fictício — que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens

1. Ver A. R. Thompson. *"The utilization and professional development of teachers: issues and strategies"*. (The management of teachers series) Paris, Instituto Internacional de Planificação da Educação, 1995.

mais variadas — lúdicas, informativas, publicitárias — transmitidas pelos meios de comunicação social entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola. Estas mensagens surgem sempre organizadas em rápidas seqüências o que, em numerosas regiões do mundo, tem uma influência negativa sobre a capacidade de manter a atenção, por parte dos alunos e, portanto, sobre as relações na aula. Passando os alunos menos tempo na escola do que diante da televisão, a seus olhos é grande o contraste entre a gratificação instantânea oferecida pelos meios de comunicação, que não lhes exige nenhum esforço, e o que lhes é exigido para alcançarem sucesso na escola.

Tendo assim perdido, em grande parte, a preeminência que tinham na educação, professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação.

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas.

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos.

Esta chamada de atenção sobre as tarefas tradicionais ou novas que incumbem aos professores não se deve prestar a ambigüidades. Não deve, por exemplo, servir de justificativa aos que culpam as políticas de educação, tidas como más, de todos os males da sociedade. Pelo contrário é à própria sociedade, em todos os seus componentes, que cabe remediar as graves disfunções que a afetam

e reconstituir os elementos indispensáveis à vida social e às relações interpessoais.

No passado, os alunos eram geralmente obrigados a aceitar o que a escola lhes oferecia, quer se tratasse da língua, do conteúdo ou da organização do ensino. Hoje em dia, é cada vez mais importante para as pessoas terem uma palavra a dizer nas decisões relativas à organização escolar. Estas decisões têm influência direta nas condições de trabalho dos professores e no que deles se exige, e estão na origem de outra contradição interna da prática pedagógica moderna. Por um lado, as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola — observação válida, não só para a língua adotada, mas também para as ciências, a matemática ou a história. Por outro lado, para que possam adquirir autonomia, criatividade e curiosidade de espírito, que são complementos necessárias à aquisição do saber, o professor deve necessariamente manter uma certa distância entre a escola e o meio envolvente, a fim de que as crianças e os adolescentes tenham ocasião de exercer o seu senso crítico. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos², e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Aspirações e responsabilidades

A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. Em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as conseqüentes pressões sobre o sistema educativo. As políticas de estabilização chamadas eufemisticamente

2. *Teaching in the information age: problems and news perspectives*, documento apresentado à Comissão em março de 1994, pelo Sindicato Geral do Pessoal Docente do Instituto Nacional de Elaboração dos Programas Escolares dos Países-Baixos.

“ajustamento estrutural” tiveram em muitos países em desenvolvimento uma repercussão direta sobre os orçamentos para a educação e, conseqüentemente, sobre a remuneração dos professores.

A profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar — e desempenham — um papel muito influente em vários domínios. A maior parte dos cerca de cinquenta milhões de professores que há no mundo estão sindicalizados ou julgam-se representados por sindicatos. Estas organizações, cuja ação visa melhorar as condições de trabalho dos seus aderentes, têm grande peso na distribuição dos créditos concedidos à educação e têm em muitos casos um conhecimento e experiência profundos dos diferentes aspectos do processo educativo e da formação de professores. São em muitos países participantes que é impossível deixar de lado no diálogo entre escola e sociedade. Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores.

Ensinar, uma arte e uma ciência

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável. A prossecução do desenvolvimento individual supõe uma capacidade de aprendizagem e de pesquisa autônomas que só se adquire após determinado tempo

de aprendizagem junto de um ou de vários professores. Quem não recorda ainda aquele professor que levava a refletir, que incutia a vontade de trabalhar as questões um pouco mais profundamente? Quem, ao tomar decisões importantes no decurso da sua vida, não foi influenciado, ao menos em parte, pelo que aprendeu com determinado professor?

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno.

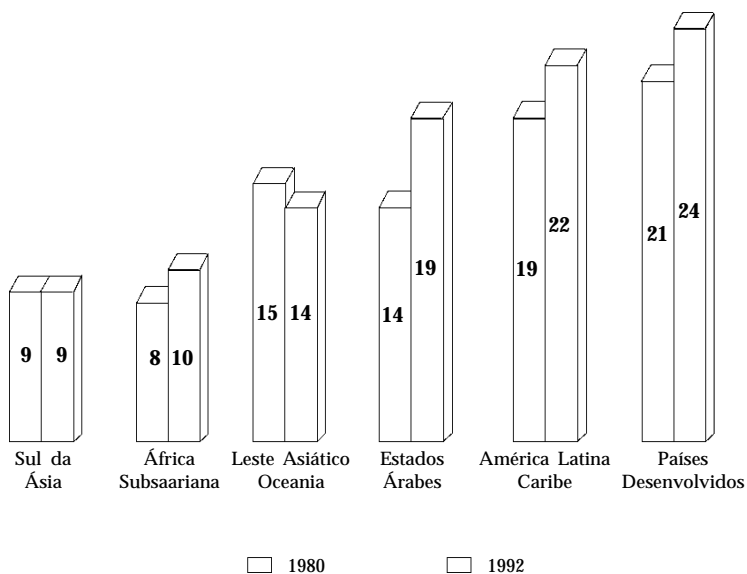
A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório.

Qualidade dos professores

O rápido aumento da população escolar no mundo trouxe consigo um recrutamento em massa de professores. Este recruta-

mento teve de fazer-se, muitas vezes com recursos financeiros limitados e nem sempre foi possível encontrar candidatos qualificados. A falta de financiamento e de meios pedagógicos assim como a superlotação das turmas traduziram-se, freqüentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores. A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados.

**Número de professores (de todos os graus de ensino)
por milhão de pessoas com idades entre os 15 e os 64 anos,
por região, 1992**



Nota: Dados numéricos recolhidos pela Divisão de Estatística da UNESCO. As regiões correspondem à nomenclatura da UNESCO. Os países da antiga União Soviética surgem incluídos na categoria de países desenvolvidos, mesmo os situados na Ásia.

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. O professor, nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar — pobreza, meio social difícil, doenças físicas — mais se exige do

professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações. As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país. A adoção dessas medidas é imperativa, pois sem ela não se poderá esperar melhoria significativa numa área em que, contudo, seria bem necessária.

Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países. Indicam-se, a seguir, algumas medidas para consegui-lo, que serão descritas de maneira mais pormenorizada nos parágrafos seguintes.

Recrutamento — Melhorar a seleção, ampliando a base de recrutamento através de uma busca mais ativa de candidatos. Pode-se pensar em medidas especiais que facilitem o recrutamento de candidatos de origens lingüísticas e culturais diversas.

Formação inicial — Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. Por outro lado, tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação descritos no capítulo quarto.

Formação contínua — Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral,

a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial³. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer.

Professores de formação pedagógica — Deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas.

Controle — A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos.

Gestão — Reformas dos sistemas de gestão que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, podem libertar os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a uma concentração sobre os fins e métodos do ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de uma assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessárias e deviam existir sempre.

Participação de agentes exteriores à escola — Os pais podem ser associados de diversas maneiras ao processo pedagógico; o mesmo se pode dizer das pessoas que têm experiência prática de diversos assuntos ensinados nas escolas profissionais.

Condições de trabalho — É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar

3. Ken Gannicott e David Throsby, *Educational Quality and Effective Schooling Paris*. UNESCO, 1994. Estudo realizado para a Comissão.

no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. A concessão de incentivos especiais a professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas é, evidentemente, necessária para os levar a permanecer nessas zonas, de modo que populações desfavorecidas não o fiquem ainda mais devido à falta de professores qualificados. Por mais desejável que seja a mobilidade geográfica, as colocações não deveriam ser decididas arbitrariamente pelas autoridades centrais. A mobilidade entre a profissão docente e outras profissões, durante períodos limitados, poderia ser incrementada com proveito.

Meios de ensino — A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais⁴. A renovação dos programas escolares é um processo permanente ao qual os professores devem ser associados tanto na fase de concepção como na de concretização. A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos.

Aprender o que ensinar e como ensinar

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os

4. Cf. Banco Mundial. *Priorities and Strategies for Education* Washington, D. C., 1995.

seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. Em certos países critica-se o sistema por negligenciar a pedagogia; noutros, esta é privilegiada em excesso dando origem a professores com conhecimentos insuficientes da matéria que lecionam. Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social. Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade.

É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciências e de tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. De fato, por todo o lado, mas sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar quando todos sabemos quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza. Importa pois, em particular nos países em desenvolvimento, remediar as deficiências do ensino das ciências e da tecnologia, nos níveis elementar e secundário, melhorando a formação dos professores destas disciplinas. O ensino profissional carece, muitas vezes, neste domínio, de professores qualificados, o que nada contribui para realçar o seu prestígio.

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal.

Os professores em ação

Escola e coletividade

Podem encontrar-se pistas para melhorar o desempenho e a motivação dos professores na relação que estabelecem com as autoridades locais. Quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade e, até, para trabalharem na realização dos seus objetivos. Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio.

Administração escolar

A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso pois, que fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido e gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades. Na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, em que cada um vai sendo alternadamente professor e aluno, o recrutamento de pessoas exteriores à profissão por períodos determinados e para tarefas particulares, pode ser uma solução para desenvolver certas

competências que o corpo docente não domina, mas que correspondem a uma necessidade real, quer se trate do ensino da língua de uma minoria, de ensinar refugiados, ou de estabelecer uma ligação mais estreita entre o ensino e o mundo do trabalho, por exemplo. Em certos casos, para melhorar a assiduidade, a qualidade do ensino e a coesão escolar, revelou-se útil fazer com que os pais colaborassem com os professores na tarefa de ensinar.

Escolas e famílias trabalham, lado a lado, nas Filipinas para melhorar os resultados escolares

Nas Filipinas, o “PLSS” (Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais), levou à melhoria dos resultados escolares e a estreitar os laços entre a escola e a família. Este programa inovador reconhece o papel dos pais na educação dos filhos e facilita a sua colaboração com os professores.

O programa é gerido em cada estabelecimento de ensino por um grupo composto por professores e pais. Dá-se particular atenção à formação. Os professores e o responsável pelo estabelecimento de ensino são iniciados em determinadas técnicas de gestão, como os métodos que permitem criar relações de colaboração eficazes e tomar decisões de comum acordo, e ensinam a dialogar com pais e alunos. São organizados seminários destinados aos pais, a fim de os aconselhar sobre o modo de contribuir para a educação dos seus filhos. Estes participam em alguns seminários ao lado dos pais.

No decorrer do programa os pais são associados ao processo pedagógico. Sob a orientação do professor, ajudam os filhos no trabalho em casa ou na escola. Colaboram também com o professor na condução da aula, observando o comportamento dos filhos bem como os métodos pedagógicos utilizados. Os seus comentários e sugestões são debatidos em reuniões que realizam regularmente com os professores e são adotadas medidas específicas de comum acordo.

As primeiras experiências deste tipo foram realizadas numa comunidade rural da província de Leyte e num bairro de Quezon ocupado por barracas, nos subúrbios de Manila. Uma vez que foram consideráveis os progressos verificados no plano dos resultados escolares e dada a baixa espetacular da taxa de abandono o projeto foi ampliado, com sucesso, a outras partes do país.

Fonte: Cariño, I. D.; Dumlao Valisno, M. The Parent Learning Support System (PLSS): School and community collaboration for raising pupil achievement in the Philippines, em S. Shaeffer (dir. publ.), *Collaborating for educational change: the role of teachers, parents and the community in school improvement*. Paris, UNESCO-IIEP 1992.

Fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão.

Condições propícias a um ensino eficaz

É desejável que se aumente a mobilidade dos professores — no interior da profissão e entre esta e as outras profissões — de modo a ampliar a sua experiência.

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc.

É evidente que melhorar a qualidade dos professores, do processo pedagógico e dos conteúdos do ensino não deixa de levantar diversos problemas cuja solução não é fácil. Os professores reivindicam, e com razão, condições de emprego e um estatuto que testemunhem o reconhecimento de seus esforços. É preciso dar-lhes os instrumentos de que necessitam para poderem desem-

penhar melhor as suas várias funções. Em contrapartida, os alunos e a sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar deles que cumpram a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades.

Pistas e recomendações

- Se bem que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de país para país, é urgente revalorizar o seu estatuto se se quiser que a “educação ao longo de toda a vida” cumpra a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como “o mestre” pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados.

- Mas a educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc.

- Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica social e cultural. Tais possibilidades estão geralmente previstas nas variadas formas de licenças para formação ou de licenças sabáticas. Estas fórmulas devem ser ampliadas ao conjunto dos professores, mediante as devidas adaptações.

- Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.

- O relatório insiste na importância da permuta de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes. Constituem-se

como um indispensável valor acrescentado à qualidade da educação e também para uma maior abertura a outras culturas, civilizações e experiências. As realizações em curso assim o confirmam.

- Todas estas orientações devem ser objeto de diálogo, e até de contratos, com as organizações de professores, ultrapassando o caráter puramente corporativista de tais acordos. De fato, as organizações sindicais, além de seus objetivos de defesa dos interesses morais e materiais dos seus associados, acumularam um capital de experiência que estão dispostas a pôr à disposição de quem tem de tomar as decisões políticas.

CAPÍTULO 8

OPÇÕES EDUCATIVAS: O PAPEL DO POLÍTICO

Atualmente, no mundo inteiro se exige dos sistemas educativos que façam mais e melhor. Solicitados por todo o lado devem, como vimos, dar resposta às exigências de desenvolvimento econômico e social, particularmente graves no caso das populações mais pobres. Devem, também, dar resposta às exigências culturais e éticas cuja responsabilidade lhes cabe assumir. Finalmente, têm de vencer o desafio da tecnologia que, com os riscos eventuais que isso comporta, constitui uma das principais vias de acesso ao século XXI. Todos esperam, pois, algo da educação. Pais, adultos trabalhadores ou desempregados, empresas, coletividades locais, governos e, evidentemente, crianças e jovens alunos, todos põem a esperança nela.

Porém, a educação não pode fazer tudo e algumas das esperanças por ela suscitadas transformar-se-ão em desilusões. É preciso que se façam opções que podem ser difíceis, sobretudo quando está em causa a equidade e a qualidade dos sistemas educativos. São opções de sociedade e, apesar de inspiradas em alguns princípios comuns podem variar segundo os países. Contudo, deve haver coerência entre as opções e as estratégias adotadas no espaço social e no tempo. Entre estas estratégias, a Comissão inclui os recursos oferecidos pela sociedade da informação, assim como as possibilidades criadas pela inovação e pela descentralização. Mas tais estratégias supõem também uma regulamentação do conjunto da

educação: é o papel que cabe ao político, a quem compete definir o futuro por uma visão a longo prazo, assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e, finalmente, abrir um verdadeiro debate da sociedade sobre as opções econômicas e financeiras.

Opções educativas, opções de sociedade

A demanda por educação

Os sistemas educativos não podem responder indefinidamente, a uma procura que aumenta dia-a-dia. Teriam de, simultaneamente, dar as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar resposta a todos os tipos de exigências. Dadas as dificuldades financeiras, é preciso dar aos recursos a melhor aplicação, de modo a conciliar quantidade e pertinência, equidade e qualidade. Na falta de um modelo único e ótimo de repartição, a afetação de recursos deve, sobretudo, refletir claramente as opções coletivas, correspondentes às decisões tomadas por cada sociedade para assegurar o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Nos países em desenvolvimento, em que uma forte procura de educação é acompanhada por uma falta de recursos muitas vezes dramática, as opções são particularmente difíceis e levam, freqüentemente, ao impasse alguns tipos de ensino. Nos países mais desenvolvidos que, em comparação, se sentem menos estrangulados por dificuldades financeiras, as opções políticas já não assumem tanto o caráter de alternativas brutais. Trata-se, antes, de dosar os orçamentos para a educação de acordo com as diferentes opções, reformas educativas ou modos de seleção e orientação dos jovens, e também de dar resposta aos críticos que acham que o sistema educativa é, em parte, responsável pela inadequação entre a oferta e a procura de empregos.

Contudo, num ou noutro caso, o afluxo das diversas procuras, ao convergir na sua maior parte sobre os organismos públicos, impõe opções de organização que são, de fato, opções sociopolíticas. Os tomadores de decisões vêem-se, efetivamente, confrontados com interesses contraditórios. O mundo econômico reclama cada vez

mais qualificações e competências. O mundo científico reclama dotações para a pesquisa e para o ensino superior de alto nível, gerador de jovens pesquisadores. O mundo da cultura e do ensino quer meios para o desenvolvimento da escolarização e da formação geral. Finalmente, as associações de pais querem sempre uma educação de qualidade, isto é, cada vez mais e melhores professores. Os dilemas são particularmente graves, uma vez que não podem ser satisfeitas todas as exigências; e que não se trata de decisões banais entre interesses particulares: por trás destas exigências estão expectativas legítimas que correspondem todas às missões fundamentais da educação.

Avaliação e debate público

As opções educativas implicam, pois, a sociedade no seu conjunto e exigem a abertura de um debate democrático, não só sobre os meios, mas também sobre as finalidades da educação. Os princípios apresentados neste relatório devem entrar nesse debate e nenhum dos elementos fundamentais do conhecimento — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos — devem ser negligenciados, para bem de todos.

Este debate deve apoiar-se numa avaliação profunda do sistema educativo, em termos que possam ser aceitos por todos e não deverá ser de natureza estritamente econômica. Efetivamente, se se pode falar de mercado da formação profissional, na medida em que certos serviços oferecidos podem ser avaliados em termos de custos e de rendimento, o mesmo não se passa, evidentemente, com algumas das atividades da educação. Algumas delas escapam à ordem econômica e dizem respeito, por exemplo, à participação na vida coletiva ou ao desenvolvimento da pessoa. Além disso, o sistema educativo forma um todo; a interdependência das suas partes é tão grande e a integração à sociedade tão forte que é, por vezes, muito difícil descobrir as causas de determinada disfunção. A avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos. Pode incluir uma avaliação em nível local se se tratar,

por exemplo, da gestão de estabelecimentos ou da qualidade dos professores.

Em qualquer dos casos, o que é necessário é desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade. A importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica bem que a coletividade peça contas antes de se pensar em aumentá-los ainda mais. O debate público no parlamento, por exemplo, ou até nos meios de comunicação social, pode então tornar-se um verdadeiro debate de sociedade, apoiando-se em avaliações objetivos e pertinentes.

Finalmente deve também considerar-se que qualquer avaliação tem um valor pedagógico. Dá aos diferentes atores um conhecimento mais perfeito da sua atuação. Difunde, eventualmente, a capacidade de inovação, dando a conhecer iniciativas coroadas de sucesso e as suas condições de realização. No fundo, leva a reconsiderar a hierarquia e a compatibilidade das opções e dos meios, à luz dos resultados.

Oportunidades oferecidas pela inovação e descentralização

Associar os diferentes atores ao projeto educativo

O debate sobre o grau de centralização ou descentralização a dar à gestão do sistema educativo surge como essencial para o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos.

A Comissão está de acordo com numerosos observadores ao verificar que as reformas educativas atravessam atualmente uma fase de profundo ceticismo. Tudo ou quase tudo foi já experimentado neste domínio e os resultados raramente estiveram à altura das expectativas. As tentativas de reformas sucessivas e contraditórias parece ter reforçado o imobilismo dos sistemas educativos em muitos países.

São diversas as explicações dadas para este fenómeno¹, mas apresentam todas um ponto comum: põem em causa a maneira

1. Juan Carlos Tedesco. *Tendances actuelles des réformes éducatives*, estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1993. (UNESCO doc. EDC/1/1.)

como foram levadas a cabo essas reformas. São decididas, a maior parte das vezes, nos serviços centrais dos ministérios, sem verdadeira consulta aos diferentes atores e sem avaliação de resultados. É preciso, pelo contrário, procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa.

Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É nesta perspectiva que não é somente técnica mas em grande parte política, que a Comissão procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria educativa. A questão põem-se, evidentemente, de maneira diferente, segundo as tradições históricas ou a organização administrativa próprias de cada país e não se pode continuar a defender um modelo ideal. Contudo, existe um certo número de argumentos a favor da transferência de responsabilidades para o nível regional ou local se, de fato, se pretende, em especial, melhorar a qualidade da tomada de decisões, aumentar o sentido de responsabilidade das pessoas e das coletividades e, de um modo geral, estimular a inovação e participação de todos. No caso de grupos minoritários, a descentralização de processos leva a ter mais em conta as aspirações culturais ou lingüísticas e a melhorar a pertinência do ensino ministrado graças à elaboração de programas melhor adaptados.

Há condições que devem estar reunidas para uma melhor cooperação no plano local entre professores, pais e o público em seu conjunto. A primeira parece ser a vontade, por parte do governo central, de abrir um espaço de tomada de decisão democrático onde possam ser levadas em conta as expectativas da comunidade local, dos professores, das associações de pais, ou das organizações não-governamentais. As instituições que compõem o sistema educativo devem, por outro lado, dar prova de verdadeira vontade de se adaptar às condições locais e adotar uma atitude aberta perante a mudança. Finalmente, a autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um fator essencial de desenvolvimento de iniciativas locais porque permite uma maior colegialidade no trabalho dos professores. Estes, tendo de tomar decisões em comum, libertam-se do isolamento tradicional da sua profissão. A noção de “projeto de escola”, em certos países, mostra bem esta vontade

de alcançar juntos objetivos que permitam melhorar a vida da instituição escolar e a qualidade do ensino.

Favorecer uma verdadeira autonomia das escolas

A autonomia dos estabelecimentos de ensino reveste-se de diferentes aspectos. Manifesta-se, em primeiro lugar, na gestão de recursos: é importante que a distribuição de uma parte significativa dos recursos atribuídos possa ser decidida em nível de escola. Em certos casos podem criar-se estruturas especiais, por exemplo, comitês de pais (ou alunos) e de professores, que se pronunciarão sobre a gestão da escola, ou sobre alguns aspectos dos programas educativos. De uma maneira geral convém desenvolver, em cada estabelecimento de ensino, processos que definam o papel dos diferentes atores, favorecendo a cooperação entre professores, direção e pais, assim como o diálogo com o conjunto da comunidade local. A prática da negociação e da conciliação na gestão de estabelecimentos de ensino e na vida escolar constitui, em si mesma, um fator de aprendizagem democrática. Por outro lado, a autonomia das escolas estimula fortemente a inovação. Nos sistemas excessivamente centralizados a inovação tende a limitar-se a experiências piloto, destinadas a servir de base, em caso de sucesso, a medidas de caráter geral. Não serão, necessariamente, aplicadas de maneira pertinente em todas as situações: de fato é sabido que o sucesso das inovações depende, essencialmente, das condições locais. Por isso, o importante parece ser generalizar a capacidade de inovar mais do que as inovações em si mesmas.

A Comissão é, pois, favorável a um ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais. Pensa que esta tendência é reforçada pela necessidade de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida, assim como pela emergência de sociedades educativas voltadas para os recursos da educação informal. Está, contudo, consciente de que as formas de organização e de gestão da educação não são fins em si mesmas, mas instrumentos cujo valor e eficácia dependem muito do contexto político, econômico, social e cultural. As medidas de descentralização podem ser levadas a cabo tanto através de processos democráticos, como de processos arbitrários e geradores de exclusões sociais. Vários exemplos e, em especial, o da América Latina, mostraram que a descentralização

pode reforçar a desigualdade, já existente, entre regiões e entre grupos sociais, e o enfraquecimento do papel do Estado central não permite então desencadear mecanismos compensatórios. De uma maneira geral, “a experiência internacional demonstra que, nos casos em que a descentralização foi bem sucedida, esta se deu sempre a partir de uma administração central bem estabelecida”². O que nos leva a afirmar a necessidade de uma regulamentação conjunta e de definir com precisão o papel que cabe aos poderes públicos nesta regulamentação.

Necessidade de uma regulamentação do conjunto do sistema

Seja qual for a organização do sistema educativo, mais ou menos descentralizado ou mais ou menos diversificado, o Estado deve assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza coletiva que não pode ser regulado apenas pelas leis de mercado. Trata-se, em particular, de criar um consenso nacional sobre educação, de assegurar uma coerência de conjunto e de propor uma visão a longo prazo.

Uma das primeiras tarefas dos poderes públicos consiste em suscitar um amplo acordo entre os diferentes atores sobre a importância da educação e sobre o seu papel na sociedade. Sobretudo nos países em desenvolvimento, só um diálogo permanente com todos os partidos políticos, associações profissionais ou outras, sindicatos e empresas, pode assegurar estabilidade e durabilidade aos programas educativos. O diálogo deve começar logo na concepção do programa e prolongar-se ao longo da sua concretização, oferecendo a possibilidade de avaliações e ajustamentos. A experiência mostra que este consenso social é necessário a qualquer processo de reforma e que não surge espontaneamente. É, pois, necessário dar-lhe forma institucional e permitir sua expressão de acordo com processos democráticos.

É igualmente necessário assegurar a gestão programada das interdependências entre os diferentes elementos do sistema educativo, sem perder de vista o caráter orgânico das relações entre as diferentes categorias de ensino. Os alunos passam, sucessivamente,

2. J. C. Tedesco, op. cit.

do ensino básico a outros níveis de ensino ou a outros tipos de educação. As diferentes partes do sistema são interdependentes: o ensino secundário fornece alunos ao ensino superior, mas a universidade fornece professores ao ensino secundário e, muitas vezes também, ao primário. Em termos quantitativos, mas também qualitativos, estas categorias de ensino são, pois, solidárias e é preciso ter isso em conta no que diz respeito à regulamentação dos fluxos, bem como à definição dos conteúdos e dos processos de avaliação. É tendo em conta esta interdependência do conjunto que se deve tentar otimizar as opções sobre recursos. Evidentemente as prioridades variam muito, segundo os países, mas é preciso ter cuidado não só em manter a coerência do sistema mas também em ter em conta as novas exigências de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida. Deve, também, ser assegurada a ligação entre educação e necessidades económicas.

Resumindo, as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo, o que supõe que fica assegurada a continuidade das opções e a concretização das reformas. Este o motivo porque, em educação, se deve ultrapassar a fase das políticas de vista curta ou as reformas em cascata que são postas em causa a cada mudança de governo. Esta capacidade de antecipação deve apoiar-se numa análise rigorosa da situação dos sistemas educativos: diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informação sobre o contexto social e económico, conhecimento das tendências mundiais da educação, avaliação de resultados.

Assim se justifica essencialmente o papel do Estado enquanto representante da coletividade no seu conjunto, numa sociedade plural e baseada em parcerias, onde a educação se desenvolve ao longo de toda a vida. Esse papel diz respeito, principalmente, às opções de sociedade que imprimem a sua marca na educação, mas também à regulamentação do conjunto do sistema, assim como à promoção do valor da educação. Não deve, porém, ser exercido como um monopólio estrito. É mais um canalizar de energias, um valorizar de iniciativas e um criar de condições para a emergência de novas sinergias. Corresponde, igualmente, a uma exigência de equidade e de qualidade em matéria de educação. Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos. A garantia da qualidade

da educação supõe, por outro lado, que se elaborem normas globais e que se instituíam meios de controle³.

No interior do dispositivo educativo as instituições formais públicas ou privadas devem, evidentemente, desenvolver-se de maneira harmoniosa e de acordo com uma visão a longo prazo. Cabe, pois, às políticas nacionais garantir essa coerência no espaço e no tempo, isto é, assumir a dupla função de enquadramento e regulamentação. A coordenação entre os diferentes níveis de ensino, primário, secundário e superior e o desenvolvimento da oferta de educação ao longo de toda a vida são particularmente importantes para evitar disfunções. Por outro lado, nas futuras sociedades a necessidade de mobilizar forças além das instituições formais conferirá aos poderes públicos um novo papel, de acordo com duas orientações complementares. Por um lado, devem assegurar a clareza e a legibilidade do sistema educativo, garantindo assim a estabilidade do conjunto, e por outro suscitar parcerias, encorajar inovações educativas, isto é, liberar novas energias para a educação. Confirma-se, assim, a primazia do aspecto político: É preciso guiar todos os que atuam no campo da educação para objetivos coletivos, no respeito pelos valores comuns.

Opções econômicas e financeiras

O peso das dificuldades financeiras

Estes objetivos de natureza coletiva implicam opções econômicas e financeiras sempre difíceis, apesar de os problemas se colocarem de maneira diferente segundo as principais categorias de países. Os países desenvolvidos confrontam-se com uma crescente procura de escolarização e têm de encontrar os meios de resolver essa situação. Contudo, as suas dificuldades financeiras não se comparam com as dos países em desenvolvimento, esmagados entre as crescentes necessidades ligadas ao aumento demográfico, aos atrasos de escolarização e a escassez de recursos disponíveis⁴.

