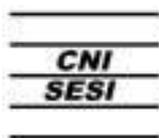

**APRENDER A VIVER JUNTOS:
SERÁ QUE FRACASSAMOS ?**

**Síntese das reflexões e
das contribuições extraídas da
46ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DA EDUCAÇÃO DA UNESCO**

**GENEBRA – SUÍÇA,
5-8 DE SETEMBRO DE 2001**



**INTERNATIONAL BUREAU
OF EDUCATION**

Tradução: Guilherme de Freitas
Revisão: Rosa dos Anjos Oliveira e Marluce Moreira Salgado
Diagramação: Paulo Selveira
Assistente Editorial: Rachel Gontijo de Araújo

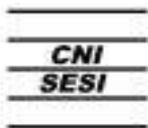
© UNESCO, 2003

Aprender a viver juntos: nós falhamos? – Brasília : UNESCO, IBE, 2003.
124p.

Título original: Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué ?

1. Transformações Sociais 2. Cultura de Paz 3. Direitos Humanos
4. Tolerância 5. Educação Cívica 6. Necessidades Educacionais 7.
Educação Internacional I. UNESCO II. UNESCO International
Bureau of Education

CDD 303.66



SESI – Serviço Social da Indústria
SBN – Quadra 1 Bloco C – Edifício Roberto Simonsen
70040-903 – Brasília/DF
Tel.: (61) 317-9000 – Fax: (61) 317-9200
<http://www.sesi.org.br>



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 - Brasília - DF - Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

APRENDER A VIVER JUNTOS: SERÁ QUE FRACASSAMOS?

Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Síntese das reflexões e das contribuições apresentadas no decorrer da 46ª Conferência Internacional da Educação (CIE) da UNESCO, Genebra – Suíça, 5-8 de setembro de 2001, é uma publicação coletiva, elaborada sob a responsabilidade do Secretariado Geral da 46ª CIE.

Em complemento, o BIE-UNESCO lançou 2 CD-ROM. O primeiro agrupa o conjunto dos documentos da 46ª CIE, as mensagens dos ministros, assim como os 99 relatórios nacionais preparados pelos Estados-membros. O segundo contém o banco de dados BRIDGE (100 boas práticas sobre os temas da Conferência), além dos documentos em vídeo projetados no início de cada oficina, e extratos do programa “A educação de amanhã...”, realizado durante a CIE em colaboração com o canal genebrês “Léman bleu TV”.

Estes 2 CD-ROM podem ser encomendados ao BIE - C.P. 199, 1211 GENÈVE 20 – Suíça/SUISSE

Além da edição em francês, o presente livro foi publicado em inglês, espanhol e árabe.

As denominações utilizadas nesta publicação e a apresentação de dados que figuram em suas páginas não implicam, por parte do Secretariado da UNESCO, nenhuma tomada de posição quanto ao estatuto jurídico dos países, territórios, cidades ou regiões, ou das respectivas autoridades, nem quanto ao traçado de suas fronteiras.

Salvo menção contrária, para todas as fotos: copyright UNESCO.

A publicação deste livro foi possível graças ao apoio do Ministério das Relações Exteriores da França, por intermédio do Serviço de Estratégias, Meios e Avaliação da Direção Geral da Cooperação Internacional e do Desenvolvimento.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA SESI/DEPARTAMENTO NACIONAL

Jair Meneguelli
Presidente do Conselho Nacional

Armando Monteiro Neto
Diretor Nacional

Rui Lima do Nascimento
Diretor-Superintendente

Otto Euphrásio de Santana
Diretor-Técnico

Humberto Meneses
Diretor de Desenvolvimento

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL

REPRESENTANTE

Jorge Werthein

CONSELHO EDITORIAL DA UNESCO NO BRASIL

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

COMITÊ PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO

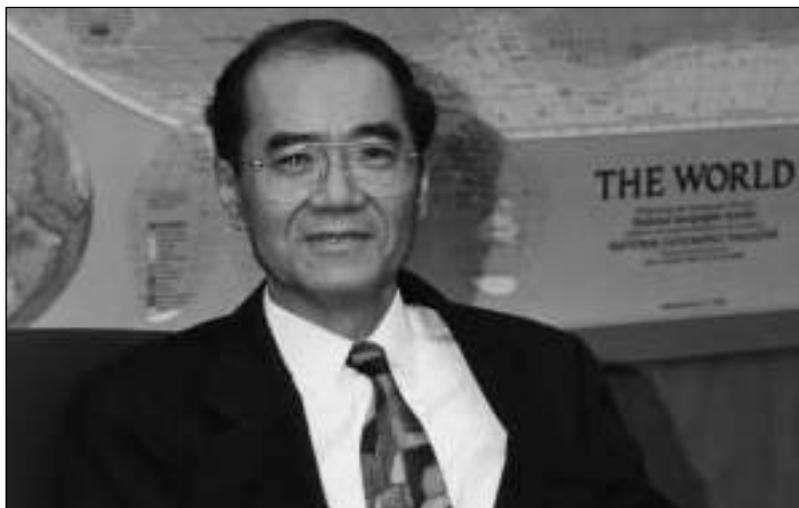
Angela Rabelo Barreto
Célio da Cunha
Candido Gomes
Marilza Machado Regattieri

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | 8 |
| Apresentação | 11 |
| Introdução: Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos no século XXI: necessidade, hipocrisia ou utopia? | 13 |
| Capítulo 1: Responder às necessidades educativas | 27 |
| Uma concepção renovada e enriquecida da “Educação para Todos” (EPT) | 28 |
| Aprender a viver juntos – sustentáculo da educação para o século XXI | 32 |
| Novas necessidades educativas, novos desafios para a educação | 34 |
| Um ponto essencial na agenda das reformas | 37 |
| Capítulo 2: Rumo à visão compartilhada da educação para viver juntos | 39 |
| Capítulo 3: Conteúdos e estratégias educativas para aprender a viver juntos | 51 |
| A educação para a cidadania: aprender na escola e na sociedade | 53 |
| A educação para a coesão social: a luta contra a exclusão e a violência | 57 |
| Educação e diversidade cultural | 61 |
| Estratégias de ensino e de aprendizagem das línguas para a compreensão e para a comunicação | 64 |
| A aprendizagem das ciências: cultura básica, interdisciplinaridade e questões éticas | 68 |
| A educação, as TIC e a exclusão digital | 71 |
| Renovar os currículos, os livros escolares e os métodos para aprender a viver juntos | 73 |
| Repensar os currículos | 73 |
| Flexibilidade, descentralização, avaliação | 75 |
| Educação: um serviço diferente de qualquer outro | 77 |
| Qualidade global | 77 |
| Aprendizagem informal e efeitos da reforma dos programas | 79 |

APRENDER A VIVER JUNTOS: SERÁ QUE FRACASSAMOS?

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Capítulo 4: | Algumas condições externas para ensinar e aprender a viver juntos | 81 |
| | A valorização, a formação e a mobilização dos professores e formadores | 83 |
| | As parcerias com a sociedade civil | 88 |
| | Diálogo político | 91 |
| | Humanizar a mundialização | 93 |
| Capítulo 5: | Um consenso sobre as orientações para aprender a viver juntos | 97 |
| | Conclusões e proposições de ação extraídas da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE) | 98 |
| Posfácio: | “Aprender a viver juntos”: será que fracassamos? | 105 |
| | A concepção de políticas que visam à qualidade da educação: um desafio | 107 |
| | As políticas de promoção da qualidade da educação e as novas tensões na área da educação | 109 |
| | A importância da pesquisa e do diálogo político na elaboração das políticas de promoção da qualidade da educação | 111 |
| Anexo 1: | Composição do Secretariado da 46ª Sessão da CIE | 114 |
| Anexo 2: | Participantes nos dois Grandes Debates e nas seis Oficinas | 115 |
| | Grande Debate I | 115 |
| | Grande Debate II | 116 |
| | Oficina 1 | 117 |
| | Oficina 2 | 118 |
| | Oficina 3 | 119 |
| | Oficina 4 | 120 |
| | Oficina 5 | 121 |
| | Oficina 6 | 122 |
| | Referências bibliográficas | 123 |



O que ocorreu no dia 11 de setembro de 2001 significa que fracassamos, que nosso ideal não passa de uma utopia, que todo o esforço é inútil? Certamente que não. Eis um motivo suplementar para reforçarmos nossa ação, para erradicarmos as causas profundas que se encontram na origem do terrorismo, entre as quais figuram a pobreza, a ignorância, o preconceito e a discriminação. Trata-se de missões comuns a todo o sistema das Nações Unidas, inscritas no âmago do Ato Constitutivo da UNESCO; atualmente, elas estão posicionadas no mais elevado nível da agenda mundial. Essa é uma razão a mais para juntarmos, com maior firmeza, nossas energias que são forças de paz e para refletirmos na maneira como poderemos torná-las cada vez mais atuantes.

Koichiro Matsuura
Diretor-Geral da UNESCO

AGRADECIMENTOS

A idéia da publicação deste livro surgiu da vontade de responder a uma preocupação formulada, insistentemente, em relação às conferências internacionais. De fato, estas restringem-se a um certo número de “iniciados” – os participantes – e seus resultados permanecem, em geral, confinados nos escritórios das administrações ministeriais. No entanto, os trabalhos elaborados antes e durante essas conferências são, freqüentemente, portadores de uma grande riqueza e de uma excelente qualidade. Esse foi o caso da 46ª Conferência Internacional da Educação (CIE) da UNESCO e é com um prazer particular que o BIE-UNESCO apresenta esta publicação destinada a todos os atores da comunidade educativa.

No momento de expressar nossos agradecimentos, desejamos dirigir-nos, antes de tudo, aos artesãos do sucesso da 46ª CIE, a saber:

- ao Conselho Intergovernamental do Bureau International d'Éducation, a seu Presidente durante o biênio, o senhor Pieter de Meijer (Holanda) e a todos os seus membros, em particular, os de seu Grupo de Trabalho e seu Secretário Executivo, o senhor Jean-Pierre Regnier (França) por sua visão, seu permanente compromisso, sua dedicação e seu profissionalismo, em especial, na elaboração final das “Conclusões e Proposições de Ação” da 46ª CIE. Nossos agradecimentos, igualmente, aos membros do Conselho do BIE que assumiram a função de relatores nas diversas oficinas;
- ao Presidente da 4ª Sessão, o senhor Abraham Babalola Borishade, ministro da Educação da Nigéria e ao ex-Presidente, o senhor Andrès Delich, ministro da Educação da Argentina; aos membros do Secretariado da CIE, assim como a todos os ministros e chefes de delegação e ao conjunto dos participantes do mundo inteiro que procederam ao intercâmbio de suas experiências e práticas, tendo contribuído para o enriquecimento da reflexão sobre a temática “aprender a viver juntos”;
- aos Estados-membros que nos ofereceram contribuições intelectuais e financeiras para a organização das oficinas: Alemanha, Argentina, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Holanda, Noruega e Suíça. Nossos agradecimentos dirigem-se também ao Japão que financiou a Sessão Especial presidida pelo

Diretor-Geral da UNESCO, assim como a todos aqueles Estados – África do Sul, Canadá, Cuba, Cantão de Genebra, Malásia, Omã e República Tcheca – que permitiram a realização dos documentos em vídeo, graças aos quais uma nova dinâmica veio a ser introduzida nos debates, lembrando sempre a realidade da vida cotidiana das escolas;

- ao país-anfitrião, ou seja, a Suíça, e especialmente à senhora Martine Brunschwig Graf, ministra da Educação da Confederação Helvética e Cantão de Genebra e ao senhor Charles Kleiber, secretário de Estado para a Ciência e Pesquisa, por seu apoio permanente e pela ajuda material fornecida ao programa “A educação de amanhã...”, realizado durante a CIE com o canal genebrense “Léman bleu TV”;
- ao relator-geral, o senhor Philippe Renard (Bélgica), aos participantes principais, moderadores e relatores das oficinas, cuja lista figura em anexo;
- ao diretor-geral da UNESCO, o senhor Koïchiro Matsuura, por seu interesse permanente, sua presença no decorrer de toda a Conferência e pela iniciativa da Sessão Especial, presidida por ele, sobre a implicação da sociedade civil na promoção da “Educação para Todos” que foi, particularmente, apreciada por todos os participantes;
- ao diretor-geral adjunto da UNESCO para a Educação, o senhor John Daniel, por sua constante dedicação a nosso lado e o apoio inestimável que nos deu ao colocar à nossa disposição uma equipe competente de colegas da Sede que desempenharam uma série de tarefas com profissionalismo e colegialidade;
- aos colegas dos serviços centrais da Sede da UNESCO, em Paris, que assumiram numerosos trabalhos de organização e logística – função de intérpretes, tradução, secretariado, gestão das salas, relações com a imprensa, etc.;
- aos membros do colégio de especialistas do BIE e do comitê editorial da revista *Perspectives* e, em particular, aos senhores Norberto Bottani, François Audigier, Fernando Reimers, Uri Trier e Albert Motivans que nos deram preciosos conselhos antes da Conferência e para a redação deste livro;
- ao senhor Jacques Hallak, ex-diretor do BIE e ao senhor Victor Adamets, ex-secretário do Conselho, que haviam iniciado a preparação da 46ª Sessão da CIE, assim como ao senhor Juan-Carlos Tedesco, ex-diretor do BIE, que nos transmitiu sua rica experiência de secretário-geral das duas CIEs precedentes;
- a todos os meus colegas do BIE que trabalharam, sem descanso, durante numerosos meses, com generosidade, competência

APRENDER A VIVER JUNTOS: SERÁ QUE FRACASSAMOS?

e entusiasmo para que, em todos os níveis, esta CIE fosse um sucesso.

A publicação deste livro – em francês, inglês, espanhol e árabe – tornou-se possível graças à generosa contribuição financeira do Ministério das Relações Exteriores da França – Direção Geral da Cooperação Internacional e do Desenvolvimento, Serviço de Estratégia, Meios e Avaliação – a quem manifestamos nosso profundo reconhecimento.

Dirigimos, também, agradecimentos particulares ao senhor Guy Haug, consultor, por sua preciosa contribuição para a redação desta publicação.

Meus agradecimentos, por último, aos meus colegas do BIE – Pierre Luisoni, secretário do Conselho do BIE e coordenador da CIE; Massimo Amadio, especialista do programa; e John Fox, Chefe da Unidade das Publicações – que foram meus assistentes diretos na minha tarefa de secretária-geral da 46ª CIE e para a realização deste livro que, segundo espero, despertará o interesse de um amplo público de atores da educação e ajuda-os-á a prosseguir, aprofundar e enriquecer a reflexão e a ação, na busca de melhores condições para “aprenderem a desejar viver juntos”.

Cecilia Braslavsky
Diretora do BIE
Secretária-Geral da 46ª CIE



APRESENTAÇÃO

Este livro baseia-se, principalmente, nos trabalhos da 46^a Conferência Internacional da Educação (CIE), organizada pelo Bureau International d'Éducation (BIE) da UNESCO, em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001. Seu tema foi *Educação para Todos a fim de aprendermos* a viver juntos*: conteúdos e estratégias de aprendizagem – problemas e soluções. Salvo indicação contrária, as numerosas citações escolhidas para ilustrar os temas deste livro são extraídas dos documentos e apresentações da CIE. As “Conclusões e Proposições de Ação” adotadas pela CIE de 2001 figuram no capítulo 5.