3. Para uma problemática de conjunto sobre o papel do Estado na educação ver Secretariado da Commonwealth *The Changing Role of the State in Education Politics and Partnerships* Twelfth Conference of Commonwealth Education Ministers Islamabad, Paquistão, 1994.

4. Serge Péano, *Le financement des systèmes éducatifs*, estudo realizado para a Comissão Paris, UNESCO, 1993.

Despesas públicas com o ensino, 1980-1992

	Dólares americanos (bilhões)				Porcentagem do PNB			
	1980	1985	1990	1992	1980	1985	1990	1992
TOTAL MUNDIAL*	526,7	566,2	1017,0	1196,8	4,9	4,9	4,9	5,1
Países em desenvolvimento:	102,2	101,2	163,4	209,5	3,8	4,0	4,0	4,2
• África Subsaariana	15,8	11,3	15,2	16,0	5,1	4,8	5,3	5,7
• Estados Árabes	18,0	23,6	24,7	26,0	4,1	5,8	5,2	5,6
• América Latina/ Caribe	34,2	28,9	47,1	56,8	3,9	4,0	4,1	4,4
• Leste Asiático/Oceania	16,0	20,1	31,8	41,4	2,8	3,2	3,0	3,1
— China	7,6	7,7	9,1	9,8	2,5	2,6	2,3	2,0
• Ásia do Sul	12,8	14,7	35,8	60,4	4,1	3,3	3,9	4,4
— Índia	4,8	7,1	11,9	10,0	2,8	3,4	4,0	3,7
• Países menos avançados	3,1	2,7	4,2	4,1	2,7	2,8	2,9	2,8
Países desenvolvidos:	424,5	465,0	853,6	987,3	5,2	5,1	5,1	5,3
• América do Norte	155,1	221,6	330,2	369,7	5,2	5,1	5,4	5,7
• Ásia/Oceania*	73,0	79,3	160,8	225,5	5,8	5,1	4,8	4,8
• Europa*	196,3	164,2	362,6	419,3	5,1	5,1	5,0	5,2

* Não estão incluídos os países da antiga URSS.

Fonte: UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, p. 108. Paris, 1995.

Os efetivos escolarizados correspondem a mais de um quarto da população mundial e as despesas públicas com a educação representam cerca de 5% do produto nacional bruto mundial. Há, contudo, diferenças consideráveis que refletem a desigual repartição da riqueza no mundo, mas que resultam, também, de um esforço financeiro relativamente mais importante nos países desenvolvidos (5,3% do PNB em 1992) do que nos países em desenvolvimento (4,2% do PNB).

As previsões demográficas para o começo do século XXI conduzem, apesar das hipóteses de queda da fecundidade, à previsão de importantes aumentos do número de nascimentos. As projeções efetuadas pelo Banco Mundial mostram que, em especial nos países de baixo rendimento as crianças com menos de cinco

anos constituirão ainda em 2025 o grupo mais numeroso da pirâmide etária⁵. As conseqüências destas evoluções demográficas sobre a capacidade de acolhimento dos sistemas educativos tornar-se-ão ainda maiores pelo desenvolvimento da escolarização: o aumento de efetivos escolares será superior à evolução demográfica, exceto apenas no ensino primário dos países desenvolvidos.

Conjugados com o crescimento da população, especialmente forte nos países em que o sistema educativo é mais débil, os atrasos de escolarização implicam a realização de importantes esforços nos países em desenvolvimento. As projeções realizadas pela UNESCO⁶ deixam prever novos aumentos dos efetivos escolares. Passariam em todo o mundo e considerando todos os níveis de ensino de pouco mais de um bilhão, atualmente, para perto de 1,15 bilhão no ano 2000 e 1,30 bilhão em 2025. Neste total, a parte correspondente aos países desenvolvidos deve continuar a diminuir devido à queda prevista na taxa de natalidade. É na categoria dos países em desenvolvimento que o aumento vai ser mais sensível; em grande parte devido ao crescimento dos efetivos escolares na África subsaariana, nos Estados Árabes e no Sul da Ásia. Este aumento de efetivos nos países em desenvolvimento irá dar-se em todos os graus de ensino: no ensino primário (589 milhões no horizonte do ano 2000, contra 522 milhões em 1992), no secundário (269 contra 227 milhões) e também no superior (40 contra 32 milhões).

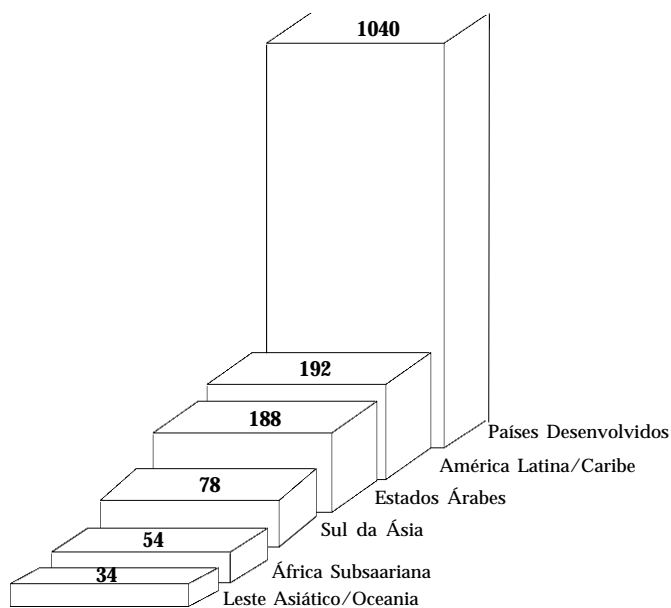
Diante destas necessidades ampliadas, os recursos disponíveis são, muitas vezes, cada vez menores, sobretudo em certas regiões como a África subsaariana, devido a vários fatores como o abrandamento da atividade econômica ou o peso da dívida externa. Além disso, os sistemas educativos entram em concorrência na utilização dos recursos públicos com os outros domínios de intervenção do Estado, e suportam as dificuldades globais do orçamento e das opções políticas, no que se refere à repartição dos recursos públicos. Tendo em conta a importância que atribui às opções educativas no desenvolvimento social, a Comissão pensa que se deve aumentar, em primeiro lugar, os recursos públicos consagrados ao setor da educação. É evidente que as situações diferem muito,

5. Edward Bos, My T. Vu, Ernest Massiah e Rodolpho A. Bulato, *World Population Projections*, edição 1994-1995 (publicada pelo Banco Mundial), Baltimore/Londres, the John Hopkins University Press, 1994.

6. UNESCO *Tendances et projections des effectifs scolaires par degré d'enseignement, par âge et par sexe 1960-2025 (ré-évalués en 1993)* Paris, 1993.

sobretudo se se compara globalmente a situação dos países em desenvolvimento com a dos países desenvolvidos onde a pressão demográfica é menor, onde os recursos disponíveis são mais abundantes e onde as taxas de escolarização já são elevadas. Nos países industrializados a parte do PNB consagrada às despesas públicas com a educação conservou-se relativamente estável no decorrer dos últimos anos. Esta quase estabilidade do esforço público conjugou-se com uma evolução da demografia que contrasta com a dos países em desenvolvimento, pois a população com menos de quinze anos diminuiu 6% entre 1970 e 1990, contra um aumento de 31% nos países em desenvolvimento. Note-se porém que diversos fatores — como a implantação de um ensino de massa, mesmo no superior, o aumento das necessidades em formação contínua ou a redução provável do tempo de trabalho que oferece novas ocasiões para aprender — poderão igualmente contribuir para um aumento da procura social de educação nos países desenvolvidos.

Despesas públicas com o ensino (todos os níveis), em relação à população adulta, 1992 (em dólares dos EUA)



Nota: Dados numéricos recolhidos pela Divisão de Estatística da UNESCO. As regiões correspondem à nomenclatura da UNESCO. Os países da antiga União Soviética não foram incluídos.

A Comissão tem consciência de que não existe uma resposta única para o problema do financiamento da educação, dadas as diferenças entre os níveis de desenvolvimento econômico e entre os sistemas educativos dos diferentes países. Limitar-se-á pois a apresentar algumas orientações gerais, procurando distinguir a situação dos países em desenvolvimento da dos países desenvolvidos.

Orientações para o futuro

Aumentar os recursos públicos destinados à educação, em vez de outras despesas, deve considerar-se como uma necessidade para todos os países mas, sobretudo para os países em desenvolvimento, na medida em que se trata de um investimento essencial para o futuro. Se quisermos fixar uma ordem de grandeza, digamos que a parte do produto nacional bruto consagrada à educação não deverá nunca ser inferior a 6% nos países onde este objetivo ainda não foi alcançado. Entre outras possibilidades, a lógica do desenvolvimento humano leva a encarar a transferência para a educação de parte do orçamento militar, muitas vezes superior ao da educação. O desenvolvimento da educação permite, de fato, lutar contra um conjunto de fatores de insegurança: desemprego, exclusão social, desigualdades de desenvolvimento entre nações, conflitos étnicos ou religiosos.

Recorde-se, porém, que a educação não é apenas uma despesa social mas também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo. “Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro”⁷. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise.

7. Serge Péano, op. cit.

**Despesas com a educação por fonte de financiamento,
incluindo todos os níveis de ensino *, em alguns países,
1991 (porcentagens)**

Grupos e país	Financiamento público	Financiamento privado
Países da OCDE		
Alemanha	72,9	27,1
Austrália	85,0	15,0
Canadá	90,1	9,9
Dinamarca	99,4	0,6
Espanha	80,1	19,9
Estados Unidos	78,6	21,4
Finlândia	92,3	7,7
França	89,7	10,3
Irlanda	93,4	6,6
Japão	73,9	26,1
Países Baixos	98,0	2,0
Países com fraco e médio rendimento		
Haiti	20,0	80,0
Hungria	93,1	6,9
Índia	89,0	11,0
Indonésia ^a	62,8	37,2
Quênia ^b (1992/1993)	62,2	37,8
Uganda (1989/1990)	43,0	57,0
Venezuela (1987)	73,0	27,0

* Ensino formal primário, secundário e superior (NDLR).

- (a) Ensino público apenas. As fontes de financiamento privado incluem unicamente as famílias.
- (b) Ensino primário e secundário apenas. As fontes de financiamento privado compreendem unicamente as famílias.

Fonte: Banco Mundial. *Priorities and Strategies for Education*, p. 54. Washington, D. C., 1995.

Por outro lado, a Comissão pensa que é não só legítimo como desejável mobilizar os recursos financeiros privados a fim de limitar a pressão exercida sobre o orçamento dos Estados. O recurso a financiamentos privados será necessariamente diferente segundo a

situação de cada país e não põe em causa a participação financeira do Estado. Esta participação continua a ser primordial, sobretudo nos países mais pobres onde o recurso a fundos privados não bastaria, por si só, para assegurar um financiamento são e duradouro do sistema educativo. São várias as formas de financiamento privado: participação — ainda que limitada — das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento de empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa.

É igualmente possível encarar a hipótese de sistemas de financiamento misto, combinando fundos públicos e privados em proporções variáveis segundo os níveis de ensino, assegurando sempre a gratuidade da educação básica. A Comissão analisou com particular atenção as propostas formuladas neste sentido pelo Banco Mundial em relação aos países em desenvolvimento, que dão especial realce à educação básica no investimento público (ver destaque). Tais orientações parecem constituir uma boa base pois permitem que cada país estabeleça prioridades na repartição dos recursos. A Comissão sublinha, contudo, a importância dos recursos públicos para o ensino superior: o recurso a financiamentos privados não deve comprometer os fundamentos e a existência deste tipo de ensino nos países em desenvolvimento, onde representa um elemento essencial da coerência do sistema educativo, assim como um importante fator de progresso científico e tecnológico. Contudo, mantendo constante o financiamento público, os recursos conseguidos com a cobrança de taxas podem permitir uma melhoria qualitativa do ensino universitário.

Prioridade à educação básica no investimento público

Uma repartição mais eficaz, equitativa e duradoura dos novos investimentos públicos consagrados à educação seria uma grande ajuda para que os sistemas educativos possam vencer os desafios com que se defrontam atualmente. A eficácia consiste em investir o dinheiro público onde ele produza o rendimento mais elevado — no caso da educação é, geralmente, na educação básica. Por uma questão de equidade, o governo deve cuidar para que nenhum aluno que possua as aptidões requeridas deixe de ter acesso à educação por não ter

meios para a pagar. Sendo a diferença entre benefício pessoal e rendimento social mais acentuada no ensino superior do que na educação básica, há boas razões para pensar que os alunos do ensino superior e suas famílias aceitarão suportar uma parte do custo dos estudos. Os governos podem igualmente estimular os financiamentos privados responsabilizando-se por alguns dos riscos que fazem com que as instituições financeiras hesitem em conceder empréstimos para o financiamento de estudos superiores.

Os poderes públicos poderiam combinar taxas e investimentos eficazes, no setor público, segundo os seguintes princípios:

- gratuidade da educação básica, com responsabilização de alguns dos custos por parte das comunidades locais e ajudas reservadas aos filhos de famílias modestas;
- se necessário, cobrança seletiva de taxas no segundo ciclo do ensino secundário, com concessão de bolsas a determinados alunos;
- cobrança generalizada de taxas no ensino superior público combinada com empréstimos, deduções fiscais e outros mecanismos que permitam aos estudantes sem recursos adiar o pagamento dos estudos até o momento em que comecem a ganhar a vida e atribuição seletiva de bolsas, pois as pessoas de fracos recursos têm sempre receio de se endividar no presente por conta de futuros rendimentos;
- garantia de acesso a um ensino primário de qualidade para todas as crianças dando prioridade absoluta em todos os países, a este nível de ensino, nas despesas públicas com a educação;
- ampliação do acesso ao ensino secundário geral (em primeiro lugar a nível do primeiro ciclo e depois a todos os níveis do secundário), como segunda prioridade, uma vez assegurado o acesso de todas as crianças a uma educação primária de qualidade;
- racionalização das despesas públicas a nível das escolas.

A estabilidade dos orçamentos exige, por outro lado, projeções regulares das despesas públicas previstas, assim como esforços contínuos para garantir a execução de planos e de mecanismos de financiamento.

Fonte: Banco Mundial. *Priorities and Strategies for Education*, p. 10. Washington, D. C., 1995.

A Comissão pensa, contudo, que o recurso a financiamentos privados não deve ser uma resposta para a busca de equilíbrios a curto prazo, correndo o risco de se traduzir em incoerências, desperdício ou desigualdades. Cabe às autoridades governamentais organizar parcerias financeiras, efetuando as correções necessárias. É preciso, antes de mais nada, evitar que a educação aumente as desigualdades sociais mobilizando importantes recursos em favor de grupos populacionais menos favorecidos, a fim de desenvolver, por exemplo, medidas de apoio específico destinadas a lutar contra o insucesso escolar, ou uma educação de qualidade dirigida a minorias étnicas ou a habitantes de regiões mais afastadas. É evidentemente necessário um financiamento público que assegure a equidade e a coesão social.

Trata-se pois, em suma, de gerir melhor os recursos existentes sem prejudicar a qualidade e a equidade numa perspectiva de longo prazo. Este princípio leva-nos a analisar diferentes meios de melhorar a eficácia interna da educação. Por exemplo, a redução das taxas de repetência e de abandono escolar, particularmente elevadas na África e na América Latina, ao diminuir o número total de alunos que permanecem na escola, deve fazer com que aumente a pertinência e eficácia da despesa com a educação. Calcula-se que no Brasil o custo das repetências representa cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano; este valor podia ser investido de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir uma melhor escolarização posterior das crianças. A descentralização da administração e uma maior autonomia das escolas conferem também maior eficácia às despesas com a educação, permitindo uma melhor adaptação às necessidades locais. Já vimos que essas despesas devem ser inscritas no quadro de uma regulamentação do conjunto, a fim de evitar incoerências de gestão. Por outro lado, diversas medidas podem ser consideradas, para melhorar a relação custo/eficácia da educação nos países em desenvolvimento, como o prolongamento do ano escolar, a construção de estabelecimentos escolares a custos reduzidos ou o desenvolvimento do ensino a distância. Mas importa pôr de lado, a todo o custo, qualquer tentativa de produtividade a curto prazo que possa comprometer a qualidade do ensino. Assim, o aumento do número de alunos por turma não tem razão de ser quando esse número já é muito elevado, como acontece nos países com maiores dificuldades. Finalmente, é preciso não esquecer que qualquer medida tendente a baixar o nível de exigência no recrutamento

e formação de professores é prejudicial à qualidade do ensino e compromete gravemente o futuro.

A Comissão considera, enfim, que o princípio de uma educação realizada ao longo de toda a vida, deve levar todos os países, mas talvez numa primeira fase os países desenvolvidos (onde as dificuldades financeiras são menores), a reexaminar numa perspectiva mais ampla as modalidades de financiamento da educação, procurando conciliar o princípio fundamental da igualdade de oportunidades com a necessária diversificação dos percursos individuais no final da escolaridade obrigatória financiada com fundos públicos. A alternância entre períodos dedicados à vida profissional e tempos de formação e de educação implica uma diversidade de financiamentos. É legítimo contar com a contribuição das empresas quando se trata de aumentar as qualificações da mão-de-obra e de fazer com que os indivíduos participem no que constitui para eles, ao mesmo tempo, quer um investimento pessoal que lhes dá possibilidade de chegar a um nível de remuneração mais elevado e oferece um meio de realização pessoal. Quanto aos financiamentos públicos eles se justificam, plenamente, pelos benefícios de ordem coletiva que a sociedade, no seu todo, retira do desenvolvimento da educação. A questão do financiamento do ensino superior pode ser encarada nesta perspectiva: o desenvolvimento de um ensino superior de massas justifica um maior recurso às taxas escolares, compensadas pela concessão de bolsas seletivas para estudantes mais desfavorecidos e pelo incremento de sistemas de empréstimos.

A Comissão analisou, ainda, uma solução mais audaciosa. Dado que a educação deve prosseguir ao longo de toda a vida, poderia pensar-se em atribuir a cada jovem, no momento em que começa a sua escolaridade, um crédito de tempo para educação, correspondente a determinado número de anos de ensino. Este crédito seria depositado na sua conta num banco que se encarregaria de gerir, de algum modo, para cada jovem, um capital de tempo escolhido, provido dos meios financeiros adequados. Cada jovem disporia deste capital de acordo com a sua experiência escolar e as suas próprias opções. Poderia conservar uma parte deste capital para, na vida pós-escolar, na vida de adulto, poder beneficiar-se das possibilidades de formação contínua. Teria igualmente a possibilidade de aumentar este capital, fazendo depósitos financeiros na sua conta no “banco de tempo atribuído”, como se se tratasse de uma espécie de conta poupança consagrada à educação. Esta

reforma parecerá talvez demasiado radical ou sistemática, tendo em vista as condições e práticas existentes neste ou naquele país, mas poderia ser aproveitada na sua motivação — lutar contra a desigualdade de oportunidades — na forma de um crédito concedido apenas no fim do período de escolaridade obrigatória e que permitiria ao adolescente escolher o seu caminho sem hipotecar o futuro.

Recurso aos meios oferecidos pela sociedade da informação

Impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação

A Comissão não poderia analisar as principais opções sociais que a educação tem de enfrentar sem recordar a importância que convém dar às novas tecnologias da informação e da comunicação. A questão ultrapassa, de fato, o contexto da sua simples utilização pedagógica e implica uma reflexão de conjunto sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. Aqui, apenas se fará o esboço dessa reflexão, mas a Comissão chama a atenção para o fato destas novas tecnologias estarem gerando, sob os nossos olhos, a uma verdadeira revolução que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e formação.

As inovações que marcaram todo o século XX, quer se trate do disco, do rádio, da televisão, da gravação audiovisual, da informática ou da transmissão de sinais eletrônicos por via hertziana, por cabo ou por satélite, revestiram uma dimensão não puramente tecnológica, mas essencialmente econômica e social. A maior parte destes sistemas tecnológicos, hoje miniaturizados e a preço acessível, invadiu uma boa parte dos lares do mundo industrializado e é utilizada por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento⁸. Tudo leva a crer que o impacto das novas tecnologias ligadas ao desenvolvimento das redes informáticas vai se ampliar muito rapidamente a todo o mundo.

As sociedades atuais são pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar

8. Ver sobre este ponto A. Hancock, *L'éducation et les technologies contemporaines de la communication*, estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1993.

as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem. Podem, em especial, combinar uma capacidade elevada de armazenagem de informação com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala. Contudo, estas possibilidades por maiores que sejam em teoria devem ser enquadradas num contexto social e económico preciso: a Comissão está perfeitamente consciente dos contrastes profundos entre países industrializados e países em desenvolvimento, em matéria de capacidade de investimento, de potencial de pesquisa e concepção, de resultados comerciais ou de taxas de rentabilidade. Acrescente-se a isto o fato dos países em desenvolvimento terem também prioridades educativas diferentes, por terem níveis de escolarização menos elevados e infra-estruturas menos desenvolvidas. As prioridades em matéria de utilização das tecnologias na educação serão então também diferentes: “Nos países em desenvolvimento, o interesse mais imediato é a possibilidade de aumentar e de realizar economias de escala e não o acesso individualizado à interatividade; no mundo industrializado dá-se o inverso, dado que a distribuição e o acesso estão quase assegurados e que a individualização pode contar muito mais”⁹.

Assim, a maior parte dos projetos levados a cabo nos países em desenvolvimento procuram, sobretudo, alcançar públicos muito numerosos ou públicos que não podem ser alcançados pelos meios normais (utilização do satélite na Índia para atingir aldeias afastadas; rede de rádio educativo desenvolvida na Tailândia, nos anos oitenta; programa nacional de ensino à distância na China, por exemplo). Nos países desenvolvidos procura-se explorar mais as propriedades ilustrativas dos meios audiovisuais, assim como a possibilidade de atingir grupos específicos, minoritários ou desfavorecidos.

Recordemos, a este propósito, que a utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação não constitui um fato novo: por exemplo, o rádio educativo aparece já antes da primeira guerra mundial. Porém, não foi apenas a gama das tecnologias usadas e o seu grau de complexidade que mudou com o tempo; foi também a vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta no seu conjunto.

9. A. Hancock, op. cit.

Fizeram-se numerosas experiências, a períodos de dúvida sucederam-se períodos de euforia, e parece-nos, hoje em dia, difícil fazer um balanço do que foi realizado, dada a diversidade das fórmulas utilizadas. Mas, avaliações rigorosas de alguns programas experimentais (televisão educativa na Costa do Marfim ou projeto experimental de utilização de satélite (SITE) na Índia, por exemplo), revelam que a tecnologia não pode, por si só, constituir uma solução milagrosa para as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos. Deve, evidentemente, ser utilizada em ligação com formas clássicas de educação e não ser considerada como um processo de substituição, autônomo em relação a elas.

Escola nacional para todos na Índia

A escola nacional para todos (National Open School) é um instituto piloto de educação aberta a nível escolar. Foi criado em 1989 pelo governo indiano e desempenha um papel central no processo de generalização da educação básica, assegurando mais equidade e justiça social e estimulando o estudo em todas as camadas da sociedade.

A escola propõe programas de ensino primário, secundário, secundário-superior, profissional, assim como cursos de enriquecimento da vida quotidiana. Os alunos podem escolher livremente os seus cursos e optam frequentemente por diversas combinações de formação geral e profissional. Os cursos são dados em inglês e nas várias línguas locais.

O estabelecimento está aberto a pessoas de qualquer idade, a partir dos catorze anos, e tem tido muito sucesso entre as mulheres que constituem 38% dos efetivos. Mais de 50% dos alunos pertencem, de um modo geral, a grupos marginalizados — a que pertencem também as mulheres.

Apelando a diversos meios de comunicação social o ensino insiste sobretudo nos aspectos qualitativos das técnicas baseadas no texto, mas não teme apelar às tecnologias mais avançadas como programas de televisão ou gravações audiovisuais de tipo educativo, que sirvam para enriquecer os cursos e completar a relação professor/aluno. O custo unitário é inferior a um quarto do custo por aluno nas escolas de tipo clássico. Tirando partido da rede de escolas existentes, a escola nacional para todos faz com que os seus alunos se beneficiem desta infra-estrutura e põe ainda à sua disposição meios a que estes estabelecimentos de ensino não têm normalmente acesso.

Um debate que compromete em larga escala o futuro

É tendo em conta a riqueza da experiência acumulada que a Comissão pretende indicar um certo número de pontos relacionados com a utilização das novas tecnologias na educação, sobre os quais a comunidade internacional poderá refletir no futuro.

A utilização destas tecnologias no ensino a distância, já muito comum, constitui uma primeira via indiscutivelmente promissora para todos os países. A comunidade educativa pode, de fato, apoiar-se neste material sobre uma sólida experiência internacional, a partir da criação da “Open University” no Reino Unido no começo dos anos setenta. O ensino a distância recorreu a vetores muito diversos: cursos por correspondência, rádio, televisão, suportes audiovisuais, ensino por telefone ou teleconferências. O lugar dos meios de comunicação e das tecnologias educativas nos diferentes sistemas de ensino a distância é muito variável e pode ser adaptado à situação e às infra-estruturas de cada país: assim, por exemplo, os países em desenvolvimento têm preferido o rádio à televisão.

Se as tecnologias mais recentes não fazem ainda, necessariamente, parte deste processo, estão prestes a trazer melhorias significativas, especialmente em matéria de individualização da aprendizagem. Por outro lado, pode-se perceber uma convergência cada vez maior entre o ensino a distância e outros tipos de atividades a distância, como o “teletrabalho”, que irão com certeza desenvolver-se. Tanto para os que irão aprender como para os que irão trabalhar a distância é possível que as fronteiras entre educação, trabalho e até lazer desapareçam, sob o efeito de um fenômeno de convergência tecnológica, dado que um mesmo canal permite a realização de diversas atividades.

Tudo leva também a crer que as novas tecnologias desempenharão um papel cada vez mais importante na educação de adultos, de acordo com as condições próprias de cada país, e que deverão ser um dos instrumentos da educação ao longo de toda a vida, conceito cujos contornos a Comissão tentou definir. Sendo já utilizadas com sucesso no contexto de formação contínua ministrada no seio das empresas, constituem um elemento essencial desse potencial educativo presente no seio da sociedade, que é preciso mobilizar na perspectiva do século XXI.

Finalmente, a Comissão tem uma opinião bem clara sobre a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação nos sistemas educativos: trata-se, a seu ver, de um desafio decisivo e é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro desta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade. Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. Dois objetivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades.

Por outro lado, as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis. Em especial o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo. Oferecem igualmente aos professores a possibilidade de organizar mais facilmente as aprendizagens em turmas de nível heterogêneo. A tecnologia do disco compacto (CD) é, especialmente promissora, na medida em que permite gerar um volume considerável de informações integrando som, imagem e texto, e sem exigir conhecimentos informáticos prévios. A interatividade permite ao aluno pôr questões, procurar ele mesmo informações ou aprofundar certos aspectos de assuntos tratados na aula. O recurso às novas tecnologias constitui, também, um meio de lutar contra o insucesso escolar: observa-se, muitas vezes, que alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo, revelar melhor os seus talentos.

Em direção a uma sociedade que aprende

Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Contudo a revolução mediática abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram por dez as possi-

bilidades de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações:

- * computadores de qualquer capacidade e complexidade;
- * programas de televisão educativa por cabo ou satélite;
- * equipamento multimídia;
- * sistemas interativos de troca de informações incluindo correio eletrônico e acesso direto a bibliotecas eletrônicas e a bancos de dados;
- * simuladores eletrônicos;
- * sistemas de realidade virtual em três dimensões,

Munidos destes novos instrumentos, os alunos tornam-se pesquisadores. Os professores ensinam aos alunos a avaliar e gerir, na prática, a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento.

Fonte: O Grupo Educação da ERT. *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, p. 27. Bruxelas, A Mesa-Redonda dos Industriais Europeus (ERT), 1994.