A CIE continua sendo o único espaço de encontro que, de forma regular, reúne os ministros da educação do mundo inteiro; por isso mesmo, constitui um fórum internacional único para um diálogo de alto nível sobre os desafios na área da educação e suas implicações em termos de políticas.

A CIE de 2001 reuniu mais de 600 participantes de 127 países; em particular, estiveram presentes 80 ministros e 10 ministros adjuntos da educação, além de representantes de organizações intergovernamentais e não-governamentais. Os assuntos abordados tinham e continuam tendo uma grande importância em todo o mundo: os responsáveis pela área da educação tomaram consciência da necessidade e complexidade do imperativo de “viver juntos”, assim como do papel e dos limites da educação neste aspecto.

Para abordar os principais pontos do debate, a CIE inspirou-se em uma abundante literatura:

- relatórios preparatórios;
- relatórios nacionais, apresentados pelos países-membros;
- exemplos de iniciativas e de “boas práticas” (incluindo aquelas que foram projetadas no decorrer da Conferência sob a forma de estudos de caso em vídeo);
- mensagens transmitidas pelos ministros, antes da Conferência;
- contribuições de numerosos pesquisadores, especialistas, educadores e decisores em todos os níveis dos sistemas de ensino que, na primavera de 2001, haviam participado, igualmente, do NetForum.

Outras informações e opiniões sobre o amplo tema da “Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos” vieram juntar-se

*L'education pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage - problèmes et solutions - além da acepção de “aprender”, a palavra *apprendre* pode ser utilizada também com o sentido de “ensinar” (Nota do Tradutor).

durante a realização da Conferência, por ocasião das alocações, apresentações e debates das duas Sessões Plenárias, das seis oficinas temáticas e da sessão especial dedicada às parcerias com a sociedade civil.

De tão rico acervo, este livro extrai experiências, pesquisas, opiniões, idéias e visões do futuro; ele visa contribuir para que os atores da comunidade educativa em todo o Planeta possam prosseguir e aprofundar o debate sobre a “Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos”. Ao apresentar, sucintamente, os principais desafios e as linhas de ação propostas, além de ilustrá-los com exemplos, citações e com um certo número de interrogações, esta publicação dirige-se, em particular, aos formadores de professores, aos próprios professores e a suas organizações profissionais, assim como aos atores da sociedade civil comprometidos em melhorar a qualidade da educação, favorecer o diálogo e, por conseguinte, a capacidade de todos para viverem juntos.

Não sendo um “Relatório de Conferência”, nem uma publicação científica ou acadêmica, este livro constitui, de alguma forma, uma “galeria de fotografias” da 46ª CIE, de seu clima de diálogo, dos temas de seus debates, dos testemunhos e experiências que, nesta ocasião, foram objeto de troca. Assim, longe de prescrever normas ou padrões que tivessem de ser adotados por toda parte, este livro deseja simplesmente compartilhar informações, reflexões, idéias e práticas diversificadas, em um espírito de troca e diálogo.



INTRODUÇÃO:

**EDUCAÇÃO PARA TODOS A FIM DE
APRENDERMOS A VIVER JUNTOS NO
SÉCULO XXI: NECESSIDADE,
HIPOCRISIA OU UTOPIA?**



INTRODUÇÃO:

EDUCAÇÃO PARA TODOS A FIM DE APRENDERMOS A VIVER JUNTOS NO SÉCULO XXI: NECESSIDADE, HIPOCRISIA OU UTOPIA?

Há cerca de dez anos, em um livro que exibiu um título provocador — *Eduquer ou périr*¹ [Educar ou perecer] —, o historiador, pensador e professor, Joseph Ki-Zerbo, apresentou o dilema da África contemporânea (e de todo o Planeta): “a única escolha é educar e desempenhar tal missão rapidamente e bem”. “A entrada no terceiro milênio está assinalada por reviravoltas que colocam em causa as certezas de ontem e, portanto, vão constranger as sociedades a reinventar o sentido da vida e a implantar as bases de um mundo viabilizado”.² Neste momento, já estamos no terceiro milênio: o dilema teria sido resolvido? Parafraseando J. Ki-Zerbo, poderíamos escrever, hoje, o seguinte: “Viver juntos em melhores condições no século XXI ou desaparecer. Não seria esta a melhor aposta que uma educação de qualidade deveria ter a ambição de ganhar?”

O tema em torno do qual a UNESCO reuniu os participantes da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE) colocou, de fato, a problemática do “viver juntos” no âmago do debate internacional dois anos antes que, devido ao atentado de 11 de setembro de 2001, ela tivesse ocupado a primeira página de todos os jornais da Terra. Com efeito, tendo sido convocada, em 1999, pela Conferência Geral da UNESCO, esta CIE realizou-se em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001. Muitos participantes ainda estavam viajando de volta para seus países, quando foram anunciadas as explosões do 11 de setembro.

Deste modo, os representantes de todos os Estados-membros da UNESCO tinham sublinhado que estavam confrontados com problemas suscetíveis de colocar em perigo a possibilidade de a humanidade conviver em paz.

Eles ressaltaram que o primeiro passo para a busca das soluções consiste em reconhecer, aceitar e compartilhar os problemas. A partilha e a difusão das melhores práticas, assim como a avaliação de seus resultados, a fim de analisar as pos-

¹ Ki-Zerbo, J. *Eduquer ou périr*. Paris: Editions UNESCO-UNICEF, 1990.

² Haïdara, B. H.; Adotevi, S. S. Prefácio. In: Ki-Zerbo, J. *Eduquer ou périr*. Paris: Editions UNESCO-UNICEF, 1990

sibilidades de transferência para outros contextos, constituem prioridades indiscutíveis em todas as regiões do mundo.

O primeiro e principal problema é que o sistema educacional do passado – aquele que herdamos do Século das Luzes e prometia a paz com a condição de que fosse ensinado a ler, escrever e fazer contas, ou seja, os mecanismos da razão e as leis – não conseguiu alcançar um de seus objetivos. De fato, como foi afirmado em várias ocasiões no decorrer da 46ª Sessão da CIE, nunca anteriormente a humanidade havia conseguido oferecer tantos conhecimentos a um tão grande número de seus membros; entretanto, nunca anteriormente, também, tantas pessoas haviam sido mortas, intencionalmente, por seus pares – calcula-se que, durante o século XX, esse número tenha sido superior a 180 milhões. O que parece ser novo é a tomada de consciência do fato de os promotores e os executantes desses crimes – em suas formas mais ou menos tradicionais – serem pessoas que haviam passado uma grande parte de suas vidas em instituições educativas de países pobres ou ricos.

Os ministros, os ministros adjuntos da educação e suas equipes que participaram da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação sobre o tema “Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos: problemas e soluções” não deixaram de oscilar, durante todo o período dos trabalhos preparatórios e do próprio evento, entre, de um lado, a apresentação de evidências e a busca de razões que fornecessem uma explicação para o que tantos sociólogos da educação consideram como um fracasso total – ou uma consequência direta do tipo de ensino ministrado; e, de outro, a busca de soluções que permitiram e permitem avançar em várias áreas. Todos os participantes nunca deixaram de lançar um olhar, simultaneamente crítico e positivo sobre a situação.

Esse olhar lúcido permitiu apresentar, nos documentos gerais da Conferência e em numerosas intervenções e relatórios nacionais, uma série de problemas educativos, socioeconômicos e políticos que se encontram na origem dos limites da contribuição da educação para o “viver juntos”. A atitude positiva dos participantes, característica da política, impeliu-os a informarem-se sobre as boas práticas e analisá-las em profundidade, apresentá-las com entusiasmo e elaborar conclusões a partir de um trabalho indutivo, inspirado em experiências bastante diferentes; aliás, algumas delas estão sendo efetuadas há várias décadas.