A Comissão pensa pois que, tendo em vista as diversas vantagens, a questão da utilização de novas tecnologias na educação constitui uma opção financeira, social e política e deve ser uma das principais preocupações dos governos e das organizações internacionais. Dado que os países em desenvolvimento estão atualmente em desvantagem por possuírem menos capacidade tecnológica e recursos financeiros limitados, tudo deve ser tentado para que a diferença entre eles e os países ricos não aumente ainda mais: o reforço das infra-estruturas e das capacidades assim como a difusão das tecnologias por toda a sociedade devem ser consideradas prioridades e se beneficiar, por isso, de ajuda internacional. A criação de centros experimentais, ligados em rede aos estabelecimentos escolares pode ser um meio, relativamente pouco dispendioso, para uma ampla difusão da informação e do conhecimento. Uma espécie de “compressão” tecnológica parece ser a solução em muitos casos: não é necessário que os países em desenvolvimento passem, sucessivamente, por todas as etapas percorridas pelos países desenvolvidos e terão, muitas vezes, vantagem em optar

logo pelas tecnologias mais inovadoras. A formulação de políticas de difusão nos países em desenvolvimento representa, pois, um desafio para a educação e exige estreita cooperação entre empresas, governos e organizações internacionais. A Comissão adverte, contudo, que o desenvolvimento das tecnologias, longe de se efetuar em detrimento do texto escrito, restitui-lhe um papel essencial, e que o livro, já não sendo o único instrumento pedagógico, não deixa contudo de ocupar um lugar central no ensino: continua a ser o suporte mais fácil de manejar e mais econômico, ilustra os ensinamentos do professor, permitindo que o aluno reveja os seus conhecimentos e adquira autonomia.

A este respeito, deve recordar-se um ponto essencial: o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, antes pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar (Conforme capítulo sétimo). Numa sociedade da informação, o professor já não pode, com certeza ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança. É também indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos. A experiência, de fato, tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há, pois, que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que supõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. Além disso devem ser sensíveis também às modificações profundas que estas novas tecnologias provocam nos processos cognitivos. Já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico. Tendo em conta a quantidade enorme de informações que circulam atualmente nas redes de informação, ser capaz de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam *nova alfabetização*. Esta “alfabetização informática” é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real. Ela constitui, assim, uma via privilegiada de acesso à

autonomia, levando cada um a comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido.

*

*

*

A Comissão está, de fato, persuadida de que neste campo, como em muitos outros, escolher um determinado tipo de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade. É sua profunda convicção que as opções educativas devem fazer-se no sentido de uma maior responsabilidade de cada cidadão, preservando o princípio fundamental da igualdade de oportunidades. É por isso que as medidas que preconiza não são puramente técnicas, mas em grande parte políticas: uma descentralização bem-feita associa os diferentes atores sociais aos processos de decisão e liberta capacidades de inovação sem pôr em causa a necessidade de uma regulamentação do conjunto. Financiamentos diversificados, fundados sobre a lógica das parcerias precisam de dispositivos que ensejem percursos educativos diferenciados. Uma atenção profunda às implicações sociais e educativas das novas tecnologias da comunicação e informação leva a um domínio mais amplo dos saberes. A educação ao longo de toda a vida permite dar uma orientação a esta dimensão social da educação. Supõe a implementação de uma escola básica de carácter universal, de boa qualidade e acessível a todos, seja qual for a sua situação geográfica, material, social ou cultural. Oferece a todos a possibilidade de dispor de novas oportunidades, terminado o ciclo de educação inicial. Passa também pelo estímulo aos diversos talentos, pela criação de múltiplas carreiras e deve mobilizar, para este efeito, o conjunto de recursos acumulados pela sociedade.

Pistas e recomendações

- As opções educativas são opções de sociedade: exigem, em todos os países, um amplo debate público baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educativos. A Comissão convida as autoridades políticas a facilitar este debate, de modo a chegar-se a um consenso democrático que constitui a melhor via para o sucesso das reformas educativas.

- A Comissão preconiza a adoção de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria educativa; pensa que a descentralização administrativa e a autonomia das escolas pode levar, na maior parte dos casos, ao desenvolvimento e generalização da inovação.

- É nesta perspectiva que a Comissão reafirma a importância do político: cabe-lhe o dever de apresentar as opções com clareza e assegurar uma regulamentação do conjunto, mediante as necessárias adaptações. A educação constitui, de fato, um bem coletivo que não pode ser regulado, pelo simples jogo do mercado.

- A Comissão tampouco subestima o peso das dificuldades financeiras e preconiza o estabelecimento de parcerias entre setor público e privado. Para os países em desenvolvimento, o financiamento público da educação básica continua a ser uma prioridade, mas as opções feitas não devem pôr em causa a coerência do sistema no seu conjunto, nem sacrificar os outros níveis de ensino.

- Por outro lado, é indispensável que as estruturas de financiamento sejam reexaminadas à luz do princípio segundo o qual a educação se deve desenvolver ao longo de toda a vida da pessoa. Neste espírito, a Comissão acha que a proposta de um crédito de tempo para a educação, tal como é formulada sumariamente neste relatório, merece ser debatida e aprofundada.

- O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve suscitar uma reflexão conjunta sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. A Comissão recomenda:

- a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância recorrendo às novas tecnologias;
- a crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores;
- o reforço das infra-estruturas e capacidades dos países em desenvolvimento neste domínio, assim como a difusão das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, em qualquer dos casos, de pré-requisitos à sua utilização no contexto dos sistemas educativos formais;
- o lançamento de programas de difusão de novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO.

CAPÍTULO 9

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: EDUCAR A ALDEIA GLOBAL

A mundialização das atividades, traço característico da nossa época, põe em relevo, como mostramos nos primeiros capítulos deste relatório, a amplitude, a urgência e a imbricação dos problemas a serem enfrentados pela comunidade internacional. O rápido crescimento demográfico, o esbanjamento dos recursos naturais e a degradação do meio ambiente, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência de que padecem ainda milhões de pessoas, exigem ações corretivas de grande envergadura. Só uma cooperação internacional, renovada no seu espírito e reforçada em seus meios, permitirá desencadear tais ações. Irreversível, a globalização exige respostas globais, e a construção de um mundo melhor — ou menos mau — tornou-se, mais do que nunca, tarefa de todos.

A educação constitui inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida, a mais fundamental. É preciso inscrever a cooperação em matéria de educação no contexto mais geral dos esforços a serem levados a cabo pela comunidade internacional, para suscitar uma tomada de consciência do conjunto dos problemas a resolver e procurar consensos sobre questões que exigem uma ação combinada. Tal ação supõe a participação de múltiplos parceiros: organizações internacionais e intergovernamentais, governos, organizações não-governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais e, evidentemente, no domínio

que nos ocupa, os atores do sistema educativo e do mundo intelectual.

A este respeito, a organização pelas Nações Unidas de uma série de conferências mundiais¹ e a recente criação da Organização Mundial do Comércio constituem marcos numa ação comum que apela para a interdependência das nações. Estas conferências, as suas conseqüências e a organização de projetos concretos com elas relacionados, definem o quadro e traçam os contornos do que poderíamos chamar os grandes estaleiros da cooperação internacional nos finais do século XX. Etapas de um processo verdadeiramente mundialista testemunham a vontade de muitos atores da cena internacional de transformar pela cooperação a mundialização dos problemas numa força positiva. Igualmente, os trabalhos das comissões internacionais como as Comissões Brandt e Brundtland, a Comissão de Governabilidade Global ou a Comissão Mundial da Cultura e do Desenvolvimento testemunham a força destas tendências.

Este recurso cada vez maior à ação internacional para tentar encontrar soluções coletivas para os problemas de caráter mundial reflete-se também no aumento significativo, nos últimos anos, das intervenções da Organização das Nações Unidas para assegurar a paz e a segurança em diferentes partes do mundo. Assim, o número de conflitos nos quais a ONU interveio (diplomacia preventiva e manutenção da paz) passou de onze em 1987, para cinquenta e três em 1991 e para setenta e oito em 1994. É certo que os resultados obtidos neste domínio e noutros são, por vezes, decepcionantes e obrigam, agora que a ONU acaba de celebrar o seu quinquagésimo aniversário, a levantar a questão sobre a natureza das reformas que se tornam indispensáveis ao sistema das Nações Unidas, assim como das suas modalidades de ação, se se quiser aumentar a eficácia das suas intervenções. Mas esboça-se um movimento geral

1. Conferência mundial encarregada de examinar os resultados da Década das Nações Unidas para a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz (Nairobi, Quênia, julho de 1985); Conferência Mundial sobre Educação para Todos — Responder às Necessidades Educativas Fundamentais (Jomtien Tailândia, 5-9 de março de 1990); Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e o Desenvolvimento (CNUED) (Rio de Janeiro, Brasil, Junho de 1992); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, Egito, 5-13 de setembro de 1994); Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, Dinamarca, 6-12 de março de 1995); Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres: Luta pela Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz (Beijing, China, 4-15 de setembro de 1995).

que prefigura — espera-se — o aparecimento, no século XXI, de uma sociedade verdadeiramente mundial.

Uma vez que suas áreas de competência abrangem domínios vitais, a UNESCO tem, evidentemente, grandes responsabilidades a assumir, ao lado das outras organizações internacionais. Em especial, num momento da história em que o papel chave da educação no desenvolvimento nacional e humano é “universalmente reconhecido e proclamado” — para retomar as palavras do seu Diretor Geral² — é lógico que ela se encontre associada a muitos dos projetos através dos quais a comunidade internacional procura construir o seu futuro. Pela mesma razão, várias recomendações de nossa Comissão se situam na linha dos trabalhos das conferências mundiais das Nações Unidas.

As mulheres e as jovens: uma educação para a igualdade

A Comissão chama a atenção para o interesse da Declaração da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Beijing em setembro de 1995. Aí se analisaram as diferentes formas de discriminação das jovens e das mulheres, especialmente nas áreas da educação e formação, e se apontam à comunidade internacional vários objetivos fundamentais: garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente.

A Comissão faz suas estas diversas recomendações. De um modo geral, pensa que a recusa da igualdade com os homens de que sempre são vítimas as mulheres na maior parte das regiões do mundo, de forma maciça ou de maneira mais insidiosa, de acordo com as tradições e as circunstâncias, continua a ser, em finais do século XX, por sua extensão e gravidade, um atentado aos direitos da pessoa humana. Associando-se às numerosas e solenes declarações feitas a este respeito nas diferentes instâncias nos últimos anos, a Comissão continua convencida de que a comunidade internacional tem o dever de tudo fazer para abolir estas desigualdades. Garantir às jovens e às mulheres uma educação

2. Alocução do Diretor Geral da UNESCO na cerimônia de abertura da vigésima oitava sessão da Conferência Geral a 25 de outubro de 1995.

que lhes permita eliminar, o mais rapidamente possível, a diferença que as separa dos homens, a fim de lhes abrir, no trabalho, na sociedade, no domínio político, as vias de ação e de acesso ao poder que até hoje lhes estão vedadas, não é apenas uma exigência ética. É que, efetivamente, vários estudos põem em evidência um fato social importante: as mulheres tornaram-se, em todo o mundo, agentes econômicos de primeira grandeza, ainda que os indicadores analisados tendam, muitas vezes, a minimizar ou a ocultar a sua verdadeira contribuição para o desenvolvimento (conforme capítulo terceiro). A Educação das mulheres e das jovens é deste ponto de vista um dos melhores investimentos para o futuro. Quer o objetivo seja melhorar a saúde pública das famílias, a escolarização das crianças ou a vida comunitária, é educando as mães e promovendo, de um modo geral, a condição feminina que as sociedades terão mais probabilidades de ver coroados de êxito os seus esforços. O mundo em que vivemos, dominado quase exclusivamente pelos homens, tem muito a aprender e a esperar da emancipação feminina.

Educação e desenvolvimento social

A Comissão dedicou também especial atenção tanto à maneira como decorreu a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague em março de 1995, como às suas recomendações. Ao tratar da pobreza, do desemprego e da exclusão social, esta conferência chamou a atenção para a contribuição que podem dar as políticas educativas.

As orientações traçadas durante esta Cúpula devem ser recordadas pois esclarecem bem a dimensão social das políticas educativas. Os Estados participantes comprometeram-se, de fato, a promover o acesso universal e equitativo a um ensino de qualidade e a assegurar a todos o mais alto nível de saúde física e mental e os cuidados primários de saúde. Declararam que se empenhariam sobretudo em corrigir as desigualdades sociais, sem qualquer distinção de raça, nacionalidade, sexo, idade ou limitação física. Comprometeram-se ainda a respeitar e promover as culturas comuns e particulares, e a reforçar o papel da cultura no processo de desenvolvimento; e também a preservar as bases essenciais de um desenvolvimento sustentável, centrado no ser humano, e a contribuir para a otimização dos recursos humanos e para o desenvolvimento social. Os objetivos devem ser eliminar a pobreza,

promover o pleno emprego e o emprego produtivo e favorecer a integração social³.

É claro que a Comissão faz suas estas conclusões, que vêm ao encontro das suas próprias concepções em relação às finalidades da educação e às áreas que ela abrange. Sente-se assim apoiada na sua luta por uma cooperação internacional fundada na solidariedade e na parceria. Mesmo procurando não abusar de objetivos quantitativos a Comissão pensa que, tendo em conta a contribuição própria da educação para o desenvolvimento social, esta deve poder dispor de uma proporção significativa da ajuda pública ao desenvolvimento. Esta ajuda pode ser fixada, em ligação com a ação das organizações internacionais, num quarto da ajuda global que, aliás, deve ser aumentada. As instituições financeiras internacionais, O Banco Mundial em primeiro lugar, deviam consentir numa inflexão semelhante a favor da educação.

A Comissão espera que desdobramentos regulares, da Cúpula de Copenhague sobre desenvolvimento social, permitirão uma maior conscientização geral, estimularão iniciativas, desenvolverão cooperações e conduzirão à avaliação dos resultados obtidos.

Desenvolver a conversão de dívidas em proveito da educação

Sendo um investimento econômico, social e humano a longo prazo a educação é, muitas vezes, sacrificada nos planos de ajustamento, quando a expansão da escolarização exigiria um aumento dos orçamentos nacionais nesta área. É preciso, pois, compensar os efeitos negativos que as políticas de ajustamento e de redução de déficits internos e externos têm sobre as despesas com a educação. A Comissão considera promissoras, a este respeito, as experiências recentes de conversão de dívidas em ações em proveito da educação. A dívida externa de um país, adquirida por desconto — em divisas — nos bancos comerciais ou noutros credores por uma agência de desenvolvimento (geralmente uma organização internacional não-governamental), é parcialmente resgatada em moeda local pelo devedor, por intermédio do seu banco central, e este montante em moeda local é destinado exclusivamente ao financia-

3. Nações Unidas, *Rapport du Sommet Mondial Pour le développement social*. Nova Iorque, 1995.

mento (às vezes por períodos relativamente longos) de programas educativos específicos. Estes acordos de conversão de dívida são difíceis de negociar e não se podem aplicar a todos os casos. Contudo, em certos países em que o tesouro público está sobrecarregado de dívidas, o organismo externo que negocia acordos deste tipo pode contribuir para um aumento das despesas com a educação. Em muitos dos países mais fortemente endividados, em que a percentagem do PNB consagrada à educação é baixa, bem como os efetivos escolares, a diminuição da dívida é essencial para se poder aplicar à educação uma parte do rendimento nacional. Mas esta solução não se traduz, por si só, no aumento das despesas sociais e oferece aos doadores externos um certo meio de pressão. Pode, por outro lado, ajudar a resolver os problemas que a utilização de divisas para financiar despesas em moeda local, ou a responsabilização por despesas correntes coloca aos organismos de ajuda ao desenvolvimento. Uma vez que são os governos e os organismos de crédito oficiais multilaterais que detêm o essencial dos créditos, a Comissão pensa que deviam estudar a possibilidade deles próprios participarem nestes acordos de conversão.

Para um observatório UNESCO das novas tecnologias da informação

Procurando enumerar, quer os obstáculos financeiros, ou outros, que travam o progresso da educação, quer as novas vias que se lhe abrem, a Comissão tentou prestar particular atenção aos domínios em que se operam transformações rápidas. Uma destas áreas, analisada com pormenor nos capítulos segundo e oitavo, é a das novas tecnologias da informação. Estas transformam as sociedades em que se instalam, modificando as relações de trabalho e criando, à margem do mundo real, um mundo virtual cujas promessas e perigos são ainda muito difíceis de avaliar. Podem também — é a opinião de muitos atualmente — dar uma contribuição preciosa para os sistemas educativos. Há, pois, que difundir essas tecnologias em todos os países para evitar que se cave um novo fosso entre países ricos e países pobres, o que poderia comprometer as tentativas de reequilíbrio. Uma vez que a sociedade da informação é um dos grandes dados do futuro, a Comissão recomenda que a UNESCO crie um observatório encarregado de esclarecer e avaliar, na perspectiva do século XXI, dois aspectos

da questão: a incidência previsível destas novas tecnologias tanto no desenvolvimento das sociedades como nos processos educativos propriamente ditos. Tal projeto corresponderia, a nosso ver, à função de “pilotagem” intelectual da comunidade internacional que compete à UNESCO e permitiria, sem dúvida, esclarecer melhor uma via de futuro pela qual o mundo moderno avança rapidamente mas, por assim dizer, sem pontos de referência. A apropriação intelectual, política e social destas tecnologias é um dos grandes desafios do século XXI.

A Comissão pensa também que a UNESCO devia desempenhar um papel determinante como centro de troca de informações (clearing house), na área dos programas informáticos para a educação. Duas orientações principais deverão presidir, concretamente, a esta ação: atribuição de uma marca permanente que distinga os materiais educativos de qualidade; estímulo à produção de programas informáticos que respeitem a especificidade cultural de cada povo. Para tal, deve tomar a iniciativa de encetar diálogo com editores de programas e empresas informáticas, com vista à criação de prêmios a atribuir todos os anos às melhores iniciativas nesta matéria.

Passar da assistência à parceria

Assiste-se hoje em dia a uma alteração da concepção e dos papéis a atribuir à assistência internacional. Estamos num momento de mudança em que são postas em questão as formas clássicas de assistência e de cooperação e em que começa a se impor a necessidade de transformar a “assistência” em “parceria”. Tanto os países que recebem ajuda como os que a concedem buscam novas formas de cooperação assentes verdadeiramente na troca e na vantagem mútua. Num contexto em que, independentemente dos fatores locais, a maior parte dos problemas a resolver transcendem as fronteiras locais e regionais, a cooperação é uma exigência ao mesmo tempo política e prática.

Como progredir eficazmente neste domínio? Entre os dois grupos de países a levar em conta, desenvolvidos e em desenvolvimento, as opiniões a este respeito podem ser muito divergentes. Cada vez mais, os países beneficiários exigem ser tratados em pé de igualdade. Para eles, depender tão intimamente da experiência

de outros países, estar sujeitos a modelos estrangeiros, acarreta muitas vezes obrigações inaceitáveis, tanto no plano econômico como no cultural.

Por seu lado os países economicamente desenvolvidos (e dentro deles, as instituições e agências que se dedicam a estimular as transferências de recursos e de assistência técnica) sabem bem que não há soluções prontas. É inegável que, no passado, além de um capital de conhecimentos e de ajuda material, também transmitiram, muitas vezes, aos países em desenvolvimento, seus preconceitos, suas opiniões formadas e seus erros. Em muitos países desenvolvidos as crises econômicas e as crises de emprego alertaram para a complexidade das relações entre educação e emprego, ou entre educação e coesão social. E hoje em dia os países doadores são levados a retirar ensinamentos da própria experiência nacional e a ter em conta, em matéria de cooperação internacional, os sucessos e os fracassos do passado.

A Comissão pôde distinguir no decorrer dos seus trabalhos temas comuns susceptíveis de servir de guia para uma futura reflexão com vista à renovação das estratégias de desenvolvimento. Parece sobretudo indispensável, tanto para a cooperação internacional como para a elaboração de políticas nacionais, considerar o sistema educativo em sua totalidade, e conceber as reformas como um processo democrático que passe por processos de consulta, e ligado a uma política social, também ela, respeitadora da prática democrática, dos direitos do homem e do direito em geral. É preciso encontrar também meios de orientar mais eficazmente a cooperação internacional para a luta contra a pobreza: no domínio da educação é preciso um esforço combinado para fazer chegar o ensino aos que dele estiveram excluídos até agora.

Seja qual for a urgência das reformas a curto prazo é igualmente fundamental consagrar uma parte da energia e dos recursos disponíveis à criação, nos países pobres, de uma capacidade de investigação e de reforma a longo prazo. O que supõe, concretamente, a coleta e análise de informações sobre os sistemas educativos que se prestem a comparações internacionais. Finalmente, é preciso estimular a livre circulação de pessoas e conhecimentos, para tentar acabar com a diferença existente, neste domínio, entre os países desenvolvidos e o resto do mundo.

Uma cooperação multilateral: a OECE

A Organização dos Estados do Caribe Oriental (OECE) compõe-se de oito países e territórios (Antigua e Barbuda, Dominica, Granada, Ilhas Virgens Britânicas, Monserrat, Santa Lúcia, Saint Kitts e Nevis e São Vicente e Granadinas) cuja população total é de cerca de 550.000 habitantes.

Embora a maior parte das crianças destes países tenham uma escolaridade de pelo menos sete anos e o ensino secundário seja ministrado a cerca de metade do grupo etário correspondente, a qualidade deste ensino causa vivas preocupações. Mais de metade dos 7.500 professores, tendo abraçado a profissão logo após terem terminado os estudos secundários, não possuem qualquer formação. O ensino superior, organizado tardiamente devido à pouca população, conta apenas com 4.000 estudantes.

A partir de 1990 os países da OECE decidiram elaborar em comum uma estratégia regional de reforma da educação, com vista a pôr em ação um vasto sistema de desenvolvimento de recursos humanos. Colaboram entre si doze setores essenciais, relacionados com a elaboração de programas e aperfeiçoamento de pessoal docente, avaliação dos alunos, reforma do ensino e da formação técnica e profissional, educação de adultos e educação permanente, ensino a distância, gestão de recursos setoriais e do processo de reforma. A partir de uma análise contínua das políticas educativas será elaborada uma lei comum sobre educação que harmonizará os fundamentos legislativos dos sistemas educativos de todos os países da OECE. A coleta e avaliação comum dos dados facilitará o acompanhamento de todos os aspectos da educação.

O secretariado da OECE levou a cabo negociações com doadores de fundos e organismos técnicos, para assegurar uma cooperação máxima com e entre eles tendo em vista o apoio a dar a este projeto regional de estratégia de reforma educativa.

A observação dos mecanismos regionais e internacionais existentes permite retirar certos ensinamentos e discernir as condições indispensáveis à duração dos intercâmbios. Concentrando-se em domínios-chaves que interessam a todos os países a União Europeia conseguiu tornar-se o catalisador de uma cooperação intelectual, atuando de comum acordo num conjunto de programas inovadores. Encoraja intercâmbios universitários e escolares, estimula o ensino de línguas estrangeiras e promove a igualdade de oportunidades (no quadro do programa de cooperação europeia SÓCRATES,

englobando especialmente os programas ERASMUS, COMENIUS e LÍNGUA) e contribui para a constituição de um fundo comum de trabalhos de pesquisa e de estatística (EURYDICE). Esta colaboração entre países é concebida para lhes permitir tirar partido coletivamente dos pontos fortes de cada um, todos os níveis da educação, e compensar as carências nacionais. Permite que os jovens, especialmente os universitários, possam se beneficiar do ensino de diferentes países membros da União. Contribuí, assim, para uma melhor compreensão mútua entre os povos.

Um programa europeu: ERASMUS

O programa ERASMUS, lançado em 1987 pela Comunidade Européia, foi o primeiro programa concebido e aplicado, em nível europeu, para favorecer a mobilidade dos estudantes, assim como outras atividades de cooperação interuniversitária (mobilidade de professores, elaboração de novos cursos em comum, programas intensivos). A partir de 1995, o programa ERASMUS foi integrado no novo programa da União Européia SÓCRATES, que engloba todos os tipos e todos os níveis de ensino e que está orientado de acordo com o princípio da “educação européia para todos”.

O programa ERASMUS teve um incontestável sucesso como se pode ver por estes dados globais: entre 1987 e 1995, cerca de 400.000 estudantes universitários puderam freqüentar cursos reconhecidos oficialmente noutro estabelecimento de ensino da CE, e 50.000 professores tiveram oportunidade de ministrar cursos numa outra universidade; 1.800 estabelecimentos de ensino participaram nas atividades de cooperação européia, número que engloba a quase totalidade das universidades, assim como um grande número de estabelecimentos de ensino superior não-universitário.

O programa ERASMUS está organizado em torno de duas ações principais: a concessão de ajuda financeira às universidades para atividades de dimensão européia; estímulo à mobilidade dos estudantes e concessão de bolsas para esse efeito. Assim, no quadro do novo contrato institucional, foram concedidas ajudas financeiras às universidades a fim de promover a mobilidade de estudantes e professores, e elaborar cursos comuns entre universidades de diferentes Estados membros. Um conjunto de normas facilita o reconhecimento acadêmica dos estudos efetuados no estrangeiro. As bolsas ERASMUS traduzem-se numa ajuda financeira direta aos estudantes que passarão um período de estudo noutro país membro. As bolsas (de três a doze meses) servem para cobrir os custos de mobilidade, pelo fato de se ter de

estudar no estrangeiro, bem como a preparação lingüística, os gastos com viagens, as diferenças de custo de vida.

Fontes: Comissão Européia e EURYDICE (Rede de informações sobre a educação na União Européia).

Em outro nível, grupos de países — da Commonwealth e do mundo francófono, entre outros — souberam capitalizar os elementos de um passado comum, em especial a língua, para construir redes de intercâmbio e assistência em benefício dos países em desenvolvimento. Diversas organizações regionais e sub-regionais estão adquirindo cada vez mais importância como animadoras de uma cooperação entre países com interesses comuns. É possível, evidentemente, através de parcerias, centros de excelência ou programas comuns, realizar para proveito dos pequenos países, sinergias mais eficazes do que através de uma ação isolada. E os países industrializados, por seu lado, podem também tirar apreciáveis vantagens destes acordos mútuos.

Cientistas, pesquisa e intercâmbios internacionais

O papel fundamental da pesquisa científica no reforço das potencialidades nacionais não precisa de demonstração. A tendência atual de instalar os programas de pesquisa essencialmente nos países ricos e centrados em suas preocupações não é o melhor caminho para desenvolver o espírito que deve presidir à constituição de parcerias. Notam-se, porém atualmente, alguns sinais positivos: a realização de pesquisas endógenas (tanto nas ciências exatas e naturais como nas ciências sociais) e, sobretudo, a constituição de redes de cooperação “Sul-Sul”. A eficácia de tais redes depende, em larga medida, da mobilidade dos professores, dos estudantes e dos pesquisadores, que é preciso estimular ao máximo e em especial no que se refere à UNESCO por uma ação normativa adequada.

Nos países ricos verifica-se que a cooperação entre cientistas trabalhando na mesma disciplina transcende as fronteiras nacionais e constitui um poderoso instrumento de internacionalização de idéias, atitudes e atividades. As redes de cooperação que a União Européia organizou ou reforçou funcionam, em muitos domínios,

come uma espécie de laboratório de pesquisa em escala europeia, com incidências científicas e culturais. Quanto às regiões mais pobres do mundo, os seus recursos continuam a ser minados pelo êxodo de cientistas altamente qualificados, em busca de lugares de pesquisa nos grandes centros. Já é um indicio de esperança, contudo, o fato de se começar a assistir ao regresso de diplomados e de pesquisadores aos seus países de origem, logo que lhes surge uma ocasião, por mais modesta que seja.

Se é verdade que os países ricos se empenham, cada vez mais, em acabar com o déficit de conhecimentos no resto do mundo, convém reforçar constantemente as medidas destinadas a ajudar os países pobres a aumentar as suas capacidades de pesquisa. Uma das medidas mais úteis é ajudar a criar centros de excelência (conforme capítulo terceiro) de modo a fazer com que os países dotados de meios escassos possam ultrapassar, conjugando seus próprios esforços, o nível crítico de eficácia abaixo do qual é verdadeiramente inviável qualquer ação em matéria de pesquisa, de ensino superior ou de investimento em técnicas dispendiosas, como as do ensino à distância, por exemplo.

Missão renovada para a UNESCO

O mandato entregue à UNESCO no sistema das Nações Unidas e o lugar que efetivamente ocupa no dispositivo de cooperação internacional, fazem dela uma instituição chave para o futuro. A sua missão, definida há meio século, logo depois de uma guerra mundial de trágicas conseqüências, permanece das mais atuais, mas as alterações que se deram no mundo obrigam-na a transformar-se juntamente com ele.

Não sendo nem um organismo financeiro nem uma simples instituição de pesquisa a UNESCO sempre teve por missão desenvolver as potencialidades humanas, em colaboração com os Estados membros e os seus múltiplos parceiros e interlocutores na cena internacional. A cooperação intelectual que ela estimula é simultaneamente um elemento de aproximação e de compreensão mútua entre povos e indivíduos e um instrumento indispensável à ação. Mais que nunca, a transferência e partilha de conhecimentos, a confrontação de idéias, os acordos de alto nível, a constituição de redes de inovação, a difusão de informações e de experiências

bem-sucedidas, os trabalhos de avaliação e pesquisa que apóia em suas áreas de competência, surgem como atividades indispensáveis à construção de um mundo mais solidário e mais pacífico. É importante que estes aspectos de sua ação vão se desenvolvendo.