Esta publicação constitui, fundamentalmente, um testemunho dos aspectos positivos da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação e apóia-se no dever que incumbe aos dirigentes políticos de fundamentar a ação no otimismo e em uma firme determinação. Por conseguinte, ela enfatiza a apresentação de testemunhos, reflexões ou imagens que nos incitam a perceber, saber, desejar e poder educar para o “viver juntos”. Os professores, os decididores de alto nível e os outros atores que evoluem no âmago da ação cotidiana devem sentir que é possível educar para o “viver juntos”, saber que algumas experiências permitem alcançar tal objetivo, estar determinados a avançar neste caminho e possuir as capacidades necessárias para transformar seu desejo em realidade.

Entretanto, não se deve negligenciar o olhar analítico e profundamente crítico que acompanha este otimismo, porque todos nós devemos reconhecer as origens dos problemas e os limites de nossa ação. Trata-se de uma nova perspectiva, mais realista, que permitiu estudar sem equívoco, no decorrer desta sessão da Conferência, a tensão existente entre os fatores externos à educação que constituem obstáculos à aprendizagem e ao ensino do “viver juntos” e os fatores intrínsecos das instituições educativas que permitiram constatar a existência de uma “crise de paradigma”, de um limite dos tipos de educação, herdados do passado, quando se trata de alcançar os objetivos fixados ou esperados.

Esta tensão dirige uma mensagem bastante nítida ao movimento da “Educação para Todos”: não é possível prosseguir este tipo de educação que não trouxe para o mundo a paz e a coesão social esperadas no século XVII ou nas décadas do pós-guerra e da descolonização no século XX. Terá de ser promovida uma nova educação que saiba tirar o melhor partido das tradições humanistas de todas as culturas e venha a erigir-se como um pólo de contracultura diante de certas forças centrípetas que atuam no próprio âmago das sociedades e ameaçam o futuro da humanidade. Segundo parece, tais forças estão ligadas ao que poderíamos chamar “os paradoxos da mundialização e da educação tradicional”.

OS PARADOXOS DA MUNDIALIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O “VIVER JUNTOS”

O primeiro paradoxo surge da abertura ao desenvolvimento compartilhado e, ao mesmo tempo, da destruição simultânea dos potenciais de desenvolvimento em determinados contextos específicos, em particular, no Sul e no Leste do Planeta. A intensificação do comércio internacional e as trocas constituem, de fato, uma base material para a vida em conjunto. Entretanto, as formas assumidas pela mundialização são tão desastrosas que implicam o surgimento de graves problemas em todo o mundo: destruição do meio ambiente, deterioração da qualidade da vida de milhões de pessoas em todos os continentes, além do aprofundamento do fosso que separa os ricos dos pobres.

O segundo paradoxo é oriundo do desenvolvimento exponencial dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como dos desequilíbrios que tais conhecimentos induzem nas áreas em que se aplicam. Os tipos de produção e consumo de energia do século XX, a transferência da “modernização” do Norte para o Sul, o crescimento demográfico em numerosas regiões do mundo, ou outros elementos menos conhecidos, tais como a deterioração dos grandes centros urbanos, praticamente deixados ao abandono em numerosos países, engendraram graves prejuízos para o meio ambiente. Em um grande número de casos, já existem soluções técnicas – por exemplo, a cozinha conectada à energia solar em países tão vastos quanto a China –, mas não é produzido o equipamento necessário, nem seu modo de emprego. Em matéria de biotecnologia, verifica-se o

avanço da construção dos conhecimentos que permitem resolver problemas bastante diversificados; entretanto, em determinados casos, tais aplicações desenvolvem-se rapidamente, enquanto, em outros – como a produção de alimentos nos países mais populosos da Terra – esse desenvolvimento é muito mais lento.

Por conseguinte, o terceiro paradoxo refere-se ao fato de que, apesar da disponibilidade dos conhecimentos e instrumentos que permitiriam melhorar consideravelmente a qualidade da vida de toda a humanidade, tais instrumentos não têm sido aplicados, nem esses conhecimentos são ensinados com a preocupação da equidade. Assim, 968 milhões de pessoas não têm acesso à água potável, 2,4 bilhões não dispõem de infra-estrutura sanitária básica, 2,2 milhões morrem anualmente em decorrência da poluição do meio ambiente e 34 milhões estão infetadas pelo HIV/Aids (PNUD, 2001).

Apenas em dois anos, a população mundial que utiliza a internet passou de 2,4% para 2,7%; entretanto, o número de usuários é superior a 50% na Escandinávia, EUA e em outros países ocidentais, enquanto na China, África do Sul e no Brasil, é inferior a 10%, para não citar numerosas regiões de grandes países – como Uttar Pradesh, na Índia, ou nos países mais pobres do mundo – onde esse número é próximo de zero. A exclusão digital é cumulativa; ela resulta da adição da exclusão que caracteriza o acesso à eletricidade, à mecanização agrícola, ao telefone e a um grande número de tecnologias do século XX. Além disso, trata-se de uma fase que se inscreve em uma certa continuidade (PNUD, 2001).

Assim, chegamos a um quarto paradoxo, a saber: a forma atual da mundialização. Nunca anteriormente, na História, a humanidade havia produzido tanta riqueza e nunca também ela engendrou tamanhas desigualdades. Em 1990, 2,7 bilhões de pessoas (ou seja, 45% da população mundial) viviam com menos de US\$ 2 por dia; em 1998, estimava-se que esse número atingia mais de 2,8 bilhões de pessoas (Banco Mundial, 2000). Estima-se também que 1,2 bilhão de pessoas vivem com menos de US\$ 1 por dia.

Nestas condições, um número crescente de pessoas – e, principalmente, de jovens que receberam uma educação – abandonam sua terra natal para encontrar – ou não – uma melhor qualidade de vida em lugares onde, segundo parece, é possível alcançá-la. Apesar de enriquecerem o mundo e as pessoas, as migrações acabam criando novos problemas e novos

desafios, associados ao quinto paradoxo da mundialização, ou seja, as possibilidades de conhecer o “outro” são cada vez mais numerosas, mas, simultaneamente multiplicam-se os perigos que ameaçam a identidade e levam ao retraimento em si mesmo e à proteção do “eu”. Em princípio, sinônimo de abertura, a mundialização ameaça impor, em escala planetária, a uniformidade cultural que, por sua vez, ameaça a diversidade das culturas. Neste caso, as populações têm tendência a retrair-se em sua identidade e nacionalidade; assim, as conseqüências inevitáveis de tal atitude são a intolerância e a rejeição das outras culturas. O mesmo ocorre, às vezes, com as línguas: por um lado, tão importantes para a construção e a expressão da identidade cultural e, por outro, tão preciosas como instrumentos de comunicação.

O sexto paradoxo que surge no limiar do século XXI é, sem dúvida, a expansão e a consolidação das democracias nacionais, diante da força das instituições e dos mecanismos de governança supranacional. Desde 1980, 81 países fizeram consideráveis progressos em direção à democracia e 33 regimes militares foram substituídos por governos civis. A presença e a implicação das ONGs ganharam maior transparência, assim como sua interação com os meios governamentais (PNUD, 2002). No entanto, elevam-se vozes, em número crescente, para denunciar as dificuldades e fragilidades de numerosos governos nacionais, diante do peso das organizações e dos mecanismos supranacionais (Stiglitz, 2002) e diante da tendência ao retraimento identitário dos povos que vivem no interior do mesmo país. Contra todas as expectativas, na Europa e na África, produziram-se genocídios: apenas entre 1992 e 1995, cerca de 200 mil pessoas foram trucidadas na Bósnia; e, em 1994, mais de 500 mil em Ruanda. O terrorismo voltou com força espetacular e, desta vez, no plano internacional.

Diante desses paradoxos que se manifestam também, de algum modo, no interior de cada país – tanto no Norte, quanto no Sul – surgem duas tentações. A primeira é a da onipotência: a educação – e somente ela – poderia fornecer a solução; uma melhor educação para todos e o mundo estaria salvo! A segunda tentação é a da impotência: neste aspecto, a “Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos” seria uma pretensão hipócrita: como seria possível ensinar o “viver juntos”, por exemplo, àqueles que possuem mais do que precisam e àqueles que não têm o suficiente para sobreviver?

A 46ª Sessão da CIE não cedeu a nenhuma dessas tentações, tendo optado pelo reconhecimento da complexidade, da diversidade, da necessidade de agir em todos os níveis – internacional, regional, nacional e local –, em cooperação e sinergia com as tendências promissoras para criar obstáculos ao potencial conflitante de cada um dos paradoxos mencionados. Além disso, ela reafirmou que, nestas condições, há a necessidade cada vez mais premente de que as pessoas tenham a vontade de conviverem, encontrando os meios para que isso venha a concretizar-se. Um grande número de ministros da Educação, de representantes sindicais e de pesquisadores universitários chegaram a acordo em relação ao fato de que é necessário evitar a criação ou a manutenção da ilusão de que, por si só, a educação poderá resolver os problemas oriundos dos paradoxos da atual forma da mundialização. Entretanto, se a educação não participar da criação de uma dinâmica da “humanização da mundialização”, também nada será resolvido.

O ATIVO E O PASSIVO DA EDUCAÇÃO PARA O “VIVER JUNTOS”

Sem sombra de dúvida, o século XX e, principalmente, sua última década, engendraram importantes avanços em matéria de educação; no entanto, o passivo continua sendo bastante pesado, e seu desaparecimento irá depender da nossa capacidade de educar para o “viver juntos”.

A descolonização e, em seguida, a democratização, fizeram com que a legislação de numerosos países de todos os continentes levasse em consideração a necessidade de instaurar a escolaridade obrigatória. Atualmente, a maior parte dos países possui uma legislação que prevê o caráter obrigatório do ensino fundamental ou educação básica. Estas leis obrigam os Estados e a comunidade internacional a redobrar esforços de modo que, a todos e a cada um, seja garantida a possibilidade de receber uma educação.

O próprio conceito de educação, enquanto direito inalienável da pessoa, ocupa, de novo, uma posição central. As concepções essencialmente utilitaristas da educação foram sendo substituídas, progressivamente, por visões mais humanistas. Tomou-se consciência do fato de que a educação orientada unicamente para a participação na economia, ignorando os valores da soli-

dariedade e da necessidade da integração, constitui, realmente, uma ameaça contra a própria economia que não poderia resistir às forças centrífugas das lacunas da governança, derivadas da violência e da corrida aos armamentos, nem ao reinvestimento posterior indispensável em infra-estruturas de base.

No plano quantitativo, a educação progrediu bastante. O número de crianças não escolarizadas diminuiu, passando de 127 milhões, em 1990, para 113 milhões, em 1998. Entretanto, apesar da importância destes avanços em alguns países e regiões, em compensação, o crescimento demográfico, associado a fatores complexos de natureza social, econômica e pedagógica, torna difícil, em outros pontos do Planeta, o acesso à educação. Como foi lembrado pelo Fórum de Dakar, o passivo na matéria atinge, sobretudo, as meninas e, em especial, aquelas que vivem nas populações mais pobres; assim, dois terços das 110 milhões de crianças que não vão à escola são meninas.

Por toda parte, as pessoas estão de acordo para reconhecer que é essencial que a escolarização tenha início desde a primeira infância e que um período de escolaridade mínima seja garantido a todos, em particular, aos pobres, às crianças de migrantes nos países ricos (OCDE, 2001), assim como aos adolescentes e aos jovens que vivem em zonas atingidas por uma elevada taxa de desemprego.

Segundo as informações de que dispomos, alguns países e regiões conseguiram reduzir as desigualdades em matéria de educação. Agora, conhecemos melhor as políticas que permitiram diminuir as desigualdades e estamos em busca de soluções alternativas para garantir uma melhor educação e oferecer mais recursos de aprendizagem aos mais desfavorecidos. No decorrer das últimas décadas do século XX, progrediu bastante a implementação de políticas educativas de compensação em países tão diferentes quanto, por exemplo, o Brasil, Uganda ou a França.

No entanto, ainda subsistem importantes desequilíbrios que atingem, em primeiro lugar, as comunidades pobres e isoladas, as minorias culturais e os “novos pobres”, nas sociedades em transição ou em países como a Argentina onde a aplicação descontextualizada de “receitas” internacionais e a ausência de reflexão política aprofundada sobre os processos da boa governança revelaram-se catastróficas.

Resultados positivos provêm do fato de que, no final do século, um grande número de países procederam a um volume

***A educação
para viver
juntos
não será
simplesmente
educar melhor?***

de investimentos maior do que haviam destinado no passado em relação à educação; entretanto, em alguns deles, a diminuição do PIB, associada a outros fatores estruturais e conjunturais, assim como ao estabelecimento de outras prioridades políticas, neutralizou os esforços de crescimento por parte do orçamento nacional destinado à educação. Determinados países, entre os quais os países pobres, realizaram progressos consideráveis na otimização da utilização dos recursos financeiros disponíveis ou a transferência para a educação dos recursos oriundos do perdão da dívida; no entanto, a despeito de todos os esforços despendidos e na maior parte dos casos, os recursos continuam sendo insuficientes.

Assim, portanto, apesar dos progressos e dos investimentos efetuados, a qualidade da educação e a pertinência da aprendizagem continuam sendo problemas preocupantes em todas as regiões do mundo. Durante a 46ª Sessão da CIE, um elemento chamou particularmente a atenção, a saber: a similaridade dos discursos críticos que tinham como alvo a educação ministrada nos países ricos ou pobres, nos países multiculturais e países mais homogêneos, ou ainda nos países vítimas do maior número de desigualdades e naqueles em que tal desigualdade é menor. Diante desta homogeneidade do discurso, existem duas hipóteses: ou as análises são errôneas ou, então, há problemas transversais, inerentes aos modelos educativos herdados do passado, aplicados com maior ou menor eficácia e com variantes consideráveis sob quase todas as latitudes. Em alguns casos, será necessário, provavelmente, proceder a análises mais diferenciadas e mais contextualizadas; no entanto, e sem sombra de dúvida, existe um paradigma educativo transnacional, associado à modernidade, que deve ser absolutamente repensado e modificado.

Tomou-se consciência, em particular, do fato de que a melhoria do acesso à educação é um impasse – ou uma “vitória de fachada” – se não for acompanhada pela melhoria da qualidade do ensino. A evasão e o fracasso escolares, a elevada taxa de repetência, a inadequação dos conteúdos, métodos e estruturas, o número insuficiente de professores, sua preparação profissional inadaptada e as condições materiais difíceis em que eles exercem seu ofício, a penúria de livros escolares ou de material de ensino, a falta ou insuficiência de uma avaliação séria dos resultados da aprendizagem, além da ineficácia da administração, são outros tantos fatores que determinam a mediocridade dos sistemas de ensino no mundo.

Os ministros que participaram da 46ª Sessão da CIE e suas equipes evocaram os problemas que dizem respeito a seus currículos, livros e vida escolares, assim como à rigidez e ao reduzido impacto dos métodos tradicionais de ensino no novo contexto internacional; eles mencionaram também, nos programas e livros de textos de alguns países, a presença de estereótipos discriminatórios em relação a países vizinhos e a minorias nacionais.