A originalidade da UNESCO reside no leque das suas competências — a educação, mas também a cultura a pesquisa e a ciência, a comunicação — que fazem dela uma organização intelectual em sentido amplo, menos sujeita que outras a uma visão unicamente economicista dos problemas. Sua polivalência corresponde à complexidade do mundo contemporâneo em que tantos fenômenos se encontram em relação simbiótica. Autoridade moral, criadora de normas internacionais, está tão atenta ao desenvolvimento humano como ao simples progresso material. Todas estas características a tornam apta a desempenhar no domínio da educação uma ação em várias frentes: ajudar os Estados membros a construir e renovar os seus sistemas educativos, a tirar o melhor partido da revolução científica e tecnológica, mas também a fazer do direito à educação uma realidade para todos os habitantes da Terra, e a promover em todo o mundo a idéia de paz e o espírito de justiça e de tolerância.

A Comissão faz votos para que a UNESCO possa ser dotada, pelos Estados membros, dos meios necessários para levar a bom termo as múltiplas tarefas de que está incumbida. O que supõe, em primeiro lugar, capacidade de ampliar e reforçar futuramente todo um conjunto de ações baseadas em sua experiência e em idéias inovadoras, a fim de estimular, em especial através de alianças e de parcerias entre países, o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais. A Comissão confia à UNESCO o compromisso de promover, também, por intermédio de seu programa, o conceito de educação ao longo de toda a vida, proposto neste relatório, a fim de inscrevê-lo progressivamente na realidade educativa do mundo contemporâneo.

Por outro lado, a UNESCO pode contribuir muito, através da educação, para a abertura dos espíritos, aos deveres da solidariedade internacional. Agora que as organizações internacionais e as nações se preparam para os grandes desafios do século XXI a cidadania mundial continua a ser um conceito muito afastado das realidades e percepções concretas. A aldeia global é contudo o nosso horizonte à medida que as interdependências se multiplicam e que os problemas se mundializam. A tensão entre o global e o local exacerba-se

porque não se tem consciência das mudanças em curso. Nesta perspectiva, é preciso encorajar todas as iniciativas de base, desenvolver o intercâmbio e o diálogo, saber escutar os homens e as mulheres no seu dia-a-dia. A ação das organizações não-governamentais reveste-se, neste campo, de uma importância fundamental por afastar os medos e incompreensões, e tecer a rede de relações múltiplas em que se baseará a sociedade mundial de amanhã. A UNESCO, de quem as ONG são, de longa data, parceiras privilegiadas no terreno da ação, tem todo o interesse em procurar cada vez mais sua colaboração enraizada sua ação no real.

Nesta perspectiva, convém insistir na educação para a compreensão internacional assim como na colaboração essencial das ciências sociais nesta conscientização de uma solidariedade planetária. A UNESCO poderia, por exemplo, encorajar um vasto balanço interdisciplinar, indicando a situação das principais questões que se apresentam às sociedades humanas, neste final do século XX.

Fortalecida por esta percepção direta do mundo contemporâneo, a UNESCO poderá exercer, plenamente, o seu magistério moral. A Comissão pensa, de fato, que a vocação ética da UNESCO, que surge como prioridade no seu documento constitutivo, se acha hoje fortalecida por novas missões que se impõem à educação no mundo moderno, quer se trate de promover o desenvolvimento sustentável, de garantir a coesão social, de estimular, em todos os níveis, a participação democrática, ou de dar resposta aos imperativos da mundialização. Em todos estes domínios, as finalidades sociais da educação não devem jamais deixar perder de vista a primazia do ser humano e dos ideais que a comunidade internacional proclamou quando da fundação da Organização das Nações Unidas. É neste sentido que a exigência ética, primeira entre todas, surge em última análise como aquela capaz de ajustar, de uma maneira mais profunda, a ação da UNESCO às realidades dos tempos atuais, feitas de interrogações e de incertezas. Baseando esta ação na utopia de uma visão voluntarista e equilibrada de progresso, ela a orienta, às vésperas do novo século, para a instauração de uma autêntica cultura da paz.

Pistas e recomendações

- A necessidade de uma cooperação internacional — a repensar radicalmente — vale também para a área da educação. Deve ser

tarefa não só dos responsáveis pelas políticas educativas e dos professores mas de todos os atores da vida coletiva.

- No plano da cooperação internacional, promover uma política favorável e fortemente incentivadora da educação das jovens e das mulheres de acordo com o espírito da conferência de Beijing (1995).

- Inflectir a política dita de assistência para uma perspectiva de parceria favorecendo, especialmente, a cooperação e intercâmbio no seio de grupos regionais.

- Destinar ao financiamento da educação a quarta parte da ajuda destinada ao desenvolvimento.

- Estimular a conversão de dívidas, a fim de compensar os efeitos negativos sobre as despesas com a educação, das políticas de ajustamento e de redução de déficits internos e externos.

- Ajudar a reforçar os sistemas educativos nacionais encorajando alianças e a cooperação entre ministérios em nível regional, e entre países que enfrentam problemas semelhantes.

- Ajudar os países a acentuar a dimensão internacional do ensino ministrado (programas de estudos, recurso a tecnologias da informação, cooperação internacional).

- Estimular novas parcerias entre as instituições internacionais que se dedicam à educação lançando, por exemplo, um projeto internacional que vise difundir e implementar o conceito de educação ao longo de toda a vida, segundo o modelo de iniciativa interinstitucional que resultou da Conferência de Jomtien.

- Estimular, em especial por meio de indicadores adequados, a coleta em escala internacional de dados relativos aos investimentos nacionais com a educação: montante total dos fundos privados, dos investimentos do setor industrial, das despesas com a educação não-formal etc.

- Constituir um conjunto de indicadores que sirvam para detectar as disfunções mais graves dos sistemas educativos, relacionando, por exemplo, diversos dados quantitativos e qualitativos: nível de despesas com a educação, taxas de desperdício, desigualdades de acesso, falta de eficácia das diferentes partes do sistema, deficiente qualidade de ensino, condição docente etc.

- Dentro de um espírito prospectivo, criar um observatório UNESCO das novas tecnologias da informação, de sua evolução

e de seu previsível impacto, não só sobre os sistemas educativos mas também sobre as sociedades modernas.

- Estimular por intermediário da UNESCO a cooperação intelectual no domínio da educação: cursos UNESCO, escolas associadas, partilha equitativa do saber entre países, difusão das tecnologias da informação, intercâmbios de estudantes e de pesquisadores.

- Reforçar a ação normativa da UNESCO a serviço de seus Estados membros, por exemplo no que concerne à harmonização das legislações nacionais com os instrumentos internacionais.

EPÍLOGO

Vindos de horizontes diferentes, apoiados em experiências variadas os membros da Comissão internacional contribuíram muito para a originalidade dos trabalhos, pela diversidade dos seus pontos de vista. Desta diversidade pôde, contudo, nascer um amplo acordo sobre a abordagem a adotar e as principais conclusões. A elaboração do relatório ensejou profundos debates e, mesmo sendo evidente que cada comissário, caso lhe coubesse a redação, teria formulado de outra maneira determinada passagem ou capítulo, a substância, assim como as grandes linhas do texto, são fruto de consenso. Porém, dado que o relatório trata apenas de um número restrito de temas julgados particularmente significativos para o futuro da educação, a necessidade de seleção deixou, forçosamente de lado, apesar da sua importância, questões de interesse primordial para alguns. Assim, decidiu-se, no fim dos trabalhos, que cada comissário poderia trazer a sua contribuição pessoal ao relatório sob a forma de um texto à parte, a fim de se transmitir, de forma clara, a diversidade de opiniões sobre os problemas abordados e a riqueza das discussões. As páginas que se seguem contêm as contribuições individuais de onze membros da Comissão.

EDUCAÇÃO E EXCELÊNCIA: INVESTIR NO TALENTO

In'am Al-Mufti

Estamos num momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, de mudanças nos domínios da economia e da política, e de transformações de estruturas demográficas e sociais. Estas alterações que irão, com certeza, acelerar-se no futuro criam tensões enormes, em especial no campo da educação, a qual terá de dar resposta a necessidades crescentes e enfrentar os novos desafios de um mundo que muda rapidamente. Para fazer face às exigências do nosso tempo é preciso revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam.

Para dar resposta a esta situação os planos nacionais ou internacionais de reforma da educação não devem se contentar com uma boa planificação ou uma aplicação racional dos recursos financeiros. Em matéria de educação as políticas de reforma devem ter como objetivo a excelência.

Educação para todos

Durante os últimos vinte anos, especialmente, os governos e os organismos internacionais tentaram vencer os desafios do desenvolvimento orientando, cada vez mais, a sua ação para a expansão das possibilidades da educação. Os países em desenvolvimento pretendiam, assim, atingir o objetivo da “educação para

todos” fixado pela UNESCO. Mas o desenvolvimento da educação consistiu, sobretudo, em dar resposta à crescente procura de instrução escolar, deixando de conceder prioridade à qualidade da educação ministrada. Daí escolas superlotadas, métodos de ensino ultrapassados, à base de aprendizagens memorizadas, e professores incapazes de se adaptarem a métodos mais modernos, como a participação democrática na sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas, fazendo apelo à imaginação. Todos estes problemas constituem, atualmente, obstáculos ao aperfeiçoamento da educação.

Um fato significativo é que esta vasta e rápida expansão do sistema educativo e o seu peso excessivo em muitos países impediram-no de se ocupar, convenientemente, da equidade na educação, segundo a qual se devem oferecer experiências de aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos que apresentam aptidões muito variadas. A ambição prioritária de garantir educação a todos fez com que se negligenciassem as necessidades dos alunos mais dotados e se lhes aplicasse um tratamento idêntico ao dos alunos com aptidões diferentes. Para retomar uma expressão de Jefferson, “nada há de mais desigual do que tratar igualmente quem não é igual”. Quaisquer que sejam as boas intenções das políticas tradicionais, privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação é privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real e eficaz.

No limiar do século XXI, os países em desenvolvimento vêem-se diante de múltiplos desafios na sua conquista do desenvolvimento. Têm necessidade de dirigentes convenientemente formados e preparados, capazes de fazer face às necessidades sócio-econômicas. É preciso reconhecer e dar resposta às necessidades específicas dos alunos mais dotados, os “dirigentes de amanhã”.

... enfrentar a situação

Perante esta situação é preciso criar outras possibilidades de educação, com conteúdos e métodos mais elaborados, para dar resposta às diferenças individuais. Os professores deveriam ser preparados para se adaptar às necessidades de aprendizagem diferentes dos alunos brilhantes. Uma das grandes prioridades de

qualquer escola deveria ser elaborar e desenvolver programas estimulantes que ofereçam um vasto campo de possibilidades de aprendizagens muito avançadas, de modo a responder às necessidades dos alunos mais dotados. Esta tarefa reveste-se da maior importância para a formação dos futuros dirigentes que presidirão à caminhada em direção a um desenvolvimento sustentável. É preciso aperfeiçoar o programa normal de modo a oferecer aos alunos brilhantes a possibilidade de darem o melhor de si mesmos.

Excelência em matéria de educação

Esta busca de excelência implica a elaboração de programas de ensino mais ricos, de acordo com os talentos e as necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades e que os talentos excepcionais possam ser mantidos e cultivados. É, também, muito importante fazer com que os professores sejam mais bem preparados na área da pedagogia de programas de alto nível. Se assim não for, a mensagem da sociedade aos alunos passará a ser a de procurarem atingir, nos seus estudos, o nível normal em vez do excelente.

... papel da família, da comunidade e das ONG

Descobrir e cultivar os talentos é uma tarefa que não cabe somente à escola. O papel da família e das comunidades locais no desenvolvimento das possibilidades do aluno deve funcionar como suporte e complemento dos esforços da escola. Quanto às organizações não-governamentais (ONGs), podem desempenhar um papel decisivo ajudando as comunidades a assumir suas responsabilidades sociais. Podem ser muito úteis contribuindo para a sensibilização e eficiência e promovendo a participação de todos os membros da comunidade.

... e, sobretudo, das mulheres

A chave desta participação da comunidade continua a ser o reforço da contribuição das mulheres para o processo de desenvolvimento — problema central do desenvolvimento humano e

que terá cada vez mais importância no futuro. As mulheres estão atualmente em inferioridade em quase todos os programas de ensino superior e na maioria das funções administrativas de alto nível. *O reforço da participação das mulheres passa pela educação. A educação das mulheres é provavelmente um dos investimentos mais rentáveis que um país pode fazer. Oferecer mais possibilidades às mulheres, e em especial às mulheres e às jovens excepcionalmente dotadas, é abrir caminho ao aparecimento de uma elite feminina*, e permitir sua preciosa contribuição nos processos de decisão para o progresso da educação e o desenvolvimento sustentável.

A solução jordaniana

Na Jordânia há cerca de um milhão de crianças escolarizadas ou seja 25% da população. A educação obrigatória e a progressão extraordinária das taxas de escolarização em todos os níveis provocaram uma sobrecarga do sistema educativo nacional que não conseguiu resolver o problema da equidade em matéria de educação. Para remediar a situação, a Jordânia desenvolve, há dez anos, um vasto programa de reformas com vista a melhorar a qualidade da educação. O legislador deu particular atenção ao caso dos alunos excepcionalmente dotados e à necessidade de desenvolver as competências e a formação dos professores para responderem às necessidades desses alunos.

Depois de ter verificado que a excelência em matéria de educação correspondia a uma necessidade nacional a Fundação Noor al-Hussein (NHG) lançou um projeto pedagógico inovador para tentar dar resposta à situação. Esta organização não-governamental sem fins lucrativos foi fundada em 1985 para identificar e dar satisfação às diferentes necessidades de desenvolvimento em toda a Jordânia, introduzir modelos inovadores e dinâmicos de desenvolvimento comunitário integrado e fixar normas nacionais de excelência, no plano de desenvolvimento humano e sócio-económico, da educação, da cultura e das artes. A NHF tem uma perspectiva que se caracteriza por uma idéia global de desenvolvimento fundada na participação democrática e na cooperação intersectorial em todos os níveis.

Trabalhando com os poderes públicos para levar a efeito as diretivas do plano nacional de reforma da educação e oferecer

possibilidades de estudar aos jovens dotados, a NHF fundou a *Jubilee School* em 1993, ao fim de dez anos de trabalho — planejamento, pesquisas ampliadas, elaboração de programas de estudo e formação de professores.

A *Jubilee School*, em regime de internato secundário misto, oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem única no gênero. O seu programa é orientado de acordo com as necessidades intelectuais dos alunos, suas capacidades e sua experiência. Oferece um ambiente educativo que motiva os alunos e estimula-os a desenvolver ao máximo as suas possibilidades através da descoberta, da experimentação, de uma maneira original de resolver os problemas e até da invenção. Os candidatos são cuidadosamente selecionados de acordo com um sistema rigoroso que comporta uma bateria de critérios, incluindo os resultados escolares anteriores, índices de características comportamentais, nível intelectual geral, determinadas aptidões matemáticas e nível de criatividade.

Para garantir a igualdade de oportunidades, independentemente das origens sócio-econômicas, todos os alunos recebem uma bolsa de estudos, e a escola procura receber, sobretudo, crianças originárias das regiões mais afastadas e desfavorecidas do país onde o aparelho educativo não está apto a desempenhar a difícil missão de dar resposta às necessidades dos alunos dotados. A *Jubilee School* espera que os seus diplomados regressem às suas comunidades de origem após uma formação ou estudos complementares, para aí assumirem responsabilidades e contribuir para o seu desenvolvimento.

Inserida num contexto de aprendizagem democrática a escola estimula a liberdade de pensamento e de expressão. Pela experiência educativa que aí vivem os alunos aprendem a tirar partido do seu saber de uma maneira útil. A escola não procura, apenas, dotá-los de uma sólida formação geral, mas procura também fortalecer-lhes o caráter e transmitir-lhes um profundo sentido das responsabilidades sociais.

Por outro lado, a *Jubilee School* contribui para a melhoria da qualidade da educação dos alunos dotados da comunidade por meio de seu Centro para a Excelência na Educação, que trabalha em cooperação com o Ministério da Educação, bem como com os setores privado e público. Este centro tem por vocação elaborar programas de ensino e de estudo, manuais e dossiês de informação, que possam ser utilizados por outras escolas em toda a Jordânia.

Contribuí também para a preparação e difusão de processos inovadores e de ações de aperfeiçoamento em matemática, ciências e letras, dirigidas a professores do secundário. Desempenha também as funções de centro de documentação e informação e de serviço de pesquisa pedagógica. Apóia ainda ateliês, programas e atividades de formação de professores e de alunos dotados, de todas as regiões do país, que têm como objetivo principal ensinar os professores a aplicar as técnicas pedagógicas mais eficazes, a elaborar programas e a prestar atenção às diferenças individuais em suas turmas. Os programas de formação tratam também dos meios de ampliar o acesso das crianças pequenas à educação, das possibilidades de aprendizagem das crianças especialmente dotadas oriundas de meios desfavorecidos ou de grupos minoritários, assim como da definição de criança dotada, observando os alunos em contextos que lhes permitam mostrar todas as suas capacidades, em vez de se apoiarem unicamente nos resultados de testes.

A *Jubilee School* e seu Centro representam uma síntese bem-sucedida da pesquisa e da inovação centrada na valorização do potencial humano, na modernização dos laboratórios de formação para fins de desenvolvimento nacional e na cooperação e participação de organizações públicas e privadas a serviço da sociedade jordaniana em seu conjunto. A partir dos primeiros dois anos de existência da escola seus alunos obtiveram resultados notáveis, tanto nos estudos como na formação social. O testemunho de um deles diz muito sobre o sucesso desta escola:

“Antes, considerava a escola como uma prisão. Mas a *Jubilee School* é um local onde posso aprender e me sentir totalmente livre. É o lugar ideal para a amizade, a ciência e a imaginação. Nesta escola, o professor é um amigo, o saber é um amigo e os livros são amigos.”

MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO ESCOLAR

Isao Amagi

Os sistemas educativos modernos adotados pelos diversos países contribuíram, profundamente, para moldar os indivíduos, mas também a sociedade no seu conjunto. Exatamente por esta razão, estão expostos a críticas e submetidos a exigências injustificadas quando a sociedade evolui.

Os países devem periodicamente proceder a uma reforma do seu sistema escolar, em nível dos métodos pedagógicos, conteúdos e gestão. Porém, por mais avançadas que sejam essas reformas, é de crer que o ensino escolar conserve, no próximo século, as principais funções que tem hoje, dependendo a sua sobrevivência, essencialmente, da nossa capacidade de preservar a sua “qualidade” e “pertinência”.

Os responsáveis pela educação deveriam abordar o problema da qualidade do ensino escolar em relação aos três aspectos seguintes:

I. Melhoria das competências dos professores, mediante a adoção das seis políticas ou medidas seguintes:

1) O *nível de formação inicial dos professores* é, atualmente, em alguns países, o dos estudos secundários; esta formação deveria ser revalorizada e passar a ser de nível superior, como é o caso de numerosos países industrializados onde os professores são formados em institutos pedagógicos ou na universidade. Em alguns

destes países, existem cursos do segundo ciclo superior que preparam para o ensino da pedagogia.

2) Os *certificados de aptidão para o ensino* deviam indicar para que nível e para que tipo de educação — primário, secundário, ensino técnico ou profissional, educação especial etc. — a formação inicial do titular o habilita.

3) O *recrutamento e a destinação* de professores deviam deixar transparecer o cuidado em garantir um justo equilíbrio entre as diversas áreas, entre professores com mais e com menos experiência, entre zonas urbanas e zonas rurais etc.

4) A *formação em serviço* é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática. Esta formação em serviço deverá ter em conta a elaboração de programas e os seus aspectos conexos (ver parte II, na página seguinte).

5) As *condições de trabalho dos professores* — como a dimensão da turma, as horas ou dias de trabalho e os meios de que dispõem — deveriam ser tidas em consideração.

6) A *remuneração dos professores* deveria ser suficientemente elevada, a fim de levar jovens talentosos a abraçar a profissão e atingir um nível razoavelmente comparável ao de outras categorias da função pública.

Uma das principais preocupações das autoridades competentes deveria ser a definição de uma política de conjunto para os professores, combinada com as medidas acabadas de mencionar.

II. Concepção e elaboração de programas e aspectos conexos: deveriam ser fruto de uma colaboração entre as autoridades e os grupos profissionais interessados. Os programas escolares devem estar de acordo com os conteúdos de formação dos professores.

Os métodos pedagógicos, manuais, materiais e apoios didáticos, deveriam ser elaborados juntamente com os programas. Seria bom, sobretudo, recorrer ao computador e a outros meios de comunicação para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Os programas deveriam levar em conta os avanços da pesquisa em ciências exatas e naturais e em ciências humanas. Quando da elaboração dos métodos de ensino e aprendizagem, conviria refletir, igualmente, no papel importante dos estudos experimentais e na

experiência que se adquire vivendo e trabalhando em contato com a natureza.

III. *Gestão das escolas:* é o terceiro domínio no qual é possível melhorar o ensino escolar. A escola é uma instituição educativa fundamental onde são organizadas, sistematicamente, atividades práticas de caráter pedagógico. Apesar de, como sucede na maior parte dos casos, o professor trabalhar sozinho na sua aula, ele faz parte de uma equipe cujos membros constroem juntos, o que poderíamos chamar a cultura da escola. Esta, dificilmente poderá oferecer um ensino de alta qualidade se não for dirigida com eficácia pelo diretor do estabelecimento, com a cooperação ativa dos professores.

Finalmente, *a melhoria da qualidade do ensino escolar* nos três aspectos que acabamos de apresentar deveria ser um objetivo fundamental dos responsáveis políticos em todos os países, sejam quais forem as circunstâncias, no próximo século.

EDUCAÇÃO E COMUNIDADES HUMANAS REVIVIFICADAS — UMA VISÃO DA ESCOLA SOCIALIZADORA NO NOVO SÉCULO

Roberto Carneiro

Se o século que está prestes a encerrar evidencia profundas feridas, o novo tempo que se abre com o início do século XXI está imbuído de esperança. Será notoriamente um tempo de novas exigências sociais, onde a arte de *viver juntos* surge como meio de cicatrizar aquelas múltiplas feridas que, no século XX resultaram do império do ódio e da intolerância.

A humanidade mal se reconhece no espelho deformante onde aparecem como estigmas os males de que sofrem nossas sociedades. O novo curso da história que, desde 1989, tem provocado o triunfo de uma lógica econômica implacável, baseada na lei do mais forte e subordinada às exigências de um neoliberalismo sem alma, impõe necessariamente um *sobressalto de nossa consciência, um despertar ético* ante a questão social fundamental que o aumento das desigualdades no mundo constitui. Trata-se de uma equação complexa, definida por um conjunto de variáveis, sendo as principais entre elas as seguintes:

1. Sintomas preocupantes de “fadiga” social decorrente de situações de extrema pobreza (*poverty fatigue*),

2. Uma nova miséria de dimensões múltiplas na qual o efeito de fatores multiplicadores de pauperização se acelera no plano cultural, material, espiritual, afetivo e de cidadania.

3. O declínio do capital social numa sociedade que cultiva o risco e onde prevalecem pulsões individualistas e destruidoras da confiança nas relações interpessoais.

4. O caráter conflitual e vertical das relações sociais, determinadas por uma lógica que se exerce em múltiplos sentidos e corresponde à ação de diversos grupos de interesse, bem como a progressiva substituição da luta de classes por conflitos étnicos ou religioso-culturais anuncia a eclosão de movimentos tribais de grande envergadura.

5. O abandono do espaço cívico, fundador de civilização, a um mercantilismo exacerbado, gerador de dualismo e exclusão.

O século XXI enfrenta, assim, o seu maior desafio: o da reconstrução das comunidades humanas. Abundam os sinais de impaciência; as sociedades humanas pressentem que uma projeção linear das pesadas tendências do século que se aproxima do seu termo não augura um destino feliz. À massificação e ao individualismo que caracterizaram a primeira geração de tecnologias da informação e da comunicação, levando ao paroxismo o modelo econômico triunfante, sucede-se, no momento, uma segunda geração tecnológica em que se começa a recuperar a idéia de interação em redes bem como o valor das relações de vizinhança (virtual). A sociedade cognitiva assentada na ética da partilha do conhecimento e em fenômenos de cognição que brotam de relações interpessoais sem fronteiras, que se tornaram possíveis pela globalização do planeta, afigura-se favorável ao alastramento de valores pós-materialistas.

Assim, a solidariedade e o novo espírito comunitário podem ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador de vida, como alternativa à exclusão e à desvitalização suicida do tecido social. Neste quadro, as instâncias básicas e estáveis de socialização como a família e a escola são reconvocadas a reassumir o seu papel nuclear na implantação dos alicerces duradouros da sociedade do futuro.

Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos

da liberdade e da responsabilidade. Os sistemas educativos são fonte, simultaneamente, de capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam). Das cinzas do *homem lobo do homem* — homo homini lupus — pode nascer o *homem amigo do homem* — homo homini amicus — graças a uma educação pessoal e social fiel à sua intencionalidade comunitária.

A tarefa é gigantesca e o mandato indeclinável visto que dele depende a construção da nova ordem social no século vindouro. Mas é, sobretudo, pela *formação para a justiça* que se pode reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para uma cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção se substitua a uma mera cidadania por delegação. Na verdade, é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predisõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.

Partindo-se do princípio de que a educação é um bem público (ou, no mínimo, quase público), a escola deve ser considerada, antes de tudo, como uma instituição social ou, mais exatamente, como pertencendo à sociedade civil.

Tomando por referência a teoria filosófica de Hannah Arendt, são três as esferas constitutivas da vida social: esfera pública, esfera de mercado e esfera privada. Enquanto compete à primeira sustentar os valores da equidade, Arendt considera que o mercado e o mundo do trabalho conduzem à discriminação, ao passo que a esfera privada é marcada pela exclusão que é o corolário de escolhas individuais.

A partir destes conceitos fundamentais a escola, independentemente de seu estatuto específico — privado, cooperativo ou governamental —, é tipicamente uma *esfera de ação pública* como ambiente e *locus* de socialização, sem deixar de contribuir, simultaneamente, para as esferas econômica e privada, através da acumulação de qualificações e de capital humano que ela produz. Em sociedades cada vez mais complexas e multiculturais, a emergência da escola como esfera pública acentua a sua relevância insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade.

Efetivamente, é pela edificação de comunidades educativas plurais, regidas por regras de participação democrática, onde a negociação dos diferentes pontos de vista se privilegia como método e se recusa a violência ou o autoritarismo como formas de resolução dos conflitos naturais, que se educa para uma plena cidadania. Neste quadro, a tolerância passiva cede o passo à ação afirmativa com relação às minorias, enquanto se postula como objetivo básico da formação democrática o acesso equitativo de todos aos direitos políticos fundamentais. A uma tradição de liberdades individuais, matriz sobre a qual se sustenta a textura democrática atual, pode acrescentar-se, com benefícios substanciais, um novo civismo de liberdades coletivas traduzido no respeito por formas de ser, de estar e de acreditar diferentes e na coexistência pacífica e mutuamente enriquecedora de comunidades diversas.

Nesta mesma escola, que constitui um pilar essencial da educação ao longo de toda a vida, adquirem-se também as competências básicas para a socialização permanente, isto é, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentadas em atitudes proativas e capazes de reinventar a cada etapa novos e mobilizadores papéis sociais. A educação e a realização seguem juntas ao longo de toda a vida.

O novo século é, em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade.

EDUCAÇÃO NA ÁFRICA ATUAL

Fay Chung

Mais do que qualquer outro continente, a África tem necessidade de repensar os seus sistemas educativos, tendo em vista quer a globalização da economia, quer as situações locais concretas. Além disso, os sistemas herdados do período colonial mantiveram-se, em muitos casos, mais ou menos intactos, geralmente com a idéia de “preservar as normas”, mais ilusórias contudo do que reais, das pequenas elites que recebiam uma formação idêntica à que era dada na metrópole, enquanto a grande maioria ficava privada de qualquer forma de educação moderna. É flagrante o contraste entre a incapacidade destas elites instruídas de transformar as estruturas sociais feudais e a agricultura de subsistência tradicional dos seus países, e o sucesso com que os seus homólogos do Leste Asiático conseguiram tornar as economias da sua região mais eficazes do que os modelos ocidentais iniciais. Há razão para nos interrogarmos sobre este insucesso de um lado e este êxito espetacular do outro. É preciso analisar, igualmente, qual o papel da educação, num e noutro caso.

O Leste Asiático foi fortemente influenciado pelo modelo japonês. O ensino primário tornou-se obrigatório para todas as crianças japonesas desde 1870, durante a era Meiji. Dado este passo, os esforços voltaram-se para a generalização do ensino secundário e, a seguir à segunda guerra mundial, o ensino superior tornou-se acessível à maior parte da população. Além disso, desde o século XIX os japoneses se consciencializaram da necessidade de assimilar a matemática, a ciência e a tecnologia do ocidente, se

quissem sobreviver enquanto nação, rejeitando porém a cultura e valores sociais ocidentais. Não sem arrogância, afirmaram a superioridade da sua língua, literatura, cultura e religião, que preservaram ciosamente. Ao mesmo tempo, com uma profunda humildade, empenharam-se em imitar a ciência e tecnologia ocidentais e até, mais tarde, em ultrapassá-las.

A África não fez uma opção deste tipo. Introduzida pelos missionários cristãos, a educação ocidental deu aí origem a elites mais versadas na teologia, história, literatura e cultura do que na ciência e tecnologia, e esta preferência acentuada pelas ciências humanas observa-se ainda hoje. O sintoma mais patente desta orientação ocidental é, sem dúvida, o fato de as línguas africanas terem sido banidas dos sistemas educativos. Ainda hoje, essas línguas não são ensinadas na maior parte dos países francófonos ou lusófonos, e mesmo alguns países anglófonos criticam o seu uso como sendo um “fator de divisão” ou uma manifestação de “tribalismo”. Ao contrário do Japão, a África não recusou, conscientemente, a cultura e os valores ocidentais. Também nunca adotou, de livre vontade, a ciência e tecnologia do ocidente. O africano convertido ao cristianismo apenas via na sua própria cultura superstição e arcaísmo, e rejeitava-a em bloco como “não civilizada”. Por outras palavras, os africanos instruídos fizeram sua a concepção que os europeus tinham da cultura africana tradicional.

A educação na África não só continua a assentar em sistemas e estruturas do período colonial como também continua extremamente elitista. Muito poucos países africanos conseguiram generalizar o ensino primário se bem que, para muitos deles, já tenham decorrido cerca de trinta anos desde o seu acesso à independência. O balanço é ainda mais negativo no que se refere ao ensino secundário: são numerosos os países africanos, onde apenas quatro a cinco por cento das crianças em idade de frequentar estudos secundários têm possibilidade de o fazer. Na maior parte destes países menos de um por cento do grupo etário tem acesso a qualquer forma de ensino superior, contra vinte e cinco a setenta e cinco por cento nos países industrializados. E mesmo aqueles que conseguem inscrever-se no ensino superior raramente se especializam numa área científica ou tecnológica.

É com base nestes dados que devemos reexaminar as relações entre educação e desenvolvimento econômico, por um lado, e entre educação e valores culturais, por outro. É preciso definir “desen-

volvimento” de maneira muito mais clara e rigorosa. A estratégia de desenvolvimento da África parece fundar-se, hoje em dia, quase exclusivamente, no ajustamento estrutural que é porém, claramente, uma visão demasiado estreita e exclusivamente economicista do desenvolvimento, que não tem em conta outros fatores extremamente importantes, como o nível de desenvolvimento de recursos humanos de um país ou o grau de diversificação e de industrialização da sua economia. Importa redefinir igualmente a educação, a fim de não continuar a perpetuar, sem discernimento, sistemas e estruturas do passado. A educação deve estar ao serviço de uma finalidade. Cabe à África definir qual é essa finalidade. A educação deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento econômico. Tem também um papel muito importante na instauração e definição dos valores que farão da África um continente política e culturalmente unido, onde se viva em harmonia e voltado para o futuro. Só quando a finalidade da educação tiver sido claramente identificada é que a África poderá definir o tipo de educação que melhor se adapte ao seu desenvolvimento. Esta finalidade deve ser definida tendo em conta as realidades da aldeia global e do mercado mundial. A África não pode continuar a perpetuar a sua dupla herança colonial e feudal, conservando os sistemas e as estruturas de educação do passado, sem se preocupar com as mudanças operadas nos outros países do mundo com economias industriais tecnologicamente avançadas. Em compensação, sendo a última a entrar no processo de modernização, poderá evitar os terríveis prejuízos que dele resultam para o ambiente e para o homem. Este Continente, que é o menos poluído e cujo ambiente foi o menos castigado, deve fazer render os seus trunfos, entrando na era moderna isento dos efeitos nefastos que se observam noutros locais. Deve igualmente evitar a degradação das relações humanas e sociais que uma falsa concepção do progresso acarreta consigo. A questão está em saber se a África é capaz de se industrializar, a ponto de poder ter finalmente acesso à independência econômica e, simultaneamente, dotar-se de um sistema sociopolítico apto a preservar o melhor do passado, assimilando, ao mesmo tempo, os valores universais que moldarão o século XXI.

COESÃO, SOLIDARIEDADE E EXCLUSÃO

Bronislaw Geremek

O século XX termina com esta evidência um pouco amarga: as esperanças surgidas em 1990 foram vãs, e o notável progresso tecnológico e científico que assinalou este século não trouxe mais equilíbrio entre o homem e a natureza, nem mais harmonia entre os homens. Ao alvorecer de um novo século, é preciso definir os desafios e tensões atuais a fim de propor uma orientação para a educação e estratégias educativas. É nesta perspectiva que a coesão social aparece como uma das finalidades da educação.

O próprio conceito de coesão social contém certa ambigüidade axiológica. Os processos de modernização apresentam diferenças muito grandes, no espaço e no tempo — na zona euro-atlântica, desenvolvem-se entre os séculos XVI e XIX, no resto do mundo dão-se ao longo do século XX, continuando ainda atualmente mas caracterizam-se sempre pela intervenção crescente do poder estatal nas relações entre os homens. O serviço militar e a obrigação da frequência escolar, a ordem pública ou as necessidades de saúde têm surgido como justificativa dos esforços do Estado moderno para conseguir — ou impor — a coesão social que lhes devia servir de fundamento. Mas o século XX trouxe também consigo a experiência totalitária com todos os seus constrangimentos ideológicos e políticos: a pedagogia social que enformava o sistema escolar impunha a coesão social e a uniformização cultural. Isto no que diz respeito não só à dupla fascismo/nazismo e ao comunismo, mas também a certos regimes autoritários: a tentação tota-

litária parece ter estado omnipresente ao longo do século XX opondo-se à universalização dos princípios democráticos.

É na seqüência da verificação do fracasso dos sistemas totalitários e autoritários que no último quarto do século XX se restabelece a preponderância dos direitos do indivíduo em relação aos direitos do Estado em particular. A filosofia dos direitos do homem tornou-se uma referência universalmente admitida, a ingerência direta do Estado na economia ou na vida social foi considerada suspeita e supérflua, a liberdade individual foi reconhecida como um valor e uma orientação política prioritária. O ano de 1989, marcado pelo bicentenário da Revolução Francesa e a revolução não violenta dos países do Leste, foi a culminância desta tendência individualista. Mas no clima deste final de século surge um apelo muito forte à solidariedade — na Polônia, desde 1980, um sindicato chamado “Solidariedade” se opõe ao sistema comunista; na composição do governo francês passa a haver um “ministério da solidariedade” — desaparecendo, deste modo, a contradição entre individualismo e integração social. Construir a coesão das nossas sociedades quer dizer, hoje em dia, antes de tudo, respeitar a dignidade do ser humano e criar laços sociais em nome da solidariedade. Nenhuma filosofia, em particular, nem nenhuma tradição cultural pode apropriar-se desta tendência: ela surge como uma das aspirações universais que definem a orientação da educação nesta virada de século.

A busca da coesão social caracteriza a ação do Estado em diferentes domínios. É verdade que o Estado é a emanação de uma identidade coletiva na qual encontra a sua justificação, e que toda a sua ação tem por objetivo manter essa identidade — nacional ou cívica — baseando-a na memória de um passado comum ou na defesa de interesses comuns. O Estado pode também considerar a solidariedade como fundamento e objetivo das suas diferentes políticas: política social, procurando ajudar os fracos e diminuir as desigualdades materiais; política escolar, assegurando o livre acesso ao saber e criando possibilidades de comunicação entre os homens; política cultural, apoiando a atividade criadora e a participação na vida cultural. Mas o progresso da integração social depende, igualmente, da ação das próprias sociedades — do esforço das organizações não-governamentais, das instituições da sociedade civil, das relações entre capital e trabalho, das atitudes e sensibilidades humanas. Elas devem ser ensinadas e formadas, recorrendo

a uma educação ao longo de toda a vida, que compreenda não só a escola mas também a família, a empresa, os sindicatos ou a instituição militar. “Aprender a ser” no alvorecer do século XXI é orientar-se, primordialmente, pelo respeito da pessoa humana nas relações sociais e políticas, na relação entre o homem e a natureza, na confrontação de civilizações e economias. Tentando compreender o real — o homem e o mundo — é preciso aprender as interdependências que criam a necessidade de solidariedades. Estas solidariedades não pertencem ao mundo das boas intenções, mas resultam das dificuldades do nosso tempo. Situam-se em níveis diferentes e correspondem a comunidades de tamanhos diversos. O fenômeno da mundialização, que surge hoje em dia com vigor em todas as áreas da vida humana, permite encarar nesta perspectiva as relações Norte/Sul, os problemas da cooperação internacional, ou as estratégias de paz.

A coesão social e a solidariedade aparecem na filosofia educativa dos finais do século XX como aspirações e finalidades indissolivelmente ligadas, em harmonia com a dignidade da pessoa humana. O respeito pelos direitos do indivíduo anda a par com o sentido da responsabilidade e estimula homens e mulheres a aprenderem a viver juntos. Na ordem do dia das principais questões às quais o mundo atual deve fazer frente, figura, contudo, o peso crescente das exclusões.

As exclusões não são uma invenção dos finais do século XX. Acompanham toda a história da humanidade, colocada sob o signo de Caim. Aparecem descritas nas mitologias e nos livros sagrados das grandes religiões e são objeto de análise da antropologia cultural e da história social, tanto no passado como no presente. Porém, na última terça parte do século XX, a partir dos acontecimentos dos anos sessenta na Europa e nos Estados Unidos, as exclusões tornaram-se um conceito corrente das ciências humanas e da linguagem política. É sinal de que se tornaram um problema para a sociedade, ou que o fenômeno adquiriu uma dimensão desconhecida até agora ou, finalmente, que a necessidade de coesão social tornou o fenômeno ainda mais dramático. Em todo o caso, as exclusões transformaram-se num dos grandes desafios do final deste século para o qual a educação do próximo século terá de encontrar resposta.

Os historiadores da pobreza demonstraram que os processos de modernização levaram, em diversos momentos da história, as

sociedades a considerar os pobres como excluídos. O fenômeno reaparece no final deste século, primeiro através da dimensão dramática da crescente miséria dos países subsaarianos, depois através do desemprego que se instala, de forma duradoura, no seio das economias capitalistas e — *last but not least* — através das migrações para os países ricos de populações que fogem da miséria e da falta de esperança que caracterizam os seus países de origem. A experiência dos últimos decênios deste século prova que o único remédio para estes males é o desenvolvimento econômico, e é conhecido o papel fundamental que a educação desempenha neste domínio. Mas é sobretudo o problema das atitudes sociais perante a pobreza que é preocupante: em vez de compaixão e solidariedade observa-se, apenas, indiferença, medo e ódio.

É preciso fazer um esforço para alterar estas atitudes. Um ensino que aborde a história universal, as sociedades e culturas de todo o mundo, associado a uma verdadeira educação cívica, pode ser eficaz e levar a uma melhor compreensão da alteridade social. Para fazer face ao problema do desemprego é preciso repensar a concepção atual de educação, eliminar os contextos que afetam a escolaridade das crianças e ultrapassar os limites da escolaridade obrigatória, para prever, na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, vários períodos de aprendizagem. O conceito de sociedade educativa devia levar, também, à redução da diferença entre trabalho qualificado e não qualificado que é, no mundo atual, uma das fontes fundamentais de desigualdade. A passagem de tecnologias que exigem grande quantidade de mão-de-obra para tecnologias que economizam trabalho humano conduz, inevitavelmente, a uma valorização da qualidade do trabalho e, portanto, da educação, mas oferece também a todos a possibilidade de consagrar mais tempo à aprendizagem. O problema do desemprego não ficará resolvido mas, pelo menos, não terá mais o caráter de ruptura dramática com uma sociedade baseada no trabalho.

A questão da imigração não se deve analisar, apenas, em termos de mercado de trabalho, e a hostilidade para com os desempregados não se deve apenas ao medo da concorrência. Na maior parte dos casos eles ocupam, nos países de acolhimento, empregos que os naturais rejeitam por corresponderem a trabalhos pouco qualificados e pouco apreciados. A alteridade assume, tam-

bém, aspectos de diferença cultural. As sociedades tradicionais dispunham de canais de aculturação que tornavam possível a urbanização dos rurais: aprendizagem em corporações, vida comum nas confrarias, serviço no seio das famílias. As sociedades contemporâneas devem arranjar instrumentos de aculturação que permitam a inserção dos imigrantes no tecido social existente. A conscientização deste problema devia influenciar os sistemas educativos contemporâneos tornando-os aptos a formar também os adultos, dando-lhes qualificações, ensinando-os a aprender, assegurando-lhes estruturas de acolhimento cultural.

Se a educação tem um papel determinante na luta contra a exclusão dos que, por razões sócio-econômicas ou culturais, se encontram marginalizados nas sociedades contemporâneas, parece ter um papel ainda maior na inserção das minorias na sociedade. As normas jurídicas relativas ao estatuto das minorias já existem e aguardam aplicação, mas o problema é mais de psicologia social do que legal. Para alterar as atitudes coletivas em relação à alteridade, devia haver um esforço educativo conjunto do Estado e da sociedade civil, dos meios de comunicação social e das comunidades religiosas, da família e das associações, mas também — e antes de tudo — das escolas. O ensino da história e das ciências sociais, em sentido lato, todas as formas de educação cívica, deviam formar o espírito dos jovens para a tolerância e o diálogo, para que a aspiração legítima de preservar as tradições e conservar uma identidade coletiva não entre em oposição com o espírito de fraternidade e de solidariedade, e para que a coesão social não seja nunca sinônimo de egocentrismo e integrismo.

O ensino ao longo de toda a vida opõe-se, naturalmente, à mais dolorosa das exclusões — a exclusão devido à ignorância. As mudanças operadas a nível das tecnologias da informação e da comunicação — a que também se dá o nome de revolução informática — agravam, ainda mais, o perigo e atribuem ao ensino um papel crucial na perspectiva do século XXI. Todas as reformas educativas deviam, por conseqüência, vir acompanhadas por uma tomada de consciência dos perigos da exclusão e por uma reflexão sobre a necessidade de preservar a coesão social.

CRIAR OPORTUNIDADES

Aleksandra Kornhauser

Para todos os membros da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI foi um prazer participar no empreendimento que agora termina com a publicação do presente relatório. Mas o que verdadeiramente conta, a partir deste momento, não é a satisfação pelo trabalho realizado mas a reflexão a fazer sobre o modo de pôr em prática as idéias e recomendações.

O espelho da experiência transmite-nos a imagem de um mundo em situação dramática. O apelo ao otimismo por parte do relatório é mais do que justificado: se, de fato, os responsáveis pelas decisões se mostrarem pessimistas e cínicos na maneira de encarar os problemas, que esperança poderão ter todos os restantes? Temos de nos encher de entusiasmo a fim de atuarmos de modo a ultrapassar as situações críticas se quisermos, na verdade, atingir os nobres objetivos expostos no relatório.

Não basta aproveitar as oportunidades à medida que elas se nos apresentam. Devemos criar essas mesmas oportunidades. Este artigo pretende mediante três exemplos de países em transição, enunciar algumas idéias e definir algumas iniciativas a ter em conta ao pôr em prática as nossas recomendações.

Compreender a noção de desenvolvimento humano sustentável

Na prática educativa esta é uma noção que continua a ter um sentido muito vago. Diz-se, de um modo geral, que ela

corresponde à necessidade urgente de proteger o meio ambiente mediante a redução do consumo mundial, especialmente o consumo dos recursos não renováveis. O mundo desenvolvido não mostra grande entusiasmo perante tal obrigação. Quanto aos países em desenvolvimento opõem-se-lhe na prática dizendo — e o argumento tem perfeita justificação — que vivem há muitos anos consumindo apenas o estritamente necessário e que têm, pois, o direito de dispor no futuro de uma fatia maior dos recursos. A situação é semelhante nos países em transição onde o desabar da economia provocou uma crise social extremamente grave, e onde os problemas do desenvolvimento futuro são relegados para segundo plano, em face da luta quotidiana pela sobrevivência. As limitações do modelo não desperta, pois, entusiasmo.

Há necessidade de uma nova perspectiva do desenvolvimento humano sustentável. O “desenvolvimento” deve ser a promessa otimista de uma vida melhor para todos. Enquanto “humano” deveria ter como referência um outro sistema de valores que dê mais importância às riquezas não-materiais e à solidariedade, e também apontar para uma maior responsabilização da humanidade ante o meio ambiente. Finalmente, “sustentável”, deveria significar sobretudo “melhor”, isto é, que o desenvolvimento deveria permitir que todos alcancem um nível de vida mais elevado consumindo menos. Por outras palavras, por desenvolvimento humano sustentável deve entender-se o progresso obtido pela melhoria de qualidade de toda e qualquer atividade humana.

Para ter acesso a uma melhor qualidade de vida devemos melhorar os nossos conhecimentos. É preciso progredir no campo da ciência e da tecnologia, das ciências sociais e humanas. Estes conhecimentos devem ser integrados na formação dos peritos nacionais e locais. Para garantir a qualidade a nível humano é preciso melhorar também o sistema de valores. A sabedoria consiste, exatamente, na íntima aliança entre conhecimentos e valores.

O relatório consagra um espaço amplo aos valores que virão a ser necessários no século XXI. Os valores têm o seu devido lugar quer nas culturas locais e nacionais, quer na cultura mundial. Deve reatar-se o diálogo entre gente da ciência e gente da cultura. O fosso que separa uns dos outros, hoje em dia, nada tem de natural nem de histórico. Esta alienação, que é essencialmente característica do século XX, deve-se em grande parte à indiferença da educação pela integridade da pessoa humana.

Como poderemos pôr em prática estas idéias de desenvolvimento sustentável sob a forma de um movimento de aspiração à qualidade? Por ter participado em atividades da UNESCO e do PNUD, como elemento catalisador da concepção e execução de programas nacionais de desenvolvimento humano sustentável, posso apresentar aqui um exemplo.

Em vários países em transição da Europa Central e Oriental foi proposta ou já está sendo concretizada em parte, a seguinte estratégia: é constituído (ou é proposta a constituição) um conselho nacional no nível da presidência ou do parlamento, composto por personalidades do mundo político, econômico, científico e cultural. Este conselho é encarregado de definir as orientações gerais da política a seguir, lançar iniciativas e elaborar estratégias de execução. Estimula a ação e avalia as tendências. Dispõe de um órgão de execução, sob a forma de um comitê executivo de coordenação composto por representantes de todos os grandes setores: poderes públicos, produção, comércio, ciência, educação, cultura, organizações não-governamentais (ONG) e meios de comunicação social. O comitê executivo de coordenação deve tomar iniciativas e aplicar estratégias, mobilizar os setores chamados a participar, integrar as ações, avaliar os resultados e promover as práticas tidas como melhores. Cada setor cria os seus próprios grupos de trabalho tendo em vista os projetos particulares.

Onde intervém a educação em toda esta iniciativa? Em tudo. As universidades e academias científicas (umas e outras instituições educativas que integram conhecimentos e valores) desempenham um importante papel no conselho nacional e no comitê executivo de coordenação. Os poderes públicos não podem dominar as novas tarefas sem terem acesso a novos conhecimentos — há, pois, que elaborar e propor a este setor um programa de formação que lhe forneça idéias e exemplos de práticas desejáveis. No setor da produção, é preciso adotar novos processos de fabricação e novos produtos que sejam adequados (ou mais adequados) ao meio ambiente. Sendo limitados os capitais a investir, são largamente prioritários os processos de grande intensidade de conhecimentos. Para desenvolver e transferir conhecimentos a pesquisa teria de andar a par com a educação. O comércio exige conhecimentos do mercado mundial e competências no domínio empresarial, conhecimentos e competências de que carecem os países em transição.

Também aqui a educação (entendida em sentido lato) pode fornecer estas competências e integrar os valores socioculturais. Finalmente, e não é este o aspecto menos importante, é preciso educar os jornalistas, os leitores e telespectadores a fim de motivar o grande público. A sensibilização para o ambiente muitas vezes baseia-se mais no protesto do que na participação ativa em ações de prevenção da degradação e de melhoria do ambiente nos locais de trabalho e na vida do dia-a-dia.

A Educação é o cimento da construção do desenvolvimento humano sustentável. É preciso elaborar estratégias e programas de educação relacionados com o ambiente que abranjam tanto o ensino escolar como a educação informal, que adotem a perspectiva da educação permanente a serem desenvolvidas pelos poderes públicos, o setor produtivo, o comércio e as comunidades locais.

Muitos pensarão talvez que esta solução é demasiado complexa. Contudo, parece estar dando bons resultados em vários países em transição. A economia planificada tradicional favorece, muitas vezes, no princípio, soluções centralizadas que partem da cúpula para as bases. Contudo, a necessidade de multiplicar as possibilidades suscita rapidamente iniciativas de base.

A partir do momento em que se começa a concretizar a noção de desenvolvimento humano sustentável, o novo conceito de educação apresentado pela Comissão no seu relatório torna-se essencial. A experiência mostra que é preciso procurar obter e promover a integração de conhecimentos e de valores para se chegar a uma sociedade mais humanista, criar um sentido muito forte de responsabilidade em relação ao meio ambiente local, nacional e mundial, e avivar o entusiasmo que deve animar a vontade de viver juntos. A participação de personalidades do mundo da política como do mundo da produção, da ciência e da cultura, nos programas produzidos para este efeito pelos meios de comunicação social tem-se revelado um poderoso catalisador.

Tolerância ou respeito?

Há uma outra noção, objeto de muitos debates sobretudo nos países em transição: a da tolerância. No futuro talvez a tolerância não baste e ser-nos-á necessário, para podermos viver juntos, passar da tolerância à cooperação ativa. Esta implica esforços comuns

para proteger a diversidade. Em vez de “sou tolerante” passar-se-á a dizer “eu respeito”.

A queda dos regimes políticos assentados em constrangimentos da liberdade foi seguida de vários exemplos de intolerância. Esta queda despertou em muitos países a esperança de aceder à liberdade, até mesmo à liberdade de integrar ou não um conjunto mais vasto de nações. Em muitos países esta situação foi aproveitada para semear a intolerância e o ódio, criando, assim, o perigo da guerra ou chegando mesmo a desencadeá-la. O que é lamentável é que populações que viveram pacificamente em comum durante pelo menos meio século no mesmo país ou em países vizinhos, hoje se odeiem profundamente. Porque terão elas aceitado a “explicação” de que a outra nação, religião ou cultura as maltrata ou, até, ameaça a sua existência desde há séculos?

A responsável é a educação. Se não fosse manipulada para fins políticos de valor duvidoso, se fosse mais objetiva na avaliação do passado, se integrasse os valores individuais e locais nos valores mundiais, as pessoas não seriam tão facilmente enganadas pela propaganda.

Para favorecer uma melhor compreensão mútua foi proposto que os manuais de História fossem escritos por equipas de historiadores de países vizinhos, mas foram os próprios historiadores, em grande número, que riram desta idéia. Contudo, há que prosseguir nesta via. Há necessidade de idéias “loucas” como esta quando é evidente que as soluções habituais não dão qualquer resultado. Que esperança podemos ter no futuro se não nos derem uma imagem mais fiel do passado? Se os fatos fossem apresentados com mais cuidado e exatidão, se a explicação que dos mesmos nos é dada fosse menos nacionalista ou eivada de hegemonia, se focasse mais os valores humanos individuais e universais, seria mais difícil iludir a opinião pública. A Educação terá de progredir em outros dois níveis, pelo menos, para conseguir vencer esta manipulação da opinião pública: terá de utilizar mais o método científico, assentado na observação objetiva e retirando as suas conclusões de dados que não se podem falsificar facilmente; terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural. Já há bons programas para a proteção da diversidade biológica. No alvorecer do século XXI a proteção da diversidade cultural deve tornar-se

um elemento essencial de todos os programas de educação ao longo de toda a vida.

Relacionar a educação com o mundo do trabalho

É outra das tarefas urgentes. Ora, muitas vezes, pensa-se que incluir na educação situações de trabalho é colocar-se numa situação de perigosa derrapagem, quando o que se pretende é melhorar a qualidade da educação, em particular nas universidades dos países em transição. O fato de as estruturas de emprego evoluírem rapidamente serve de pretexto para evitar estabelecer qualquer ligação direta com os futuros empregadores e para afirmar que os conhecimentos básicos bastam para preparar o indivíduo para enfrentar um mundo em transformação.

Os resultados positivos obtidos por várias universidades, muito respeitadas em nível internacional contradizem esta maneira de encarar o problema. A cooperação com a indústria e a agricultura já deu provas de melhorar a qualidade do ensino superior nos países em transição e nos países em desenvolvimento, sobretudo quando apoiada pelas autoridades nacionais.

Vários projetos universidade-indústria mostram que a participação direta de estudantes e professores universitários no mundo do trabalho é muito benéfica: aprende-se a trabalhar em grupo; depara-se com problemas concretos que fazem com que se passe do domínio das idéias para o domínio do mercado; verifica-se que a informação mais recente já não basta, de fato, para manter a concorrência econômica à escala mundial e que é preciso recorrer a sistemas de informação internacionais; aprende-se a adquirir e organizar informação recolhida de diferentes fontes; buscam-se sistemas de conhecimentos susceptíveis de servir de base à formação de hipóteses; concebem-se interações entre o tratamento da informação e a investigação experimental e presta-se colaboração a produções piloto; buscam-se saídas comerciais e aprende-se como se cria um mercado; identificam-se as possibilidades de transferência de conhecimentos e tecnologias e estabelece-se a lista de tecnologias que não convém transferir; integram-se as normas sobre ambiente nas considerações tecnológicas e econômicas; adquirem-se as competências empresariais; aprende-se a conhecer as possibilidades de trabalho independente, isto é, a substituir a “esperança de um emprego” pela “criação de empregos” etc.

Os valores fazem parte integrante de qualquer projeto universidade-indústria ou universidade-agricultura, sobretudo se se tiverem em conta os parâmetros tecnológicos e sócio-econômicos do desenvolvimento humano sustentável. A utilização de processos de fabricação de produtos não poluentes ou menos poluentes, a prevenção da poluição e a gestão dos resíduos são áreas que oferecem múltiplas possibilidades.

Aprender a resolver problemas concretos recorrendo a métodos pedagógicos ligados à pesquisa no ensino superior e a métodos de pesquisa a nível pré-universitário é particularmente útil aos países em transição e aos países em desenvolvimento que têm necessidade urgente de melhorar as transferências de conhecimentos e tecnologias à escala nacional e internacional.

E agora?

O relatório da Comissão baseia-se em experiências recolhidas e em esperanças expressas por todo o mundo. Qual o seu futuro? Será uma pedra angular do desenvolvimento da educação? Irá lançar as bases de uma nova arrancada, fazer com que se tenha mais consciência da necessidade de aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos? Ou será apenas mais um acontecimento que terá algum reflexo mas que não mudará grande coisa? A resposta dependerá sobretudo daquilo que fizerem as autoridades nacionais.

Para estas é crucial o apoio da comunidade internacional. O maior perigo é que as novas idéias sucumbam sob a pressão das práticas atuais antes de terem força suficiente para se imporem em circunstâncias por vezes difíceis. Um programa internacional que vise assegurar o reconhecimento e a difusão de boas práticas, fora dos hábitos correntes em educação, poderá favorecer a sobrevivência e o desenvolvimento das principais idéias do presente relatório.

EDUCAÇÃO, AUTONOMIZAÇÃO E RECONCILIAÇÃO SOCIAL

Michael Manley

Aproveito a oportunidade oferecida aos membros da Comissão para juntar algumas breves observações pessoais. Não para acrescentar algo de novo ao relatório que já está muito completo mas para insistir em alguns pontos.

Limitar-me-ei às observações seguintes:

Em primeiro lugar, e tanto quanto nos é permitido antecipar o futuro a partir dos acontecimentos presentes, o processo educativo deverá manter, no futuro, uma função contraditória.