A renovação, durante um período de cinco anos, da maior parte dos conteúdos científicos obriga a encontrar novas formas de ensino que permitam o prosseguimento da aprendizagem ao longo da vida e a aperfeiçoar um novo perfil de professores de modo que seja possível tirar proveito da vocação e solicitude da imensa maioria dos 60 milhões de professores que trabalham no mundo. Um grande número de participantes confirmou as conclusões da pesquisa, segundo as quais a expansão educativa do final do século XX só foi possível, em numerosos países, graças ao investimento invisível dos professores. Estes, apesar de o seu poder de compra — que depende do salário — ter baixado de uma forma geral, continuaram a desempenhar sua função. Entretanto, o reconhecimento da dívida para com eles deve ser acompanhado pela consideração de novas questões e de numerosos problemas que serão evocados no capítulo 4.

INTENSIFICAR O DIÁLOGO E ESCOLHER AS MELHORES ALAVANCAS DA MUDANÇA

Os documentos preparatórios da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação referem que, considerando essas realidades e as questões tão preocupantes para o futuro da humanidade, há um envolvimento direto da educação nesse desafio, porque ela pode e deve “fazer a diferença”. Seria possível aperfeiçoar sua qualidade pelo combate enérgico e rápido das verdadeiras causas das lacunas de seu funcionamento e de suas insuficiências.

Entre esses elementos, podemos citar, em primeiro lugar, o reforço das competências dos educadores e a melhoria de suas condições de trabalho. No entanto, nada conseguiremos se não procedermos, antes de tudo, a uma profunda reforma dos conteúdos, programas, métodos, estruturas e meios de ensino. Se houver progressos no plano do diálogo político, a fim de ser



estabelecido um vínculo mais estreito entre o sistema educacional e as políticas de desenvolvimento, além de ser adotada uma pedagogia mais apropriada, será possível avançar também, aos poucos, em matéria de mobilização dos recursos financeiros necessários para a melhoria de uma educação de qualidade para todos.

Durante toda a Conferência, houve a preocupação de procurar definir orientações que pudessem ser geradoras de progresso. Assim, foi estabelecido que, para superar o déficit da educação na área da aprendizagem do “viver juntos”, cujo objetivo é a garantia da felicidade dos povos e indivíduos, parece necessário levar em consideração a complexidade das relações entre o sistema educacional e a sociedade, assim como a complexidade existente entre a reflexão e a ação educativas. Os pesquisadores que participaram do diálogo insistem no fato de que é importante:

- reconhecer que todas as crianças, meninos e meninas, podem ser excelentes em alguma coisa (Trier, 2001);
- incluir a perspectiva histórica na aprendizagem das ciências para compreender seu impacto (Mittelstrass, 2001);
- combinar a aprendizagem dos conhecimentos, valores e normas (Benavot, 2002; Tiana, 2002; e Mokus, 2002); e
- adotar formas mais ativas de aprendizagem (Wiltshire, 2001).

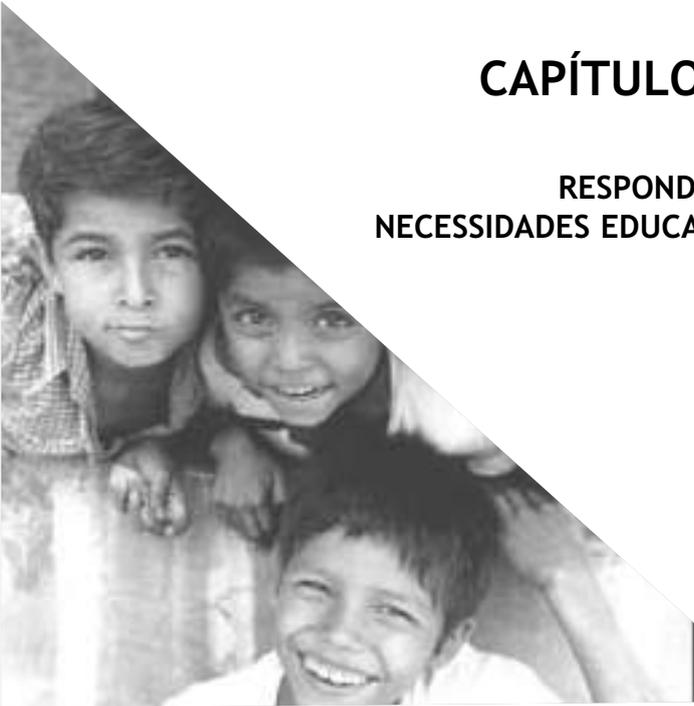
A mensagem mais importante da Conferência é, talvez, o reconhecimento da tensão existente entre, por um lado, as experiências concretas, tributárias de seu contexto, e os esforços das políticas nacionais – tão indispensáveis, atualmente, quanto na época em que as interdependências entre os países não eram tão claramente reconhecidas – e, por outro, o fato de que é necessário promover um novo paradigma para o século XXI, a fim de orientar melhor a ação. Sem sombra de dúvida, uma das principais diferenças desse novo paradigma da educação em relação ao precedente é a consideração de uma nova tensão entre a angústia e a ambição: a angústia de saber que, por momentos e em certos contextos, o apelo lançado assemelhar-se-á, sobretudo, a um problema; e a ambição de ter vontade de responder a essa necessidade de aprender a viver juntos. Assim, é provável que esse novo paradigma venha a assumir o aspecto de “utopia modesta” que, de forma simples, mas firme, queremos realizar todos juntos.

Por meio de um grande número de testemunhos gravados, por ocasião da 46ª Conferência Internacional da Educação, as páginas seguintes tendem a demonstrar que a dimensão “aprender a viver juntos” torna-se uma preocupação primordial dos responsáveis pela educação, em todo o mundo. Qual será a contribuição da educação para aprendermos a viver juntos? Quais são as condições locais e globais que devem ser criadas em torno da escola, para que esta venha a produzir o que se espera dela?

CAPÍTULO 1 :

RESPONDER ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS

©WCC Photo : Peter Williams



Na área da educação, a herança deixada pelo século XX constitui, em parte, um estaleiro inacabado e complicado por um número crescente de interrogações sobre as finalidades e os meios dos serviços educativos. [...] Um dos mais importantes desafios que devemos enfrentar [é] aprendermos a viver juntos. [...] Tal desafio lembranos que os progressos do conhecimento e da compreensão do mundo encontram-se gravemente comprometidos quando são colocados a serviço do ódio, dos preconceitos, da violência e do egoísmo. Uma educação que esquecesse de preparar-nos para vivermos juntos em paz não mereceria um verdadeiro selo de qualidade.

**Koïchiro
Matsuura,
Diretor-Geral
da UNESCO**

CAPÍTULO 1 : RESPONDER ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS

Aprender a viver com os outros não é, certamente, uma preocupação nova da educação. Desde tempos imemoriais e em todos os cantos do mundo, o próprio conceito de “educação” gira em torno da preparação dos indivíduos para viverem no seio do grupo e da sociedade, fornecendo-lhes sua contribuição. No entanto, a noção de “aprender a viver juntos”, tal como ela é concebida agora, foi forjada há bem pouco tempo pela Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (presidida por Jacques Delors), respaldada na experiência adquirida, no decorrer das últimas décadas, a partir de esforços envidados em favor da “Educação para Todos”; além disso, surgiu como resposta à existência de um fosso inaceitável e à emergência de novas desigualdades entre as diferentes nações e no próprio âmago de cada sociedade.

UMA CONCEPÇÃO RENOVADA E ENRIQUECIDA DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” (EPT)

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos sublinhou que todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos têm direito, no mínimo, a uma educação básica; além disso, esta prerrogativa constitui um direito humano fundamental. A Conferência havia fixado como objetivo a transformação da “Educação para Todos” em uma realidade para o início do novo milênio. Em particular, a educação básica para todos deveria “responder às necessidades educativas fundamentais que dizem respeito tanto às ferramentas essenciais de aprendizagem – leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas – quanto 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 bem refletidas e continuar a aprender”.

No decorrer da década de 90, as nações e toda a comunidade internacional assumiram um grande número de compromissos que visavam alcançar o objetivo da “Educação para Todos” fixado em Jomtien.