Por um lado, o sistema educativo é por definição o guardião de certas normas: normas de excelência intelectual, de verdade científica e de pertinência tecnológica. Enquanto tal, tem tendência a ser exclusivo, a fim de concentrar todas as energias sobre os alunos que revelam capacidades e aptidões que se adequam as normas de excelência, deixando os outros em segundo plano, excluindo-os daquilo que a sociedade pode oferecer de melhor.

Por outro lado, vivemos num mundo cada vez mais dilacerado por divisões irreductíveis. Assim os Estados Unidos ameaçam atingir um estado de cisão permanente, entre uma classe inferior composta em grande parte por negros, e o resto da sociedade de maioria branca.

Na Europa, o tecido social começa a ceder com as tensões que surgem entre as populações autóctones majoritárias e os trabalhadores migrantes minoritários. Os conflitos étnicos desagregaram a Bósnia e o Sri Lanka, e conflitos semelhantes, entre tribos,

tiveram resultados análogos na Nigéria, em Angola e em Ruanda. Em resumo, o mundo tem urgente necessidade de esforços que vão no sentido da integração, do apaziguamento e da união. Mas estes esforços não terão qualquer hipótese de sucesso se tiverem origem em interesses políticos. De fato, muitas vezes são até estas tensões que comandam o jogo político. É o que se passa, também, com os pais que, por força das circunstâncias, estão freqüentemente na origem dos problemas. É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social.

A escola tem de semear desde já a boa semente da preocupação pelo outro para evitar que as classes desfavorecidas sejam vítimas de uma ideologia de exclusão. Tem também de cultivar a idéia de uma humanidade que ultrapasse as categorias sociais, onde todos ocupem posições iguais no processo de integração permanente, sejam pessoas ilustres ou vulgares, ou até diminuídos física ou psiquicamente, sejam muçulmanos ou cristãos, haussás ou ibos, irlandeses católicas ou protestantes.

Neste sentido é preciso que a escola, que deve ser a guardiã de certas normas, sirva de catalisador de valores humanos tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidos. Mais, se não conseguirmos pôr em prática, de uma maneira generalizada e decisiva, a educação multicultural, verificaremos, com certeza, que os progressos da transmissão de conhecimentos técnicos acabarão por ter, afinal, um impacto negativo. Não é impensável que um dia deparemos com elites formadas para se combaterem com armas cada vez mais mortíferas. Assim, novas limpezas étnicas ainda mais eficazes poderão ser o preço a pagar por termos negligenciado uma das duas missões da educação.

Em segundo lugar, o papel que a educação deve desempenhar na autonomização dos indivíduos pode ser encarado em dois níveis, um bastante evidente e outro mais profundo. É evidente que um jovem será senhor de si mesmo na medida em que a educação lhe tiver dado competências bem cotadas no mercado de trabalho. O que implica também a aprendizagem de competências sociais que só se adquirem compreendendo como funcionam as sociedades, quais os sistemas de poder e as alavancas que os comandam, como ter influência nas decisões, e a que ponto a dinâmica social conta em tudo isto: poderíamos multiplicar os

exemplos quase indefinidamente. Se o processo educativo não facilitar esta aprendizagem as classes desfavorecidas dos países ricos ficarão prisioneiras da sua impotência e os países em desenvolvimento não poderão, jamais, conseguir os meios para progredir, pois nem sequer estarão preparados para aproveitar as possibilidades oferecidas pelo mercado mundial. Mais ainda, todas as sociedades, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento, ficarão sujeitas a tensões cada vez mais fortes enquanto a separação entre ricos e pobres continuar a aumentar e a tornar-se cada vez mais difícil de reduzir.

Hoje em dia a situação do mundo é dramática e poderá tornar-se desastrosa. Os programas de reforma impostos pelo Fundo Monetário Internacional e os programas de ajustamento estrutural do Banco Mundial penalizaram os países em desenvolvimento, privando-os dos meios financeiros necessários para melhorar, quantitativa e qualitativamente, os seus sistemas de ensino. As ações empreendidas recentemente para corrigir este estado de coisas são muito modestas e já vêm muito tarde.

Assim, longe de ser o motor de uma conquista individual e coletiva da autonomia a educação deteriora-se em muitas partes do mundo.

O mais paradoxal é que a UNESCO apela a que se imaginem novos paradigmas para o século XXI, quando as instituições financeiras multilaterais que derivam, elas próprias, de Bretton Woods e do sistema das Nações Unidas, conspiram no sentido de fazer com que o modelo, onipresente há alguns anos, se resuma à fórmula “compressão e regressão”.

É preciso reclamar urgentemente a inversão completa desta tendência, pois sem isso as recomendações aqui feitas perdem toda a credibilidade. Os paradoxos inerentes aos dois primeiros pontos referidos anteriormente conduzem à terceira questão sobre a qual é preciso insistir. Para que o sistema educativo seja eficaz tem de funcionar no quadro de um contrato social, compreendido e defendido por todos. Aos governos cabe a enorme responsabilidade de fazer aceitar este contrato de acordo com um processo que devia começar no seio da própria classe política. É indispensável que os dirigentes políticos o aprovelem para que a sociedade em geral o possa fazer também. É o único meio que nos resta de fazer com que a educação dê resposta, quer à necessidade de normas, quer ao imperativo de um amplo consenso nacional sobre justiça social.

EDUCAR PARA A SOCIEDADE MUNDIAL

Karan Singh

Ao chegar ao fim o último decênio deste século extraordinário, marcado por destruições sem precedentes e por progressos inimagináveis, pelos massacres mais cruéis de que há memória e por avanços espantosos em matéria de bem-estar, pela produção e aperfeiçoamento de armas de um poder desconhecido até então e pela exploração fecunda do espaço, eis-nos chegados a um ponto crucial da longa e tortuosa história da nossa espécie sobre a face do planeta Terra. É claro, hoje em dia, que a humanidade evolui por entre as convulsões de uma sociedade de características planetárias. Vivemos num mundo onde as distâncias não param de reduzir-se e onde devemos renunciar à herança perniciosa do passado, feita de conflitos e concorrência, e virar-nos para uma nova cultura da convergência e da cooperação, preenchendo o fosso alarmante que existe entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, se não quisermos ver desaparecer as ricas promessas do próximo milênio, por entre as lutas e o caos de que são já vítimas numerosas regiões do mundo. É este, fundamentalmente, o desafio a vencer pela educação no século XXI.

Não é que nos faltem recursos intelectuais ou econômicos para resolver os problemas. Os caminhos abertos pela ciência e as invenções tecnológicas forneceram-nos meios para ultrapassar todas estas dificuldades. Falta-nos é sabedoria e compaixão para utilizarmos esses meios de maneira criativa. O saber progride mas a sabedoria enfraquece cada vez mais. Este abismo profundo deve desaparecer antes do final do século, para que se inverta, finalmente,

a atual tendência desastrosa, e é aqui que a educação, entendida no sentido mais lato do termo, adquire uma importância vital. Os sistemas educativos nacionais baseiam-se, quase invariavelmente, em princípios que já vêm de crenças anteriores à era nuclear e planetária, de modo que são incapazes de oferecer um novo modelo de pensamento, indispensável hoje em dia ao bem-estar e sobrevivência da humanidade. Ortodoxias de outrora e orientações ultrapassadas continuam a impedir que as novas gerações tomem consciência, de maneira adequada, da unidade fundamental do mundo que os viu nascer. De fato, estimulando atitudes negativas para com outros grupos ou nações essas doutrinas retardam a implantação de um pensamento mundialista.

É raro que o tremendo potencial dos prodigiosos meios de comunicação que estendem atualmente a sua rede à volta do planeta seja posto ao serviço da propagação de valores universais e da criação de uma consciência mais atenta e compassiva em relação ao outro. Pelo contrário, os meios de comunicação social são apenas violência e horror, crueldade e carnificina, consumo desenfreado e promiscuidade impudica, deformando deste modo não só os jovens espíritos, mas tornando-nos, a todos nós, insensíveis ao sofrimento e à dor humana. É por isso urgente empreender uma revolução criativa das nossas políticas educativas e de comunicação. Devem criar-se, à escala planetária, programas cuidadosamente estruturados, baseados, sem ambigüidade, na idéia de que a sobrevivência da humanidade depende do desenvolvimento de uma consciência mundialista capaz de criatividade e compaixão. A dimensão espiritual deve estar no centro da nossa nova reflexão sobre educação.

É preciso ter a coragem de pensar em escala planetária, de romper com os modelos tradicionais e mergulhar, decididamente, no desconhecido. Devem mobilizar-se todos os recursos internos e externos para construir um mundo novo baseado na solidariedade e não na destruição mútua. Cidadãos do mundo, preocupados com a sobrevivência e bem-estar da nossa espécie, devemos utilizar o arsenal mais moderno de métodos pedagógicos inovadores e interativos, com o objetivo de criar um programa de educação mundial que abra os olhos das crianças e dos adultos para a era planetária que aí vem, e os seus corações para os gritos dos oprimidos e dos que sofrem. E o tempo urge porque, paralelamente a esta sociedade planetária continuam ativas as forças sinistras do fundamentalismo e do fanatismo, da exploração e da intimidação.

Sejamos, pois, sem perda de tempo, os pioneiros e propagadores de uma filosofia holística da educação para o século XXI, fundada nas seguintes premissas:

a) O planeta Terra que habitamos e de que todos somos cidadãos é uma entidade única, fervilhante de vida; a espécie humana é, em última análise, uma grande família em que todos os membros são solidários — Vasudhaiva Kuktumbakam dizem os Veda; as diferenças de raça e de religião, de nacionalidade e de ideologia, de sexo e de preferências sexuais, de estatuto econômico e social — embora em si importantes — devem ser repostas no contexto mais geral desta unidade fundamental.

b) A ecologia do planeta deve ser preservada das destruições insensatas e da exploração selvagem, e enriquecida para bem das gerações futuras; é preciso promover um estilo de consumo mais equitativo, baseado nos limites de crescimento e não num esbanjamento desenfreado.

c) O ódio e o sectarismo, o fundamentalismo e o fanatismo, a inveja e o ciúme, entre pessoas, grupos ou nações, são paixões destruidoras que é preciso vencer agora que nos achamos no limiar de um novo século; o amor e a compaixão, a preocupação pelo outro e a caridade, a amizade e a cooperação devem ser estimuladas, agora que a nossa consciência desperta para a solidariedade planetária.

d) As grandes religiões do mundo na luta pela supremacia devem parar de se combater, e cooperar para o bem da humanidade, a fim de reforçar, graças a um diálogo permanente e criativo entre as diferentes confissões, o filão de ouro que são as suas aspirações espirituais comuns, renunciando aos dogmas e anátemas que as dividam.

e) Será necessário um esforço poderoso e concertado para eliminar o flagelo do analfabetismo em todo o mundo, daqui até o ano 2010, orientando os nossos esforços sobretudo para as mulheres, em especial nos países em desenvolvimento.

f) A educação holística deve ter em conta as múltiplas facetas — físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais — da personalidade humana e tender, assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia.

EDUCAÇÃO PARA UM MUNDO MULTICULTURAL

Rodolfo Stavenhagen

Grandes são os desafios postos à educação num mundo cada vez mais multicultural. Agora que os habitantes do planeta começam a ser mais sensíveis à mundialização há uma idéia que surge abruptamente: “se calhar, o meu vizinho não é exatamente igual a mim”. Para muitos esta descoberta pode ser um choque porque põe em questão concepções tradicionais de vizinhança, de comunidade e de nação até aí imutáveis; vem alterar as relações estabelecidas, de há longa data, com os outros e assinala o aparecimento da diversidade étnica na vida quotidiana.

Por um lado, a globalização da economia leva produtores e consumidores de continentes e regiões diferentes a estabelecer entre si relações funcionais. As sociedades transnacionais modernas estão organizadas de tal maneira que um mesmo produto pode ser feito com elementos produzidos por várias fábricas, situadas em países diferentes. Os diretores e empregados destas empresas passam, muitas vezes, mais tempo a viajar de um país para outro, do que em família ou com os amigos, um pouco como os mercenários de outrora. Seria ingênuo pensar que a atual reestruturação das relações económicas mundiais não tem conseqüências nas atitudes e valores pessoais de todos aqueles a que diz respeito desde o operário não qualificado de uma linha de produção de um país pobre até ao consumidor que verifica, pelas etiquetas, que os produtos que compra são fabricados em países longínquos.

Além disso, a rápida expansão das redes de comunicação, em especial na área dos meios de comunicação audiovisuais, fez entrar na intimidade de milhões de lares, nas grandes metrópoles, nos subúrbios das grandes cidades ou nas aldeias mais remotas, acontecimentos que estávamos habituados a considerar como estrangeiros e longínquos. O exótico deixou de ser distante e o distante torna-se cada vez mais familiar. Como as indústrias culturais propagam os estilos de vida das classes médias urbanizadas e industriais do ocidente por intermédio das antenas parabólicas e dos distribuidores de videocassetes, o mundo multicultural tende a uniformizar-se e os valores culturais próprios destes estilos de vida tornam-se, de algum modo, normas internacionais com as quais as populações locais (em particular os jovens) comparam a sua prática de vida e aspirações.

A globalização tem como contraponto os movimentos maciços de população através das fronteiras internacionais. Se no passado os colonizadores europeus se deslocaram para regiões pretensamente subdesenvolvidas, no decurso dos últimos decênios são os trabalhadores migrantes de todas as antigas colônias e das economias periféricas que, com as suas famílias, afluem aos milhões às zonas industriais da Europa e da América do Norte em busca de uma vida melhor e, muitas vezes também, para escapar à opressão política e social. No momento em que as antigas potências industriais começam, de fato, a “desindustrializar-se” e a exportar uma parte importante das suas atividades ligadas à indústria, o afluxo maciço de populações de culturas diversas, vindas de países do terceiro mundo, submete a tensões, cada vez maiores, os mercados tradicionais de emprego e o tecido social dos países de acolhimento.

A maior parte dos Estados-Nação modernos formaram-se com base na hipótese de que são, ou deviam ser, culturalmente homogêneos. Esta homogeneidade constitui a essência da “nacionalidade” moderna de onde derivam, hoje em dia, as noções de Estado e de cidadania. Pouco importa que, na maior parte dos casos, a realidade desminta este modelo — atualmente os Estados mono-étnicos são mais exceção do que regra. Mas a idéia de uma nação mono-étnica, culturalmente homogênea, é invocada, a maior parte das vezes, para encobrir o fato desses Estados merecerem, em rigor, ser tidos como etnocráticos, na medida em que apenas um grupo étnico majoritário ou dominante impõe a sua própria visão da “nacionalidade” aos outros componentes da sociedade. Neste

caso, os grupos étnicos que não se conformem com o modelo dominante são tratados como “minorias” no plano numérico, mas também, e sobretudo, no plano sociológico e político. Não é raro que esta contradição gere tensões e conflitos sociais que se verificaram de uma maneira crescente, nos últimos anos, em certo número de países. De fato, verifica-se que numerosos conflitos étnicos que acontecem hoje em dia no mundo, têm origem em problemas causados pela maneira como o Estado-Nação moderno gere a diversidade étnica no interior de suas fronteiras.

As políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios refletem, diretamente, estas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar bons cidadãos respeitadores das leis, que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para como Estado-Nação. Se esta atitude foi, sem dúvida, posta ao serviço de nobres finalidades e foi até necessária em certas circunstâncias históricas, também deu origem, em muitos casos, à marginalização — e até ao desaparecimento — de muitos grupos étnicos diferentes cuja cultura, religião, língua, crenças ou modo de vida não estavam em conformidade com o pretensão ideal nacional.

As minorias religiosas, lingüísticas e nacionais, tal como as populações autóctones e tribais, foram muitas vezes subordinadas, por vezes à força e contra vontade, aos interesses do Estado e da sociedade dominante. Muitas vezes adquiriram assim uma nova identidade e uma nova consciência nacional (em especial os emigrantes acabados de se estabelecer numa nova terra), outros foram obrigados a abandonar a sua cultura, língua, religião, tradições e a adaptar-se a normas e costumes estrangeiros que as instituições nacionais e, sobretudo, os sistemas educativos e jurídicos se encarregam de reforçar e perpetuar.

Em muitos países, as finalidades e exigências de um sistema educativo “nacional” entram em conflito com os valores, interesses e aspirações de grupos culturalmente distintos. Ao mesmo tempo o mundo em que vivemos, caracterizado por uma crescente interdependência, suscita tendências antagônicas que tomam direções diferentes: por um lado a tendência para a homogeneização em nível nacional e para a uniformização em nível mundial, por outro a busca das raízes, de uma especificidade comunitária, que para

alguns só pode existir se se reforçarem as identidades locais e regionais, guardando uma saudável distância para com os “outros”, tidos por vezes como uma ameaça.

Uma situação assim tão complexa representa um desafio para o sistema educativo e para as políticas culturais do Estado, assim como para o funcionamento dos mecanismos de mercado (principalmente) nos domínios da comunicação e do lazer — vastas redes onde pontificam as indústrias culturais planetárias. Nestes últimos anos, as políticas tradicionais de educação baseadas no postulado de uma cultura nacional homogênea vêm sendo objeto de uma apreciação cada vez mais crítica. Há um número cada vez maior de Estados que não só toleram as formas de expressão da diversidade cultural mas reconhecem que, longe de serem obstáculos perturbadores, o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática. A educação do século XXI deverá enfrentar este desafio e os sistemas educativos (entendidos no sentido mais lato possível) devem dar provas de flexibilidade e imaginação para encontrar o justo ponto de equilíbrio entre as duas tendências estruturais a que aludimos.

Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria. Levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo. Para que seja possível uma educação realmente pluralista, será necessário repensar os objetivos — que significa educar e ser educado? — remodelar os conteúdos e programas dos estabelecimentos de ensino de tipo clássico, imaginar novos métodos pedagógicos e novos processos educativos, e estimular o aparecimento de novas gerações de professores-alunos. Uma educação realmente pluralista baseia-se numa filosofia humanista, isto é, numa ética que encara numa perspectiva positiva as consequências sociais do pluralismo cultural. Falham, por vezes, os valores do pluralismo humanista e cultural necessários para inspirar uma tal mudança na educação; devem ser incrementados pelo próprio processo educativo que, por sua vez, ajudam a reforçar.

Muitos observadores têm uma atitude profundamente céptica em relação ao pluralismo cultural e à sua expressão numa educação

multicultural. Embora declarando-se favoráveis à diversidade cultural (quem poderá negá-la atualmente?), duvidam se será prudente dar-lhe importância através da educação. Temem que esta atitude leve à cristalização de identidades separadas, ao reforço do etnocentrismo, à proliferação de conflitos étnicos e, por fim, à desintegração dos Estados-Nação existentes. Com certeza que não faltam, nos nossos dias, exemplos de nacionalismos étnicos excessivos que conduzem ao separatismo político e à decomposição social, para não falar de massacres que chegam a ser verdadeiros genocídios e de campanhas de purificação étnica alimentadas pelo ódio. Contudo, a diversidade étnica não desaparecerá por encanto e não é realista censurar as políticas multiculturalistas em relação a muitos conflitos que, muitas vezes, têm exatamente por origem o não-reconhecimento da diversidade étnica ou o seu aniquilamento.

As críticas ao multiculturalismo (palavra que reveste significados diferentes conforme os contextos) surgem, muitas vezes, de grupos étnicos nacionalistas, persuadidos de que elementos estranhos (imigrantes, minorias culturalmente diferenciadas) põem em perigo a “essência” da sua nação. Mas vêm, também, de liberais bem intencionados que desejariam construir uma nação “cívica” onde todos, de qualquer raça, língua, origens, religião ou cultura seriam considerados de igual valor. Estas pessoas pensam que, ao acentuar diferenças culturais ou étnicas, se estabelecem fronteiras e muros entre seres humanos iguais entre si — ou pelo menos semelhantes. Só uma educação que tenda para uma cultura realmente cívica partilhada por todos poderá impedir que as diferenças continuem a gerar desigualdades e as particularidades a inspirar inimizades. Nesta nova visão do mundo, a identidade étnica diz respeito à esfera estritamente privada (à semelhança da religião no Estado laico moderno) e já não interessa às políticas estatais.

Embora esta perspectiva seja perfeitamente respeitável assistimos, por toda a parte, à mobilização de grupos étnicos em torno de crenças e símbolos culturais; de fato os sistemas educativos são, eles próprios, um jogo nestas “guerras culturais” do nosso tempo. Que estas lutas estejam profundamente enraizadas no inconsciente coletivo (como pretendem alguns), ou sejam, simplesmente, o fruto de manipulações de “empresários étnicos” oportunistas (como outros defendem), não é escamoteando-as que se conseguirão promover os valores democráticos humanistas. Certamente o mundo atingiu atualmente maturidade bastante para ser

capaz de fazer despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos da pessoa humana e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos com os mesmos méritos.

E este o desafio que a educação do século XXI deverá enfrentar.

ABERTURA DE ESPÍRITO PARA UMA VIDA MELHOR

Myong Won Suhr

Nascemos todos egocêntricos. Mas desde a mais tenra idade, vamos progressivamente nos convencendo de que precisamos conviver com os outros se quisermos sobreviver. Os problemas resultantes deste egocentrismo fundamental suscitam muitas dificuldades, conflitos, decepções, ódios até, mesmo no seio de uma mesma família, o que só prova que temos de aprender a viver uns com os outros. A observação diária do mundo animal ilustra bem esta verdade.

Eis algumas reflexões sobre as razões que devem levar os sistemas educativos mundiais a preocuparem-se com a abertura do espírito das pessoas e a ajudarem-nos a viver em harmonia com os outros e com a natureza.

I. Vivermos juntos em harmonia deve ser o fim último da educação no século XXI

Infelizmente, não é essa a imagem que damos na nossa vida quotidiana, em casa, na escola, em nível comunitário ou nacional. Em escala internacional a situação é ainda mais difícil. Os sistemas educativos são geralmente nacionalistas; quando o são de uma maneira agressiva, põem em perigo a coexistência pacífica no mundo. O etnocentrismo que existe por todo o lado constitui um dos grandes obstáculos à paz mundial.

Os rápidos progressos da ciência e da tecnologia fizeram de nós membros de uma comunidade mundial, habitantes de uma única e mesma “aldeia global”. Ora, a maior parte das pessoas não tem consciência disso e as que têm preferem, muitas vezes, dedicar-se aos ínfimos pormenores dos seus afazeres quotidianos e, em especial, à aquisição ou preservação do prestígio pessoal.

Na Coréia do Sul, o vestibular é o obstáculo mais pernicioso para uma “educação sã”. Prejudicial para a educação, em todos os níveis, e também, para a causa da paz no mundo. O Ministério da Educação experimentou — em vão, até agora — toda a espécie de medidas corretivas para lhe limitar os efeitos negativos. Cada novo sistema suscita imediatamente uma nova contra-ofensiva.

II. Reformar a educação para mudar a situação

Em número de estudantes inscritos no ensino superior, em relação à população, a Coréia do Sul aparece na terceira posição logo após os Estados Unidos e o Canadá. Do ponto de vista qualitativo, pelo contrário, há muitos pontos fracos e falhas, na formação de cidadãos do mundo capazes de viver em paz uns ao lado dos outros no século XXI. Mais precisamente, a dimensão ética ou moral da educação é atualmente muito mais pobre do que era no antigo sistema. Se é verdade que os estudantes adquirem, agora, mais conhecimentos fatuais, o certo é que a sua conduta moral é inaceitável para os mais velhos. Porém, muito embora criticando duramente o comportamento dos jovens, a opinião pública considera que é necessário prepará-los para o vestibular. Em outras palavras, não se analisam as contradições inerentes ao sistema de ensino superior atual.

Conscientes do problema, as universidades do país começaram recentemente a modificar radicalmente os seus programas para redefinir os conteúdos da educação: a partir de agora dá-se mais importância ao crescimento econômico (isto é, à ciência e à tecnologia) e insiste-se mais no desenvolvimento humano ou social, inspirando-se em valores humanistas seculares. Presentemente na Coréia estamos conscientes de que as políticas orientadas para o crescimento econômico em todas as áreas nos fizeram pagar um preço bem caro no plano moral: o esquecimento dos valores tradicionais.

III. A sociedade aberta e os temores que suscita

Segundo as nossas previsões a Coréia do Sul será uma sociedade aberta num futuro muito próximo. Mas muitos coreanos não estão ainda perfeitamente preparados para aceitar a idéia e alguns temem as situações de incerteza que daí possam advir. Através dos séculos estiveram durante muito tempo à mercê das poderosas nações que os rodeavam e a velha lei da sobrevivência do mais apto pode surgir como válida de novo. Assim o Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas Aduaneiras (GATT) não foi bem aceito pela opinião pública, em especial pelos agricultores coreanos. Os espíritos mais avisados põem reservas à mundialização da esfera intelectual e cultural temendo que a educação e os assuntos culturais se tornem vítimas de um “neo-imperialismo cultural” das grandes potências econômicas do mundo. A opinião da maioria é também muito reticente em relação à Organização Mundial do Comércio, que sucedeu ao GATT, devido à posição dominante que, provavelmente, nela terão os Estados Unidos, a União Européia e o Japão.

No limiar do século XXI vê-se bem que é necessário, por todo o mundo, oferecer urgentemente à opinião pública uma educação e informação construtivas para acabar com a apreensão inspiradas pela chegada do novo século que deriva em larga medida, das políticas fechadas sobre si mesmas e cultivadas, até há pouco tempo, por todos os países, também no domínio da educação. A Coréia do Sul não é uma exceção à regra. Talvez seja um exemplo mais claro ainda dessa regra devido aos sofrimentos que suportou no passado impostos por potências estrangeiras.

IV. Um destino comum na aldeia global

Há já alguns anos que sublinhamos a importância da compreensão mútua entre Oriente e Ocidente para a paz no mundo. Mas, para falar com franqueza, os ocidentais sabem menos acerca dos orientais do que o seu inverso. Nos países do Oriente, contudo, as pessoas não sabem quase nada acerca dos seus vizinhos mais próximos, preferindo quase sempre aprender com o Ocidente tecnologicamente avançado, como sair do seu estado de subdesenvolvimento.

Doravante, contudo, esta compreensão mútua entre leste e oeste poderá tornar-se um fator importante de desenvolvimento cultural, assim como de prosperidade econômica em todo o mundo. Graças a ela e por intermédio das organizações de cooperação com o Ocidente, as nações do Oriente poderão contribuir, por sua vez, para a paz mundial e para uma prosperidade partilhada com os seus vizinhos mais próximos.

Entramos numa era em que, por assim dizer, já não existem fronteiras nacionais. Quer se queira quer não, os povos do mundo têm de viver juntos. Todos devemos estar conscientes disso e educar os futuros cidadãos do mundo nessa perspectiva. Cabe, pois, às organizações governamentais e não-governamentais sublinhar a importância da abertura nos planos político e educativo.

V. Desprezo do Oriente pela cultura ocidental

No Oriente, até há muito pouco tempo, estava muito difundida a idéia de que a cultura ocidental era materialista, enquanto a cultura oriental era ética ou espiritual e em geral superior, e que devíamos limitar-nos a adquirir os conhecimentos científicos e tecnológicos do Ocidente evitando os outros aspectos da sua cultura. Não se trata, de maneira nenhuma, de uma opinião exclusiva da Coreia do Sul: encontra-se, facilmente, em publicações chinesas e japonesas.

Porém, este postulado geral é falso. Só compreendendo a lógica, o pensamento crítico e a curiosidade do Ocidente pelo desconhecido, os seus métodos experimentais para descobrir a verdade e a sua maneira objetiva de encarar os problemas é que poderemos apreciar a sua cultura. Embora no Oriente haja um preconceito a este respeito, não é difícil encontrar, na cultura ocidental, abundantes exemplos do amor puramente desinteressado dos ocidentais à verdade (em especial à verdade científica), à ética e à lógica.

VI. Hostilidade em relação às atitudes ocidentais

No domínio da ciência e da tecnologia, que tanto mudaram o mundo e que o Ocidente tão rapidamente desenvolveu, os cientistas ocidentais tiveram sempre tendência em tratar a natureza

como um território a conquistar pela inteligência e competências humanas. Este modo de atuar deu origem, de fato, a grandes descobertas e invenções e, por isso mesmo, a civilizações avançadas. Contudo, todas estas contribuições para o bem-estar da humanidade trouxeram consigo problemas maiores ainda: são já graves os danos causados à natureza pela poluição da atmosfera, da água e do solo e tornar-se-ão ainda mais graves. A proteção e defesa do ambiente é um enorme problema para nós, para os nossos filhos e para os nossos netos.