Em abril de 2000, dez anos depois da Conferência de Jomtien, o Fórum Mundial da Educação, reunido em Dakar (Senegal) fez o balanço das realizações, lições e fracassos do decênio. Sua principal conclusão foi que, apesar dos importantes avanços verificados em numerosos países, continuam a prevalecer, pelo mundo afora, condições inaceitáveis em relação à disponibilidade, qualidade e equidade dos serviços na área da educação:

- 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino fundamental; 60% delas são meninas;
- 875 milhões de adultos permanecem analfabetos; 65% deles são mulheres; uma em quatro mulheres e um em sete homens não sabem ler nem escrever;
- a discriminação relativa ao gênero permanece disseminada nos sistemas de ensino;
- com o primado atribuído à universalização do ensino fundamental, a qualidade do ensino foi sacrificada à quantidade e a aquisição necessária de valores e competências está longe de corresponder às expectativas e necessidades dos indivíduos e da sociedade;
- em numerosos países, as conseqüências diretas da lamentável qualidade da educação são as elevadíssimas taxas de fracasso e repetência;
- a condição dos professores – em termos de *status*, salário, formação, etc. – não melhorou muito; professores com talento, cujos serviços seriam tão necessários para melhorar a qualidade da educação, deixam seu ofício para abraçarem outros empregos mais bem remunerados;
- a pobreza é a principal razão pela qual os objetivos educativos não são alcançados: ela impede a escolarização, o que dá novo impulso à espiral da pobreza.

O Fórum Mundial da Educação adotou o Marco de Ação de Dakar (abril de 2000). Ele sublinha que a visão delineada em Jomtien, dez anos antes, permanece pertinente e eficaz; no entanto, o avanço em direção à “Educação para Todos” deve ser acelerado para que possam ser realizados os objetivos nacionais e internacionais de redução da pobreza e para que cessem de crescer as desigualdades no âmago da sociedade e entre os países. O Marco de Ação de Dakar coloca a ênfase não

só no acesso ao ensino mas, sobretudo, na qualidade necessária dessa educação em relação às necessidades dos indivíduos, comunidades e nações; ele volta a afirmar que a educação não é apenas um direito humano fundamental, mas também a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e no mundo. Por último, insiste no fato de que a educação é indispensável para uma verdadeira participação ativa na sociedade e na economia do século XXI.

O Marco de Ação de Dakar fixou novos objetivos coletivos e novos compromissos para 2015; em particular, ele solicita a todos os países que desenvolvam ou reforcem suas políticas educativas nacionais, integrando a educação em planos mais amplos de redução da pobreza e de desenvolvimento social. Ele preconiza a participação de todas as partes interessadas e da sociedade civil, além de recomendar estratégias coerentes para superar os problemas particulares que devem ser

enfrentados por aqueles que, atualmente, estão excluídos das possibilidades oferecidas pela educação. Ele se confronta com o problema do subfinanciamento crônico da educação básica e afirma que “nenhum país verdadeiramente preparado para comprometer-se em favor da ‘Educação para Todos’ será impedido de realizar esse objetivo por falta de recursos”; tal postura exige que os governos nacionais e a comunidade internacional cumpram seus compromissos coletivos e que a vontade política, tornada manifesta, seja apoiada por recursos suficientes.



EM RELAÇÃO À CONFERÊNCIA DE JOMTIEN (1990), O FÓRUM DE DAKAR (2000):

- confirma a necessária mudança de paradigma, substituindo uma abordagem pelo alto – *top down* – por uma outra mais bem fundamentada na realidade e nas redes – *bottom up* –, além de estar mais atenta às parcerias com as comunidades e a suas demandas;
- consolida a importância da noção de “competências para a vida corrente” que amplia o conceito de necessidades educativas básicas, proposto em Jomtien;
- presta uma atenção particular às TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação] que, em 1990, ainda não estavam na ordem do dia;
- reafirma o primado da responsabilidade nacional na implantação das políticas educativas, não deixando de insistir sobre o compromisso internacional para o apoio, independentemente dos projetos isolados, às necessárias reformas dos sistemas de ensino;
- condiciona a ajuda internacional à existência de planos baseados nos objetivos da “Educação para Todos”;
- atribui muito mais importância à dimensão regional, em particular, através dos seis Marcos de Ação regionais em favor da “Educação para Todos” que aperfeiçoam e adaptam a estratégia global, proposta em Dakar, às situações e necessidades dos países das grandes regiões do mundo;
- identifica as áreas mais cruciais, tais como a educação da primeira infância, a saúde, a educação das meninas e das mulheres, as conseqüências do HIV/Aids, a alfabetização dos adultos e a educação nas situações de crise e de urgência; além da educação, esta abordagem interessa-se pelos fatores que, no meio circundante, são contrários a ela, impedindo-a de produzir o que está em condições de realizar;
- afirma que a “Educação para Todos” vai além da escolarização generalizada e exige políticas que visem ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino; neste contexto, a qualidade significa a aquisição efetiva das competências requeridas para viver e trabalhar no seio da comunidade e no mundo;
- insiste sobre a necessidade de apoiar as políticas educativas por meio de estratégias globais em favor da erradicação da pobreza e em favor do desenvolvimento dos indivíduos na área política, social e cultural; tal postura sublinha o vínculo estreito existente entre educação, desenvolvimento sustentável e paz, e, por conseguinte, o caráter multidimensional do conceito “Educação para viver juntos”.

APRENDER A VIVER JUNTOS – SUSTENTÁCULO DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O “RELATÓRIO DELORS” E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

A Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, composta por especialistas da educação, por filósofos e por decisores políticos de todas as regiões do mundo, e presidida por Jacques Delors, redigiu em 1996 um documento sobre o papel essencial da educação ao longo de toda a vida para o desenvolvimento dos indivíduos, das nações e da humanidade. Além de sublinhar que, na educação, escondia-se um “tesouro”, esse texto elaborou uma visão - uma “utopia necessária” - da educação para o século XXI, baseada em quatro pilares:

- Aprender a conhecer significa, principalmente, adquirir amplos conhecimentos gerais, combinados quase sempre com um saber mais complexo em determinadas áreas; esta noção inclui o conceito “aprender a aprender” que é a condição para que, mais tarde ao longo de sua vida, um indivíduo esteja apto a beneficiar-se de outras possibilidades de educação e de formação;
- Aprender a fazer: esta noção abrange tanto a aquisição de habilidades [savoir-faire] profissionais quanto a aquisição de competências mais amplas, necessárias para que o indivíduo possa não só adaptar-se a situações diferentes e mutáveis, mas também trabalhar em equipe. Além de poderem ser adquiridas no ensino formal, algumas dessas competências podem ser obtidas de maneira informal, no decorrer das diversas experiências sociais e profissionais, vivenciadas pelos jovens e adultos ao longo de suas vidas;
- Aprender a ser faz referência à capacidade de o indivíduo desenvolver sua personalidade com base em um conjunto de valores, e de agir pessoalmente com autonomia, julgamento e responsabilidade (Relatório Faure, 1972). Tal postura significa que a educação não deve menosprezar nenhuma faceta do potencial de uma pessoa, seja a memória, o raciocínio, o senso estético, a inteligência emocional, as capacidades físicas ou a aptidão para comunicar-se;
- Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito pelas diferenças e paz. Seu ponto central é a tomada de consciência, graças a atividades tais como projetos comuns ou gestão de conflitos, interdependência crescente – ecológica, econômica, social –

[A recente expansão do sistema educacional do México] representa, sem sombra de dúvida, uma importante realização nos campos da disponibilidade, crescimento e diversificação da oferta na área da educação. Todavia, em grande parte consequência da maneira como essa expansão foi efetuada – das regiões mais ricas para as mais pobres, das cidades para o campo, da maioria cultural para as minorias –, esse sistema encontra-se confrontado, atualmente, com uma série de insuficiências [...]. Os principais problemas são de três ordens: equidade, qualidade e gestão pública do sistema educacional na perspectiva das necessidades de desenvolvimento, no plano nacional.