No Oriente, os nossos antepassados não quiseram — ou não ousaram — dominar a natureza, por pensarem que era essencial viver em paz e em harmonia com ela. Na medida em que consideravam os seres humanos como parte integrante da natureza, nada havia a combater, a dominar ou a conquistar. Estas atitudes vigoraram durante séculos e retardaram, de certo modo, o nosso progresso material, devido ao ritmo muito lento da evolução da natureza, enquanto o Ocidente, por seu lado, não hesitava em tornar-se senhor da natureza realizando, assim, mudanças mais rápidas. No século XXI a proteção e a defesa do ambiente serão fundamentais para o bem-estar de todos os seres vivos, sem esquecer os animais. Além disso, todos os povos do mundo serão chamados a tomar parte ativa neste empreendimento de necessidade vital.

Apesar do egocentrismo a que aludimos anteriormente, que caracteriza todos os seres humanos no começo das suas vidas, tenho uma inquebrantável confiança no futuro da humanidade. Nosso tesouro comum de sabedoria e de experiência pode levar-nos — e levará com certeza — a encontrar os meios de aumentar o nosso bem-estar espiritual e material e de vivermos juntos em harmonia.

INTERAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA, NA ÓPTICA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E HUMANO: UMA PERSPECTIVA ASIÁTICA

Zhou Nanzhao

Educação e cultura podem ser apreendidas de várias maneiras. Em relação à segunda, a educação poderia definir-se como um processo que consiste em inculcar nos jovens valores e crenças herdadas da tradição e devidamente modernizadas, que constituem o núcleo de uma cultura. A educação é o vetor de transmissão da cultura enquanto que esta define o quadro institucional da educação e ocupa um lugar essencial em seus conteúdos. A educação, afirma-se, ocupa uma posição central no sistema de valores e os valores são os pilares em que se apóia a educação¹. Postas a serviço das necessidades de desenvolvimento do ser humano, a educação e a cultura tornam-se, quer uma quer outra, meios e fins deste mesmo desenvolvimento.

Estudar as relações entre educação e cultura só tem sentido na perspectiva do desenvolvimento, processo multidimensional, mundial, evolutivo e mobilizador, de que o ser humano é ao mesmo tempo origem, ator e finalidade². A presente comunicação pretende ser uma reflexão, do ponto de vista asiático, sobre as

1. Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento. *A diversidade criativa*, Paris, UNESCO, 1995.

2. *A dimensão cultural do desenvolvimento uma perspectiva prática*, Paris UNESCO, 1994.

interações entre educação e cultura na óptica do desenvolvimento. Evocamos os efeitos tanto positivos como negativos das tradições culturais, no desenvolvimento da educação e da economia, chamando a atenção para a dupla necessidade de preservar estas tradições e de renová-las. À luz da crescente globalização que se faz sentir em todos os níveis examinamos com brevidade um certo número de valores universais que seria bom cultivar, através da educação e da mútua fecundação das culturas orientais e ocidentais. Finalmente, mostramos que a educação e a cultura devem ter como última finalidade para o século XXI um desenvolvimento centrado no ser humano. Conscientes da grande diversidade das culturas asiáticas, privilegiamos a tradição confucionista que, apesar da influência exercida em toda a região, representa apenas uma faceta dessas mesmas culturas. Para não cairmos numa simplificação excessiva, evitamos qualquer generalização.

Características das culturas asiáticas propícias ao desenvolvimento da educação e da economia

Há numerosos estudos sobre as relações entre educação, cultura e desenvolvimento (citamos, entre os mais recentes: Singh, 1991; Petri, 1993; Dubbeldam, 1994; Comissão Mundial da Cultura e do Desenvolvimento, 1995). Eis alguns exemplos das características culturais que favoreceram o desenvolvimento da educação e da economia na Ásia:

— *o apreço profundo pelo valor da educação.* A Ásia dedicou, sempre, grande importância à aprendizagem. Confúcio pensava que é possível aperfeiçoar o ser humano e que a educação, principalmente pelos esforços da pessoa para se formar, pela reflexão interior mas também pela imitação de modelos exteriores, pode levá-la ao caminho certo³. Realçava a capacidade da educação para melhorar a sociedade e ensinar a cidadania. O seu ideal político consistia em “governar o Estado pelo exercício das virtudes morais”, cujo desenvolvimento competia à educação. Chegava mesmo a dizer que a educação era tão necessária como as colheitas abundantes ou como um exército numeroso para defender o país. À questão “Que fazer perante o crescimento da população?” respondia:

3. Fairbank John King, *The US and China*, 3ª ed., Harvard University Press, 1971.

“Garantir a sua prosperidade”, e perguntando-se-lhe, então: “E depois?”, dizia simplesmente: “Educa-la”⁴. Durante séculos a educação constituiu a base de todos os aspectos da vida política social, econômica e cultural dos povos da Ásia. Trabalhando curvadas nos arrozais, as mães asiáticas alimentaram sempre no seu coração, a esperança de que a educação acabaria por poupar os seus filhos da pobreza de que elas próprias tinham sido vítimas. A imagem familiar da “mãe educadora” japonesa, para quem a educação dos filhos é o primeiro dos deveres; a da mãe chinesa que, sem poupar esforços, freqüenta durante longos anos cursos noturnos, a fim de educar ela própria o filho deficiente, servindo-se das anotações recolhidas; ou a das mães coreanas, dispostas a vender as vacas para que os filhos acabem os estudos, bem como os preceitos plenos de sabedoria do grande poeta indiano Tagore, e as reflexões do grande pensador político Gandhi sobre os méritos da educação, são outros tantos exemplos do valor que a Ásia atribui à educação.

— *as elevadas expectativas a que os jovens devem responder.* As crônicas antigas contam como a mãe de Mêncio, o grande discípulo de Confúcio, mudou três vezes de domicílio para que o seu filho recebesse uma educação de qualidade, em contato com bons professores, bons vizinhos e bons colegas. Numerosos estudos revelam que a exigência demonstrada por pais e professores tem como corolário programas de elevado nível, mais horas destinadas à aprendizagem, exercícios rigorosos para desenvolver as faculdades intelectuais, uma colaboração mais estreita entre pais e filhos em casa, o que se traduz em melhores resultados escolares, sobretudo em matérias intelectualmente exigentes como a matemática. Como o quociente de inteligência é, sensivelmente, igual na maioria das crianças, e como não há crianças impossíveis de educar, esta particularidade cultural explica, em parte, os resultados escolares relativamente elevados de muitos alunos asiáticos.

— *a primazia do grupo sobre o indivíduo.* Nas culturas asiáticas a coletividade ocupa um lugar, tradicionalmente, mais importante do que o indivíduo. O confucionismo visava o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, membro de uma família e do conjunto da sociedade. A aprendizagem das regras da vida em sociedade era tida como indispensável para atingir a maturidade e tornar-se um elemento responsável do corpo social. No decurso

4. Confúcio, *The Four Books*, Changsha, Hunan Press, 1992.

dos séculos, os intelectuais chineses permaneceram fiéis ao ideal ético que prescrevia “suportar os males do mundo *antes de* qualquer outra pessoa e gozar os prazeres da vida só *depois* de todos os outros o fazerem”. Esta atitude comunitária, que testemunha o “espírito de equipe” característico dos japoneses, constituiu um fator determinante de produtividade econômica e de coesão social. Fica assim explicada, em parte, a razão por que muitos asiáticos apesar da aversão que lhes despertam as manifestações de concorrência individual têm tendência a revelar-se coletivamente, muito competitivos.

— *a importância dada a dimensão espiritual do desenvolvimento, mais do que à dimensão material.* “Espiritual” significa, aqui, cultural, moral e ética. A cultura chinesa tradicional baseada no confucionismo e no taoísmo era, sobretudo, uma questão ética de formação moral da personalidade. Todas as correntes filosóficas, quer os preceitos de Confúcio, quer a elevação pessoal pregada pelo taoísmo, ou a ambição da escola idealista de “preservar o racional desembaraçando-se dos desejos mundanos”, tinham em comum o corresponderem no essencial, a uma moral humanista, que considerava o ser humano do ponto de vista ético e político e para a qual o indivíduo só podia realizar-se nas relações com a coletividade (família e Estado). Em toda a região prevalece a idéia de que a educação não pode fazer abstração dos valores, nem o futuro ser compreendido a não ser através de um projeto implícito de ordem moral⁵. Ainda atualmente nos seus esforços de modernização, muitos países da Ásia têm como duplo objetivo do desenvolvimento nacional, a construção de uma civilização ao mesmo tempo espiritual e material e contam com a contribuição ativa da educação para o conseguirem. A declaração adotada em 1993, em Kuala Lumpur, pela quarta Conferência Regional de Ministros da Educação e do Plano da Ásia e do Pacífico, constituiu um testemunho recente desta vontade de chamar de novo, a atenção para o ensino dos valores morais.

— *o reconhecimento do mérito sancionado por exames nacionais, mais do que do poder e da riqueza conferidos pelo nascimento.* O sistema de exames instituído na Ásia para selecionar e recrutar os administradores e funcionários de Estado é dos mais antigos do

5. Singh, Raja Roy, *Education for the Twenty-First Century: Asia-Pacific Perspectives*, Bangcoc UNESCO/PROAP, 1991.

mundo. Teoricamente, o ensino de tipo confucionista tinha por finalidade formar a pessoa no plano ético; na prática, tratava-se mais de preparar e selecionar a elite dirigente do que de dar uma educação que visasse verdadeiramente o pleno desenvolvimento da personalidade. Esta meritocracia baseada no sucesso nos exames encorajava pessoas de todas as condições sociais a dedicarem-se ao estudo e a progredirem na profissão; contudo, a importância excessiva atribuída nos exames, ao conhecimento dos clássicos confucionistas abafava a criatividade de muitos talentos jovens e brilhantes, e alterou a natureza do sistema educativo, subordinando-o em grande parte, ao que não deveria passar de um dos seus elementos.

— *a legitimação da autoridade.* Para Confúcio, a educação era um poderoso instrumento auxiliar da elite dirigente do Estado. Através dela, os governos deviam “aprender a ocupar-se do povo” enquanto que os governados “aprendiam a obedecer”. Esta solicitude dos poderosos e esta docilidade dos fracos supostamente asseguravam a estabilidade da ordem social. A autoridade exercida pelos pais, no lar, e pelo professor, na escola, é uma das razões da rigorosa disciplina revelada pela maior parte dos alunos asiáticos. Em nível político e econômico, a estrita autoridade do Estado favoreceu a instauração de relações de cooperação harmoniosas entre os meios de negócios e os poderes públicos, assim como uma boa aplicação das políticas governamentais. O respeito pela autoridade é particularmente propício a um sã crescimento econômico, quando o governo cria um ambiente político favorável à livre iniciativa e à livre concorrência. A existência, no Sudeste Asiático, de governos autoritários modernos é citada como um dos fatores que explicam o milagre econômico desta região.

Aspectos negativos das tradições culturais asiáticas que constituem obstáculo ao desenvolvimento da educação e da economia: necessidade de renovação cultural

Interferindo com o processo de “modernização” certos aspectos das tradições culturais têm tido também efeitos negativos na vida econômica e social. É perfeitamente natural interrogarmo-nos porque economias que se beneficiam de condições naturais tão propícias ao desenvolvimento, conhecem apenas um crescimento rápido há muito pouco tempo. Alguns pesquisadores chegaram mesmo a

descrever o confucionismo como “uma força conservadora contrária à modernização”⁶. Mesmo considerando excessiva e parcial uma opinião destas, excetuando alguns obstáculos ao desenvolvimento mais fundamentais, de ordem econômica e política, é verdade que certas características das culturas tradicionais são em parte responsáveis pelo atraso e pelo subdesenvolvimento do setor industrial, em muitos países da Ásia:

— a “politização” dos valores educativos e culturais e o pouco empenho das autoridades em modernizar a economia. As instituições educativas estão reduzidas ao papel de instrumentos do poder político e de simples apêndices do aparelho governamental.

— a pouca atenção prestada ao indivíduo. Enquanto se exaltava até ao extremo o interesse coletivo e social, era atribuído ao indivíduo um papel puramente instrumental. Ao mesmo tempo não se lhe reconheciam direitos equivalentes aos deveres a que estava obrigado.

— a maior atenção dada às relações sociais do que ao domínio da natureza. Resultando daí que as ciências positivas, as disciplinas de engenharia e as aplicações tecnológicas marcaram passo durante muito tempo.

— a importância excessiva dos exames baseados no estudo dos clássicos. Para selecionar talentos e os futuros funcionários.

— o desprezo do pragmatismo, do utilitarismo e dos negócios. O idealismo confucionista concedia demasiado espaço nos programas escolares ao estudo e memorização dos textos clássicos, em detrimento das ciências e da tecnologia. Dissociava capacidades intelectuais e aptidões manuais, estudo e artesanato. A elite instruída ficava apta a governar devido apenas à sua “moralidade superior”, sem necessidade de adquirir quaisquer outros conhecimentos ou competências práticas. Tudo o que apresentava valor utilitário era desprezado e o negócio era considerado como uma atividade subalterna. Em parte devido a estes preconceitos culturais o ensino técnico e profissional continua pouco desenvolvido, mesmo atualmente em muitos países asiáticos em desenvolvimento.

— a discriminação em relação às mulheres. Confúcio declarou um dia que “só as pessoas mesquinhas e as mulheres são difíceis

6. Petri, Peter A., *The Lessons of East Asia Common Foundations of East Asian Success*, Washington, D. C. Banco Mundial, 1993.

de educar”. Durante séculos foi reservado às mulheres um papel subalterno no lar e um papel insignificante na sociedade. Este preconceito característico de muitas culturas asiáticas tradicionais, está na origem de um círculo vicioso: como se parte do princípio de que as jovens não participarão na atividade econômico familiar ou social, passam a receber uma formação muito menos desenvolvida do que os rapazes. É por isso que as jovens constituem uma parte importante dos milhões de alunos que, em toda a região, abandonam prematuramente os estudos (dois alunos em três, entre 1985 e 1992). Como acontece em outras partes, o baixo nível de instrução das mulheres acarreta como consequência, uma elevada taxa de mortalidade infantil, uma alta taxa de crescimento demográfico nas zonas rurais, crianças mal alimentadas e com pouca saúde, bem como a estagnação da economia.

A “crise de valores humanos” que afeta o mundo no seu conjunto, grassa também na Ásia. À educação não compete apenas transmitir o patrimônio cultural às novas gerações, mas também modernizar as tradições. Os aspectos negativos das culturas tradicionais exigem um esforço de renovação à luz da evolução sócio-econômica, e a educação tem um importante papel a desempenhar neste campo, suscitando uma transformação positiva dos valores culturais.

Valores culturais universais que a educação deve cultivar para promover uma ética global

Muito embora esforçando-se por preservar a sua identidade e as suas tradições culturais as nações asiáticas foram tomando cada vez mais consciência da interdependência das diferentes regiões do mundo. Diante desta crescente globalização, os sistemas educativos da Ásia esforçaram-se por adotar um certo número de valores universais fundamentais e, em particular:

— *o reconhecimento dos direitos do homem em conjugação com o sentido das responsabilidades sociais.* Importa não dissociar direitos e deveres, não impor uma visão etnocentrista dos direitos do homem à imitação do Ocidente, mas articular este conceito com as tradições culturais e os contextos nacionais e regionais e conciliar os direitos da pessoa com os da coletividade.

— a preocupação com a *equidade social* e com a *participação democrática* na tomada de decisões e no governo que deve ser “o objetivo central em todos os níveis de existência”⁷.

— *compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo culturais*, pré-requisito indispensável à coesão social, à coexistência pacífica e à resolução dos conflitos pela negociação e não pela força e, no fim de contas, à paz mundial.

— *solicitude para com o outro*, valor decisivo para a educação de amanhã e manifestação intrínseca de compaixão humana, de que se deve dar provas não só em relação aos membros da própria família e aos colegas, mas também em relação a todos os desfavorecidos, doentes, pobres ou em situação de inferioridade, e que anda a par como cuidado pelo bem-estar da humanidade e do nosso planeta.

— *espírito de solidariedade*. A solidariedade é tanto mais necessária quanto a competição é um fenômeno cotidiano e onnipresente em todos os domínios da existência. Como observou Jacques Delors, “O mundo é a nossa aldeia: se uma das casas pega fogo, os tetos por cima de nós ficam igualmente ameaçados. Se um de nós tentar reconstruir a casa sozinho, os seus esforços terão apenas um valor simbólico. A solidariedade deve ser a nossa palavra de ordem: cada um de nós deve assumir a parte que lhe cabe de responsabilidade coletiva”⁸.

— *espírito de iniciativa*, qualidade exigida não só para se ser produtivo e competitivo no domínio econômico mas também para fazer face a todas as situações da vida.

— *criatividade*, sempre necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica econômica e a todas as realizações humanas.

— *respeito da igualdade entre sexos*, apresentada como “a chave do desenvolvimento da luta contra a pobreza”⁹ e como “ao mesmo tempo, uma porta aberta ao desenvolvimento e um indicador desse mesmo desenvolvimento”¹⁰.

7. *Relatório sobre o desenvolvimento humano 1993* (publicação PNUD) Paris, Econômica, 1993.

8. DELORS, Jacques, *Intervenção na Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro (Brasil), jun. 1992.

9. POWER, Colin, *Intervenção nas jornadas Internacionais de Alfabetização*, 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres, Beijing, 8 de setembro de 1995.

10. MAYOR, Federico, *Intervenção nas jornadas internacionais de Alfabetização*, 8 de setembro de 1995.

— *espírito aberto à mudança*, única coisa que não mudará, e vontade não só de aceitar a mudança, mas de agir de modo a que ela se encaminhe num sentido positivo.

— *sentido das responsabilidades, no que diz respeito à proteção do ambiente e ao desenvolvimento sustentável*, a fim de não hipotecar a herança econômica social e ecológica a transmitir às gerações futuras.

É de notar que a maior parte destes valores universais indispensáveis ao século XXI estão há muito inscritos nas tradições culturais milenárias das grandes civilizações. Eles refletem apenas as concepções morais e os ideais de verdade, humanidade, beleza, justiça e liberdade, defendidos pelos nossos longínquos antepassados e magnificamente preservados nos tesouros do pensamento. Assim, a solicitude para com o outro não é mais do que a “benevolência” de Confúcio, o “amor mútuo” de Mo-tseu e a “piedade” de Buda. O respeito pelo meio ambiente reflete as preocupações expressas pelos taoístas da antiga China a propósito dos efeitos destruidores do progresso técnico sobre os recursos naturais e do “regresso à natureza” preconizado por eles. O altruísmo baseado no amor ao semelhante, é considerado na Ásia desde há séculos como o valor humano mais elevado. Com certeza, no próximo século, a humanidade retirará ainda da sabedoria confucionista, ensinamentos tão preciosos como os que vem colhendo há milhares de anos. Um dos meios de promover os valores universais, sobre os quais se deverá apoiar a humanidade no próximo século é estimular nos jovens o estudo dos grandes livros do passado e o gosto por perpetuar as suas belas tradições.

Uma outra maneira de cultivar estes valores universais, fundando uma ética mundial, é promover pela educação, o enriquecimento recíproco das culturas do Oriente e do Ocidente. Longe de serem contraditórias ou antagônicas, estas culturas são compatíveis e completam-se mutuamente. A aristocracia confucionista (os “funcionários letrados”), unida pelo mérito mais do que pelos privilégios hereditários, aproximava-se muito do “governo dos melhores” imaginado pelos gregos. A Ásia inspirou-se na cultura ocidental no nível material (tecnologias modernas), no nível institucional (infra-estrutura política) e finalmente no nível psicossociológico (valores e crenças). Foi a educação que lançou pontes entre as culturas orientais e ocidentais. Quando o Oriente e o Ocidente forem capazes de aprender um com o outro para proveito mútuo,

e quando cada um adotar o que o outro tem de melhor — combinando, por exemplo, a iniciativa individual e o espírito de equipe, a competitividade e a solidariedade, as competências técnicas e as qualidades morais — então os valores universais que invocamos haverão de se impor, pouco a pouco, e o advento de uma ética global provocará uma profunda reanimação de todas as culturas, e contribuirá profundamente para a educação da humanidade.

Um desenvolvimento centrado no ser humano, finalidade última da educação e da cultura

O desenvolvimento, “plena realização das potencialidades humanas em todo o mundo”, é o objetivo último da educação e da cultura. Na Ásia, a educação é concebida como uma “força vital do desenvolvimento” e a cultura é tida como um importante meio de garantir o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, um dos seus elementos fundamentais. A exemplo de outras regiões, a Ásia concebe o desenvolvimento cada vez mais como um processo dinâmico complexo englobando as dimensões econômica, política, social, humana, ecológica e cultural.

Fundamento material de todas as atividades dependentes da superestrutura através das quais o ser humano tenta garantir a sua sobrevivência e crescimento, o desenvolvimento econômico reveste-se de uma importância primordial para a educação e para a cultura. Nunca é demais insistir na vantagem que representa para a educação e para a cultura a modernização da economia nacional, sobretudo nos países em desenvolvimento. Quando apenas na região da Ásia e Pacífico mais de 830 milhões de pessoas vivem na miséria absoluta, o crescimento econômico surge como um ingrediente essencial de qualquer esforço para eliminar a pobreza e uma condição prévia do desenvolvimento cultural e educativo. Na falta de uma indústria e de uma agricultura nacionais fortes, os sistemas educativos não dispõem de recursos necessários e vêm comprometida a sua própria independência política. Sem a civilização material, fruto do desenvolvimento da tecnologia e da infra-estrutura, a civilização espiritual ver-se-á privada de apoios fortes, e a identidade cultural das populações locais ficará ameaçada por novas formas de colonialismo cultural, em proveito de poderosas tecnologias da informação. Eis a razão por que a maior parte dos países da Ásia fizeram, e bem, da modernização da economia, a

principal das suas prioridades, e desenvolvem firmes esforços para a levar a bom termo.

Todavia, o progresso econômico e técnico perderá o seu verdadeiro sentido se os esforços a favor do desenvolvimento não tiverem como elementos e objetivos centrais as dimensões humanistas e culturais. No século XXI, quando as indústrias se apoiarem mais na tecnologia e a atividade social fizer ainda mais apelo ao saber, os recursos humanos desenvolvidos pela educação e formação desempenharão um papel cada vez mais crucial.

Desde Confúcio até aos pensadores contemporâneos, os orientais sempre apreciaram e perseguiram o ideal de um “mundo unido e harmonioso”, e de uma “sociedade humana coerente, baseada na paz universal”. Os ocidentais, de Platão até a declaração de independência dos Estados Unidos, passando pelos filósofos franceses do século das Luzes e pelos humanistas ingleses, lutaram durante séculos para impor os ideais de igualdade, justiça, liberdade e dignidade humana. A humanidade nunca abrandou seus esforços para integrar, num todo, as dimensões econômicas do desenvolvimento e as suas dimensões educativas e culturais. A concepção do “desenvolvimento do povo, para o povo, pelo povo” defendida pelo PNUD, traduz bem a nossa maneira de interpretar as relações dialéticas entre educação e cultura à luz das tradições asiáticas e da globalização que caracteriza a nossa época.

APÊNDICE

1. TRABALHOS DA COMISSÃO

A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse a essa comissão, que reuniu catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações. Conduziu, porém, os seus trabalhos e elaborou as suas recomendações com toda a independência.

A UNESCO publicou já vários estudos internacionais, com vista a fazer o ponto da situação dos problemas e das prioridades da educação. Já em 1968, em *A Crise Mundial da Educação — uma análise sistêmica* (1968), Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IPE) da UNESCO se apoiava em trabalhos deste Instituto, para analisar os problemas da educação no mundo, e recomendar ações inovadoras.

Em 1971, após três anos de fortes movimentos estudantis em vários países, René Maheu (então diretor geral da UNESCO) pediu a Edgar Faure, antigo presidente do Conselho de Ministros e

Ministro da Educação francês, que assumisse a presidência de um grupo de sete pessoas, a quem confiava a tarefa de definir as “novas finalidades atribuídas à educação, como consequência da rápida transformação do conhecimento e das sociedades, das exigências do desenvolvimento, das aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz”. A Comissão Edgar Faure foi convidada a formular “sugestões quanto aos meios intelectuais, humanos e financeiros a serem acionados, para atingir os objetivos que se tinha fixado”. Surgido em 1972 e intitulado *Aprender a Ser*, o relatório desta Comissão teve o grande mérito de lançar o conceito de educação permanente, numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão.

A primeira e, sem dúvida, a maior dificuldade que a nova Comissão, presidida por Jacques Delors, teve de enfrentar, ao iniciar a tarefa que lhe fora confiada, consistiu na extrema diversidade de situações que há no mundo, de concepções de educação e suas modalidades de organização. Outra dificuldade ainda, corolário da precedente: a Comissão só pôde, evidentemente, assimilar uma pequena parte da quantidade enorme de informações existentes. Daí, a necessidade imperiosa de optar e determinar o que era essencial para o futuro, numa dialética entre as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e as possíveis contribuições das políticas de educação, por outro. Foram escolhidas seis pistas de reflexão e de trabalho, que permitiram que a Comissão encarasse a sua tarefa, do ponto de vista das finalidades (individuais e sociais) do processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. Estas seis pistas foram completadas pelo estudo de três temas transversais, mais diretamente relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos, a saber: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; financiamento e gestão.

Quanto à metodologia, a Comissão preocupou-se em desencadear um processo de consulta o mais amplo possível, tendo em conta o tempo de que dispunha. Reuniu-se oito vezes em sessões plenárias e outras tantas vezes em grupos de trabalho para examinar os grandes temas em questão, bem como as preocupações e problemas de determinada região ou grupo de países. Os participantes nestes grupos de trabalho representavam uma vasta gama de atividades, profissões e organizações relacionadas direta ou indi-

retamente, com a educação formal ou não-formal: professores, pesquisadores, estudantes, responsáveis governamentais, membros de organizações governamentais e não-governamentais de nível nacional e internacional. Uma série de audições de intelectuais e de personalidades de renome permitiu que a Comissão procedesse a uma profunda troca de pontos de vista sobre tudo o que se relaciona, de perto ou de longe com a educação. Foram, também, efetuadas consultas individuais, através de entrevistas ou por correspondência. Foi enviado um questionário a todas as comissões nacionais da UNESCO, convidando-as a apresentar documentação ou materiais inéditos: a reação foi muito positiva e as respostas foram estudadas com atenção. Foram, igualmente, consultadas as organizações não-governamentais e convidadas, por vezes, a participar de algumas reuniões. Ao longo de trinta meses, os membros da Comissão, incluindo o seu presidente, tomaram também parte numa série de reuniões governamentais e não-governamentais que constituíram outras tantas ocasiões de discussão de seus trabalhos e de trocarem pontos de vista. A Comissão recebeu muitas comunicações escritas solicitadas ou espontâneas. O secretariado analisou uma considerável documentação e elaborou sínteses sobre diversos assuntos, a pedido dos membros da Comissão. Esta propôs à UNESCO a publicação dos documentos de trabalho que foram pontuando e marcando a sua reflexão, além do próprio relatório.

2. MEMBROS DA COMISSÃO

Jacques Delors (França),

presidente, antigo ministro da Economia e das Finanças, antigo presidente da Comissão Européia (1985-1995).

In'am Al Mufti (Jordânia),

especialista em condição feminina, conselheira de Sua Majestade a rainha Noor al-Hussein; antiga ministra do Desenvolvimento Social.

Isao Amagi (Japão),

especialista em educação, conselheiro especial do ministro da Educação, Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o Intercâmbio Educativo — BABA

Roberto Carneiro (Portugal),

presidente da TVI (Televisão Independente), antigo ministro da Educação.

Fay Chung (Zimbábue),

antiga ministra para os Assuntos Internos, Criação de Emprego e Cooperativas, antiga ministra da Educação; diretora do “Education Cluster” (UNICEF, Nova Iorque).

Bronislaw Geremek (Polónia),

historiador, deputado à Dieta Polonesa, antigo professor no Colégio de França.

William Gorham (Estados Unidos),

especialista em política pública, presidente do Urban Institute de Washington, D. C. desde 1968.

Aleksandra Kornhauser (Eslovênia),

diretora do Centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista de relações entre desenvolvimento industrial e proteção do ambiente.

Michael Manley (Jamaica),

sindicalista, professor universitário e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992.

Marisela Padrón Quero (Venezuela),

socióloga, antiga diretora de pesquisa da Fundação Romulo Betancourt, antiga ministra da Família; diretora da divisão da América Latina e Caribe (FNUAP, Nova Iorque).

Marie-Angélique Savané (Senegal),

socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da divisão da África (FNUAP, Nova Iorque).

Karan Singh (Índia),

diplomata e várias vezes ministro, em especial da Educação e da Saúde, autor de várias obras nas áreas do ambiente, da filosofia e da ciência política, presidente do Templo da Compreensão, importante organização internacional interconfessional.

Rodolfo Stavenhagen (México),

pesquisador em ciências políticas e sociais, professor no Centro de Estudos Sociológicos, El Colegio de Mexico.

Myong Won Suhr (Coréia do Sul),

antigo ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação (1985-1987).

Zhou Nanzhao (China),

especialista em educação, vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais.

3. MANDATO DA COMISSÃO

Quando da sua primeira reunião (2-4 de março de 1993), a Comissão analisou e aceitou o mandato que lhe era proposto pelo diretor geral da UNESCO:

“A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI terá por missão efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível. Este relatório deverá propor perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas, tendo em vista a grande diversidade de situações, de necessidades, de meios e de aspirações, segundo os países e as regiões. Destinar-se-á, principalmente, aos governos, mas sendo um dos seus objetos tratar do papel da cooperação e da ajuda internacional em geral e, mais em particular, do papel que cabe à UNESCO, a Comissão deverá também esforçar-se por formular, nesse relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais.

A Comissão faz questão de expressar o seu reconhecimento a Danièle Blondel, antiga diretora do ensino superior da França, e professora na universidade Paris-Dauphine, que exerceu até setembro de 1995 as funções de conselheira especial do presidente. Danièle Blondel deu, desde o início, um forte impulso aos trabalhos da Comissão. Em particular, através de estudos e de sínteses, prestou uma importante contribuição à reflexão e redação de alguns capítulos do relatório.

A Comissão orientará sua reflexão, para a questão central que engloba todas as outras: que tipo de educação necessitaremos amanhã, e para que gênero de sociedade? Estudará os novos papéis que a educação é chamada a desempenhar, assim como as novas exigências a que os sistemas educativos deverão satisfazer, num mundo caracterizado pela aceleração da mudança, e por um aumento das tensões de caráter econômico, ambiental e social; examinará as incidências das grandes evoluções da sociedade contemporânea na educação; fará um inventário dos conhecimentos e da experiência, patentes nas melhores práticas educativas observadas em diversos contextos políticos, econômicos e culturais, a fim de identificar os pontos fortes e fracos das políticas contemporâneas. Ao fazê-lo, deverá prestar particular atenção aos que estão mais intimamente implicados na Educação: antes de mais nada, todos os que aprendem, qualquer que seja a sua idade, bem como os que contribuem para facilitar a sua aprendizagem, professores, pais, membros da comunidade e outros participantes na educação.

A Comissão deverá principiar por identificar uma série de questões fundamentais, que depois analisará no decurso dos trabalhos; as respostas a estas questões constituirão as principais recomendações a serem apresentadas. Entre estas questões figurarão temas que são, desde sempre, objeto central das preocupações dos governos, das sociedades e dos educadores, e que continuarão a ser importantes nos anos vindouros. Surgirão, também, questões postas pelas novas configurações da sociedade, pelas transformações do nosso universo material e social. Estas últimas demandarão prioridades novas, uma nova reflexão e uma nova forma de atuar. Algumas serão, talvez, universais, relacionadas com reações inevitáveis e indispensáveis a um mundo em transformação; outras, serão próprias de determinada região ou país, e terão em conta a situação econômica cultural e social, que varia muito de país para país.

As questões relativas à educação e aos sistemas educativos dependem, esquematicamente, de duas grandes categorias. Fazem parte da primeira categoria as questões relativas às grandes finalidades, aos objetivos e às funções da educação incluindo os objetivos dos próprios indivíduos, assim como a necessidade e o desejo de cada de se realizar. A segunda categoria engloba as questões mais específicas, que se relacionam com os próprios serviços de educação e, especialmente, com os modelos, as estruturas, os conteúdos e o funcionamento dos sistemas educativos.

A Comissão procederá a uma vasta análise, tanto dos elementos disponíveis sobre a situação atual, como sobre as previsões feitas e as tendências reveladas pelas políticas e reformas nacionais de educação, aplicadas em diferentes regiões do mundo, ao longo dos últimos vinte anos. Com base nisto, a Comissão desenvolverá uma reflexão profunda sobre as grandes linhas de orientação do desenvolvimento humano no decorrer do século XXI, e sobre os novos imperativos que daí derivam para a educação. Mostrará de que modo a educação pode desempenhar um papel mais dinâmico e mais construtivo na preparação dos indivíduos e das sociedades, na perspectiva do século XXI.

Princípios

Nas suas deliberações e trabalhos, a Comissão deverá esforçar-se por ter presentes alguns princípios fundamentais de caráter universal, e que estão subjacentes aos objetivos a alcançar por todos os que tomam parte no processo educativo: educadores, cidadãos, tomadores de decisão e outros parceiros e participantes.

Em primeiro lugar, a educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos; constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida.

Em segundo lugar, a educação, formal e não-formal, deve ser útil à sociedade, funcionando como um instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos.

Em terceiro lugar, qualquer política de educação se deve orientar pela tripla preocupação da equidade, da pertinência e da excelência; procurar associar, harmoniosamente, estes três objetivos é uma tarefa crucial para todos os que participam do planeamento da educação ou da prática educativa.

Em quarto lugar, a renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos a respeito das idéias e das práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser

decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo.

Em quinto lugar, se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde.

Em sexto lugar, a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros — além das instituições que têm essa missão específica — devem encontrar o devido lugar no processo educativo.

Campo de reflexão, trabalhos, relatório

O tema deve ser analisado pela Comissão de modo a integrar o conceito de educação no sentido mais lato do termo, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino de primeiro e segundo graus, compreender a educação formal e não-formal, e englobar o leque mais amplo possível de organismos e de prestadores de serviços. Por outro lado, as conclusões e recomendações da Comissão serão orientadas para a ação, e formuladas tendo em vista os organismos públicos ou privados, os responsáveis pela elaboração das políticas e os responsáveis pela tomada de decisões e, de uma maneira geral, todos aqueles a quem compete elaborar, e pôr em prática, planos e atividades educativas. É de se esperar que, além disso, suscitem um amplo debate público sobre a reforma da educação nos países membros da UNESCO.

A Comissão desenvolverá os seus trabalhos durante dois anos, de acordo com um calendário a ser estabelecido por ela mesma, e apresentará um relatório no início de 1995. Este relatório deverá lançar as bases de um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação, no decorrer dos próximos anos. Será dado a conhecer aos órgãos diretivos da UNESCO, aos países membros, e às comissões nacionais,

assim como às organizações governamentais e não-governamentais com quem a UNESCO coopera.

A Comissão tem ao seu dispor um secretariado fornecido pela UNESCO; poderá usar, sempre que necessário, os recursos intelectuais e materiais da UNESCO, a fim de levar as suas diversas tarefas a bom termo.”

4. CONSELHEIROS EXTRAORDINÁRIOS

A Comissão recorreu à participação de um determinado número de eminentes personalidades e de prestigiadas organizações que têm se distinguido pelas suas notáveis contribuições para a reflexão e para a realização de empreendimentos, em diversos domínios ligados à educação. Estes conselheiros extraordinários, cuja lista se apresenta a seguir, estiveram associados aos trabalhos da Comissão de diversos modos, especialmente através de consultas escritas e da participação em reuniões.

Personalidades

Emeka Anyaoku,

diplomata nigeriano, secretário geral, Secretariado dos Países da Commonwealth.

Jorge Allende,

especialista em bioquímica e biologia molecular, professor na Universidade do Chile, membro da Academia das Ciências do Terceiro Mundo, membro da Academia das Ciências do Chile.

Margarita Marino de Botero,

diretora executiva do “Colegio Verde”, Villa de Leyva (Colômbia), antiga diretora-geral do Instituto Nacional de Recursos Naturais e do Ambiente.

Gro Harlem Brundtland,

Primeira-Ministra da Noruega, antiga presidente da Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento.

Elizabeth Dowdeswell,

diretora executiva do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Nairobi, (Quênia).

Daniel Goeudevert,

dirigente empresarial francês, primeiro vice-presidente da Cruz Verde Internacional, antigo presidente do conselho de administração da Volkswagen, membro do conselho de administração da International Partnership Initiative (IPI).

Makaminan Makagiansar,

antigo subdiretor geral da UNESCO para a cultura, conselheiro junto do ministro da Ciência e da Tecnologia da Indonésia.

Yehudi Menuhin,

violinista britânico, presidente e diretor associado da Royal Philharmonic Orchestra, laureado com o Prêmio Nehru para a paz e compreensão internacional (1970), membro da Academia Universal da Cultura.

Thomas Odhiambo,

cientista queniano, presidente da Academia Africana de Ciências, membro do Conselho Internacional de Uniões Científicas.

René Rémond,

historiador francês, presidente da Fundação Nacional de Ciência Política, co-diretor da Revue historique.

Bertrand Schwartz,

engenheiro francês, professor universitário e especialista em educação, membro do Conselho Econômico e Social.

Anatoly Sobchak,

presidente da Câmara de São Petersburgo (Rússia), decano da faculdade de direito da universidade de São Petersburgo, antigo ministro da Educação.

David Suzuki,

cientista canadense, especialista em educação conferencista internacional e apresentador de programas de televisão e de filmes de

caráter científico, laureado com numerosos prêmios, em áreas relacionadas com a ciência e a radiodifusão.

Ahmed Zaki Yamani,

advogado, antigo ministro do Petróleo e dos Recursos Minerais da Arábia Saudita, antigo secretário-geral e antigo presidente da Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo.

Instituições

Associação Internacional de Universidades (AIU);

Conselho Internacional de Educação de Adultos (CIEA);

Internacional da Educação (JE);

Universidade das Nações Unidas (UNU).

5. SECRETARIADO

Numerosos funcionários da UNESCO, em Paris ou em departamentos extra-sede, colaboraram nos trabalhos da Comissão, formulando observações escritas ou orais sobre os trabalhos recebidos ou sobre os projetos dos diferentes capítulos do relatório. Pela sua ajuda intelectual e logística, o pessoal dos departamentos dos diferentes países, facilitou muito a organização de reuniões fora da sede. Como constituem um grupo demasiado numeroso de pessoas, não podem ser objeto de citação mas, sem a sua colaboração, a Comissão não poderia levar a bom termo os seus trabalhos.

M. Colin Power, subdiretor geral da UNESCO para a educação, prestou à Comissão e ao seu secretariado um apoio constante. Presidiu, também, um comitê diretivo que assegurou a constante contribuição da UNESCO para os trabalhos da Comissão.

Participaram dos trabalhos da Comissão, e da elaboração do seu relatório final, os membros do secretariado e os consultores de tempo parcial, cujos nomes se indicam a seguir:

Alexandra Draxler, secretária da Comissão

Jean-Pierre Boyer, especialista em programas

Boubacar Camara, especialista adjunto em programas

Eva Carlson-Wahlberg, perita associada
Woo Tak Chung, perito associado
Jean Gaudin, consultor
Maureen Long, consultora (em nível de redação)
Claude Navarro, consultora (em nível de redação)
Brian Verity, consultor (em nível de redação)

Pessoal administrativo:

Rose-Marie Baffert
Michel Bermond
Catherine Domain
Karima Pires

6. REUNIÕES DA COMISSÃO

- Primeira sessão de 2 a 4 de março de 1993, Paris (França): métodos de trabalho e problemática
- Segunda sessão de 20 a 24 de setembro de 1993, Dacar (Senegal): educação e desenvolvimento, financiamento e organização da educação
- Terceira sessão de 12 a 15 de janeiro de 1994, Paris (França): educação e ciência
- Quarta sessão de 13 a 15 de abril de 1994, Vancouver (Canadá): professores e processo pedagógico; educação permanente; multiculturalismo
- Quinta sessão de 26 a 30 de setembro de 1994, Santiago (Chile): educação, cidadania e democracia
- Sexta sessão de 6 a 10 de fevereiro de 1995, Paris (França): cooperação internacional
- Sétima sessão de 23 a 25 de setembro de 1995, Túnis (Tunísia): educação e cultura
- Oitava sessão de 15 a 17 de janeiro de 1996, Nova Délhi (Índia): aprovação do relatório final.

Com exceção da primeira, todas as sessões da Comissão incluíram a análise, em grupos de trabalho, com a participação de

peritos, dos problemas particulares da região onde ocorria a reunião e do tema específico da sessão. Os membros da Comissão e o secretariado participaram de ou organizaram uma série de reuniões e conferências cuja contribuição foi preciosa para a redação do relatório final. A comissão organizou a reunião de um grupo de trabalho sobre a cooperação internacional na educação (Banco Mundial, Washington, D.C., dezembro de 1993), assim como um encontro entre o presidente da Comissão e a Internacional da Educação (Bruxelas, maio de 1994). Colaborou na organização pela Comissão espanhola, de um seminário sobre educação e coesão social (Alicante, Espanha, novembro de 1994), na organização de um seminário nacional sobre a educação para o século XXI (Nova Deli, Índia, janeiro de 1995), e na organização de um seminário sobre o tema “Educação, trabalho e sociedade: crise atual e caminhos para o futuro”, realizado na universidade Paris-Dauphine (março de 1995), pelo conselheiro especial do presidente da Comissão. Foram organizadas mesas redondas sobre os trabalhos da Comissão no âmbito da quinta Conferência dos Ministros da Educação dos Estados Árabes (Cairo, junho de 1994), da décima segunda Conferência dos Ministros da Educação da Commonwealth (Islamabad, Novembro de 1994), da quadragésima quarta Conferência Internacional de Educação do BIE (Genebra, outubro de 1994), e da Conferência da American Comparative and International Education Society (Boston, março de 1995).

7. PESSOAS E INSTITUIÇÕES CONSULTADAS

Numerosas personalidades deram, direta ou indiretamente, a sua contribuição aos trabalhos da Comissão. Apresentaremos, a seguir, a lista das que participaram em reuniões ou em sessões, ou que submeteram estudos e comunicações à apreciação da Comissão, com os títulos que possuíam quando foram consultadas. Muitas outras, ainda, foram consultadas ou entraram espontaneamente em contato com o secretariado ou os membros da Comissão. Embora os seus nomes não figurem aqui a Comissão lhes é grata pelos conhecimentos e conselhos com que a beneficiaram. Numerosas Comissões nacionais da UNESCO forneceram materiais e responderam a um questionário aberto. A maior parte das instituições do sistema das Nações Unidas contribuíram, direta ou indiretamente, (sob a forma de trabalhos de consultoria ou de

comunicações), e um apreciável número de organizações não-governamentais enviou espontaneamente a sua contribuição. É impossível, também neste caso, citar todos os que deste modo manifestaram o seu interesse pelos trabalhos da Comissão, mas as suas contribuições serviram de base ao relatório final e a Comissão faz questão em exprimir-lhes o seu reconhecimento.

Ibrahim Abu-Lughod, professor de ciência política, vice-presidente, Universidade de Birzeit (Cisjordânia)

Inés Aguerrondo, subsecretária para a administração e programação educativa, Ministério da Educação e da Cultura, Buenos Aires (Argentina)

Virginia Albert, coordenadora para o Caribe, Internacional da Educação (IE)

Neville E. Alexander, diretor, Projeto para o Estudo da Educação Alternativa na África do Sul, Universidade do Cabo (África do Sul)

Haider Ibrahim Ali, professor, Centro de Estudos Sudaneses, Cairo (Egito)

Khaldoun H. Al Naqeeb, professor associado, Universidade do Kuwait, Shuwaik (Kuwait)

K.Y. Amoako, diretor, departamento de educação e de política social, Banco Mundial

Fama Hane Ba, diretora da Delegação do FNUAP, Ouagadougou (Burkina Faso)

Hadja Aïcha Diallo Bah, ministra do Ensino Pré-Universitário e da Formação Profissional (Guiné)

Samuel T. Bajah, especialista como diretor de programas (educação para a ciência, a tecnologia e a matemática), departamento de educação, Secretariado dos Países da Commonwealth

Tom Bediako, secretário geral, Organização Panafricana da Profissão Docente

Monique Bégin, co-presidente, Comissão Real de Educação de Ontário (Canadá)

Paul Belanger, diretor do Instituto da UNESCO para a Educação (IUE-Hamburgo)

Olivier Bertrand, antigo investigador, Centro de Estudos e de investigações sobre Qualificações (CEREQ — França)

Robert Bisailon, presidente, Conselho Superior de Educação do Quebec (Canadá)

- Alphonse Blagué*, reitor da Universidade de Bangui República Centro-Africana), coordenador do Comitê para a Elaboração do Programa de Ajustamento do Setor da Educação (CEPASE)
- Wolfgang Böttcher*, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Alemanha)
- Ali Bousnina*, presidente da Universidade das ciências, das técnicas e da medicina de Túnis (Tunisia)
- Mark Bray*, Centro de Investigação em Educação Comparada, Universidade de Hong Kong (Hong Kong)
- Nicholas Bumett*, economista-chefe, departamento de educação e de política social, Banco Mundial
- Inés Bustillo*, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPALC)
- Carlos Cardoso*, diretor geral, Instituto Nacional de Estudos e Investigação (República da Guiné-Bissau)
- Raúl Cariboni*, coordenador para a América Latina, Internacional da Educação (IE)
- Ana Maria Cetto*, professora, departamento de matemática, University College, Londres (Reino Unido)
- Abdesselam Cheddadi*, professor na faculdade de ciências da educação, Universidade Mohammed V, Rabat (Marrocos)
- Chua Soo Pong*, diretor, Instituto Chinês de Ópera (Cingapura)
- Helen M. Connell*, consultora
- José Luis Coraggio*, Conselheiro Internacional de Educação de Adultos (CIEA)
- Didier Dacunha-Castelle*, professor, departamento de matemática, Universidade de Paris-Sul, Orsay, (França)
- Krishna Datt*, Conselho de Organizações de Professores do Pacífico
- Goéry Delacôte*, diretor executivo do Exploratorium, São Francisco (Estados Unidos)
- Michel Demazure*, diretor do Palácio das Descobertas, Paris (França)
- Souleymane Bachir Diagne*, conselheiro técnico em educação da Presidência da República, professor, departamento de filosofia, Universidade Cheikh Anta Diop, Dacar (Senegal)
- Ahmed Djebbar*, ministro da Educação Nacional (Argélia)
- Albert Kangui Ekué*, diretor, divisão de educação, ciência e cultura, Organização da Unidade Africana (OUA)

- Linda English*, economista, Região da África, Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI — Canadá)
- Ian Erdtsieck*, Internacional da Educação (IE)
- Ingemar Fägerlind*, diretor do Instituto de Educação Internacional Universidade de Estocolmo (Suécia)
- Aminata Sow Fall*, responsável pelo Centro Africano de Animação e Intercâmbio Cultural, Dacar (Senegal)
- Yoro Fall*, professor, Universidade de Dacar (Senegal), membro da Comissão Mundial da Cultura e do Desenvolvimento da UNESCO
- Glen Farrel*, presidente, Open Learning Agency, Columbia Britânica (Canadá)
- Emanuel Fatoma*, coordenador para a África Anglófona, Internacional da Educação (IE)
- Mary Hatwood Futrell*, presidente da Internacional da Educação (IE)
- Ken Gannicot*, professor de educação, Universidade de Wollongong, Nova Gales do Sul (Austrália)
- Wolfgang Gmelin*, Fundação Alemã para o Desenvolvimento (DSE), Bonn (Alemanha)
- Danièle Gosnave*, especialista em currículos de educação para a vida familiar, projeto “Educação para a Vida Familiar”, Ministério da Educação Nacional, Dacar (Senegal)
- François Gros*, secretário vitalício da Academia das Ciências (França)
- Ingmar Gustafsson*, conselheiro principal do presidente, (Recursos Humanos), Agência Sueca de Auxílio ao Desenvolvimento Internacional (Suécia)
- Aklilu Habte*, Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)
- Jaques Hallak*, diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (UNESCO-IIPE)
- Janet Halliwell*, presidente do Conselho do Ensino Superior, Nova Escócia (Canadá)
- Alan Hancock*, diretor do Programa para o Desenvolvimento da Europa Central e Oriental (PROCEED), UNESCO
- Mohammed Hassan*, diretor executivo da Academia de Ciências do Terceiro Mundo, Trieste (Itália)

Mary A. Hepburn, professora e chefe da divisão de educação cívica, Carl Vinson Institute of Government, Universidade da Geórgia (Estados Unidos)

Abdelbaki Hermossi, antigo embaixador, delegado permanente da Tunísia junto da UNESCO

Steven Heyneman, chefe do departamento técnico, Recursos Humanos e Desenvolvimento Social, Regiões Europa, Ásia Central, Médio Oriente e África do Norte, Banco Mundial

Herbert Hinzen, Conselho Internacional de Educação de Adultos (CIEA)

Phillip Hughes, professor, Universidade da Tasmânia (Austrália)

Alan King, professor (filosofia da educação), Universidade Queen's, Ontário, (Canadá)

Verna J. Kirkness, antiga diretora, First Nations House of Learning, Longhouse, Universidade da Columbia Britânica (Canadá)

Fadia Kiwan, professora, Universidade Jesuíta, Beirute (Libano)

Alberto Rodolfo Kornblihtt, pesquisador principal, Instituto de Pesquisas em Engenharia, Genética e Biologia Molecular, Buenos Aires (Argentina)

Wolfgang Kueper, chefe da divisão de Educação e Ciências, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn (Alemanha)

Babeyehu Kumsa, delegado permanente adjunto da Etiópia junto da UNESCO, antigo diretor de planeamento da educação e das relações exteriores, ministério da Educação (Etiópia)

Diane Laberge, diretora-geral, Instituto Canadense de Educação de Adultos, Montreal, Quebec, (Canadá)

Augustin A. Larrauri, representante da UNESCO no Canadá, Delegação da UNESCO para Quebec

Pablo Latapi, consultor, Centro de Estudos de Educação (México)

Viviane F. Launay, secretária geral, Comissão Canadense para a UNESCO (Canadá)

Pierre Léna, membro da Academia das Ciências, professor, Universidade Paris-VII, Observatório de Meudon (França)

Elena Lenskaya, conselheira do ministro da Educação (Federação Russa)

Henry Levin, professor (David Jacobs) de educação e economia, Universidade de Stanford, Califórnia (Estados Unidos)

Marlaine Lockheed, Banco Mundial

- William Francis Mackey*, professor-pesquisador, Centro Internacional de investigação em Ordenamento Lingüístico, Universidade Laval, Quebec (Canadá)
- James A. Maraj*, presidente, Commonwealth of Learning
- Noel McGinn*, membro do Instituto de Harvard para o Desenvolvimento Internacional, professor, Harvard School of Education (Estados Unidos)
- Frank Method*, conselheiro principal em educação, United States Agency for International Development (USAID), Washington, D.C. (Estados Unidos) *Erroll Miller*, professor, Universidade das Antilhas, Kingston (Jamaica)
- Peter Moock*, departamento de educação e política social, Banco Mundial *Chitra Naik*, membro (para a educação) da Comissão de planeamento, Nova Délhi (Índia)
- J.V. Narlikar*, professor, Centro Interuniversitário para a Astronomia e a Astrofísica, Poona (Índia)
- Bougouma Ngom*, secretário geral, Conferência de Ministros da Educação dos países que têm em comum o uso do francês (CONFMEM)
- Pai Obanya*, diretor, UNESCO, Dacar
- Victor M. Ordoñez*, diretor da divisão de educação básica, UNESCO
- François Orivel*, diretor de pesquisa do CNRS, IREDU, Universidade da Borgonha, Dijon (França)
- Claude Pair*, professor, Instituto Politécnico da Lorena, Nancy (França)
- Paul Pallan*, vice-ministro adjunto, Ministério da Educação, Columbia Britânica (Canadá)
- George Papadopoulos*, antigo diretor adjunto encarregado da educação, OCDE
- Serge Péano*, responsável pelo programa “Custo e Financiamento da Educação”, Instituto Internacional de Planeamento da Educação (UNESCO-IPE)
- Jaques Proulx*, vice-presidente, Subcomissão da Educação, Comissão Canadense da UNESCO, delegado à Cooperação Internacional, Universidade de Sherbrooke, Quebec (Canadá)
- George Psacharopoulos*, Banco Mundial
- Ana Maria Quiroz*, antiga secretária geral, Conselho Internacional de Educação de Adultos (CIEA)
- Germán Rama*, consultor, Montevideú (Uruguai)

Luis Ratinoff, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Departamento de Relações Exteriores

Fernando Reimers, pesquisador associado, especialista em educação, Instituto de Harvard para o Desenvolvimento Internacional (Estados Unidos)

Norman Rifkin, diretor, Centro de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, United States Agency for International Development (Estados Unidos)

José Rivero, diretor p.i., UNESCO — Santiago

Gert Rosenthal, secretário executivo, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPALC)

Antonio Ruberti, professor, Dipartimento di Informatica e Sistemistica, Facoltà di Roma “La Sapienza” (Itália)

Nadji Safir, antigo responsável pelos assuntos sociais, educativos e culturais, Instituto Nacional de Estudos de Estratégia Global (Argélia)

Mouna L. Samman, especialista do programa Projeto Transdisciplinar “Educação e Formação em Matéria de Ambiente e de População para o Desenvolvimento” (ED/EPD), UNESCO

Alexandre Sannikov, UNESCO, setor da educação

Ernesto Schiefelbein, diretor, UNESCO-Santiago, antigo ministro da Educação Nacional (Chile)

Leticia Shahani, presidente do Senado (pro tempore), presidente do Comitê de Educação, Manila (Filipinas)

Adnan Shihab-Eldin, diretor, UNESCO-Cairo

John Smyth, chefe de redação, Relatório Mundial sobre Educação (UNESCO)

Esi Sutherland-Addy, encarregado de pesquisa, Instituto de Estudos Africanos, Universidade de Gana Legan, Acra (Gana)

Robert Tabachnick, vice-decano, professor (currículo e instrução) School of Education, Universidade de Wisconsin-Madison (Estados Unidos)

Shigekazu Takemura, vice-decano da faculdade de educação, Universidade de Hiroshima (Japão)

Sibry Tapsoba, administrador regional de programas (políticas sociais), Centro de Pesquisa sobre Desenvolvimento Internacional, Dacar (Senegal)

Juan Carlos Tedesco, diretor, Bureau Internacional de Educação (UNESCO-BIE, Genebra)

Malang Thiam, chefe da divisão de educação e saúde, Banco Africano de Desenvolvimento

- Sakhir Tháam*, professor, Universidade Cheikh Anta Diop, Dacar (Senegal)
- Mark Thompson*, professor, Universidade da Columbia Britânica, Vancouver (Canadá)
- David Throsby*, professor de economia, Universidade Macquarie, Sidney (Austrália)
- Alice Tiendrébéogo*, ministra encarregada da Educação Básica e da Alfabetização de Massas, Ouagadougou (Burkina-Faso)
- Judith Tobin*, diretora, Questões Estratégicas, TV Ontário (Canadá)
- Rosa Maria Torres*, Conselho Internacional de Educação de Adultos (CIEA)
- Carlos Tunnerman*, conselheiro especial do diretor-geral da UNESCO
- Vichai Tunsiri*, conselheiro do ministro da Educação, Bangcoc (Tailândia)
- Kapila Vatsyayan*, diretora do centro artístico nacional Indira Gandhi, Nova Délhi (Índia)
- Marit Vedeld*, Agência Norueguesa de Desenvolvimento Internacional, Oslo (Noruega)
- A. E. (Ted) Wall*, presidente da Associação Canadense de Decanos das Faculdades de Ciências da Educação; decano da faculdade de Educação, Universidade MacGill, Montreal (Canadá)
- Shem O. Wandiga*, vice-chanceler, Universidade de Nairobi (Quênia)
- Bertrand Weil*, professor de medicina, hospital Universitário Henri Mondor, Créteil (França)
- Tom Whiston*, professor, unidade de pesquisa em ciência política, Universidade de Sussex (Reino Unido)
- Graeme Withers*, Conselho Australiano de Pesquisa em Educação, Melbourne (Austrália)
- Davina B. Woods*, responsável federal pela educação aborígine, Australian Education Union, South Melbourne (Austrália)
- Johanna Zumstein*, analista principal (Transformações Sociais), Direção geral da África e do Oriente Médio, Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI) (Canadá)

8. SEQÜÊNCIA

A seqüência dos trabalhos da Comissão será assegurada por um secretariado. Publicará a documentação que serviu de base ao relatório, assim como os estudos destinados a aprofundar este ou aquele aspecto da sua reflexão e das suas recomendações; ajudará

as instâncias governamentais ou não-governamentais, a seu pedido, e organizará reuniões para debater as conclusões da Comissão; finalmente, participará em atividades procurando pôr em prática algumas das recomendações da Comissão. O endereço é o seguinte:

UNESCO

Setor da Educação

Unidade da Educação para o Século XXI

7, Place de Fontenoy

75352 PARIS 07 SP (França)

Telefone: (33 1) 45 68 11 23

Fax: (33 1) 43 06 52 55

Internet: EDOBSERV@UNESCO.ORG