**Reyes Tamez
Guerra,**

Secretário da
Educação Pública,
México

dos indivíduos, comunidades e nações em um mundo em que deixou de haver distâncias geográficas, tendo-se tornando mais frágil e cada vez mais interconectado.

Entre esses quatro pilares, os três primeiros haviam sido formulados anteriormente e referem-se, em especial – mas não de forma exclusiva – ao nível do indivíduo ou da comunidade: o desenvolvimento das pessoas, comunidades ou nações, consideradas individualmente, exige as dimensões essenciais de aprender a conhecer, a fazer e a ser. Por sua vez, o quarto pilar – “aprender a viver juntos” – é de natureza diferente e mais global: a consequência de sua omissão poderia ser o aniquilamento de todos os outros esforços despendidos em favor da educação, saúde e desenvolvimento, em decorrência dos conflitos inter-estatais, das guerras civis, do terrorismo sob todas as suas formas, do tráfico de toda a espécie, da dilapidação dos recursos humanos, financeiros e naturais, das pandemias, etc.

Assim, por uma boa parte, o “tesouro escondido na educação” permanece ainda por descobrir.



No Vietnã, a educação aborda o século XXI depois de ter efetuado, no decorrer dos últimos 50 anos, avanços consideráveis. Por exemplo, 94% dos adultos sabem, agora, ler e escrever; além disso, no nível local, desapareceu a desigualdade entre os gêneros na educação.

Entretanto, para obter uma educação igualitária, é necessário mais do que a igualdade no acesso à escola. Para alcançar uma educação de qualidade para todos [...], a prioridade deve ser atribuída ao nível local do ensino, ou seja, às regiões desfavorecidas [...] e às crianças das minorias étnicas e das famílias pobres.

Nguyen Minh Hien,
Ministro da Educação,
Vietnã

NOVAS NECESSIDADES EDUCATIVAS, NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Na Hungria, as diferenças sociais aumentaram de maneira considerável [...].

Verifica-se, na vida das famílias, um acúmulo de insuficiências econômicas e sociais que se transmitem inevitavelmente aos filhos. Diante da mudança que prossegue em ritmo acelerado, aprofundam-se novas linhas de exclusão entre os que conseguem acompanhá-la e os que perderam seu ritmo [...].

Um dos meios mais importantes para superar os perigos que ameaçam a coesão social é o desenvolvimento da educação e da formação; a longo prazo, uma e outra irão determinar a posição política e econômica do país no contexto internacional.

Jozsef Palinkas,
Ministro da
Educação,
Hungria

O ritmo veloz de mudança que arrasta o mundo, além da entrada em uma “nova civilização”, criou novas necessidades educativas em áreas em que, por toda parte, produziram-se evoluções amplamente similares:

- educar e formar pessoas ativas, flexíveis e criativas, capazes de acompanhar a rápida evolução do mundo do trabalho, de uma economia cada vez mais baseada nos serviços, da sociedade do conhecimento e de todo o campo em que se forjam os destinos individuais e profissionais;
- impedir o crescimento das desigualdades e suas conseqüências sobre a pobreza e a exclusão, ou seja, outros tantos fatores importantes que colocam em perigo o desenvolvimento econômico, a vida em comum e a democracia. Isso exige estruturas e métodos educativos que levem em consideração a diversidade dos pontos de partida dos educandos, a fim de evitar que os destinos escolares sejam predeterminados cedo demais por fatores externos, inclusive pela falta de acesso às TIC;
- considerar a diversidade como um recurso precioso e não somente como um fator de desigualdade. Em um grande número de países, presta-se uma atenção cada vez maior à diversidade cultural, permitindo, entre outras coisas, oferecer um maior número de possibilidades às minorias e aos grupos migrantes de aprenderem sua própria língua como parte integrante do programa escolar;
- formar pessoas capazes de comprometerem-se na política e fazerem respeitar seus princípios, em particular, os valores e as práticas democráticos;
- preparar o indivíduo para assumir uma gama cada vez mais ampla de decisões que afetam não só as escolhas de vida, no plano pessoal, mas que levem em consideração, igualmente, as conseqüências éticas, sociais e ambientais dessas decisões.

A maior parte dos países devem enfrentar um conjunto de problemas e desafios educativos que são cada vez mais comuns, mesmo que existam consideráveis variações em suas características e em sua acuidade:

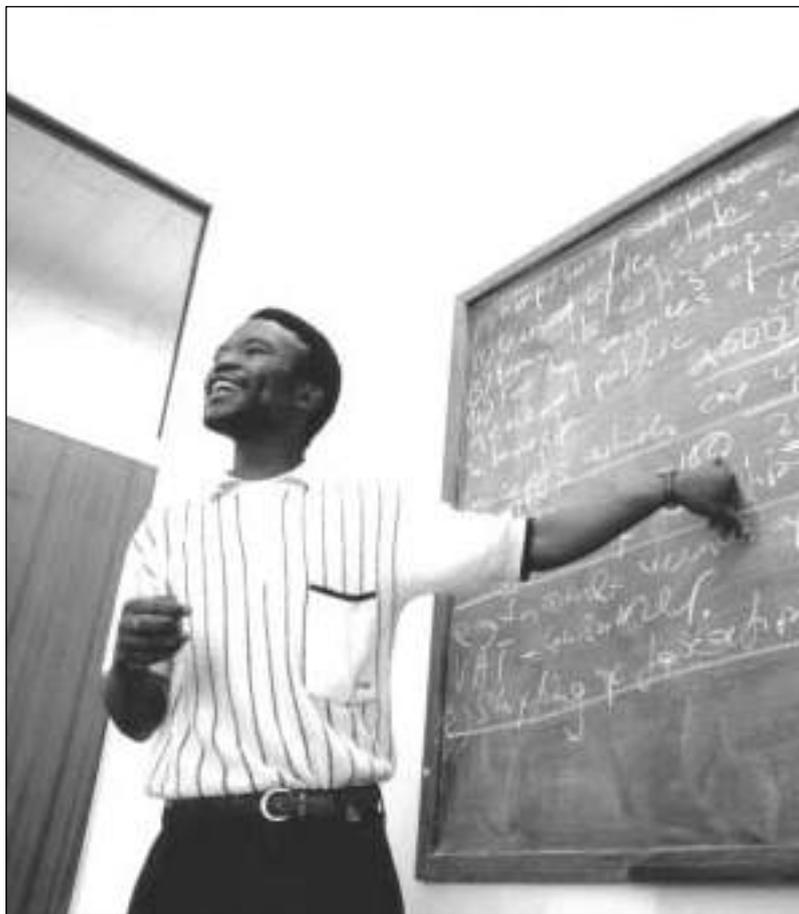
- renovar os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo conseguir uma maior qualidade global da educação, além de maior pertinência em relação às necessidades dos educandos e da sociedade;
- colmatar, pela difusão e utilização inteligente das TIC nos métodos de ensino e de aprendizagem, a exclusão digital

que se aprofunda entre os países, grupos e indivíduos que dispõem de uma informação superabundante, por um lado, e, por outro, os países, grupos e indivíduos desprovidos de meios para obterem informações;

- reduzir as taxas de fracasso, evasão, repetência e absenteísmo, além de melhorar as taxas de escolarização demasiadamente baixas e os desempenhos demasiadamente fracos da escola, que acarretam o desperdício de raros e preciosos recursos financeiros e pedagógicos;
- abrir a escola a todos os atores da comunidade educativa – país, coletividade local, associações – e ao mundo circundante.

A educação é a principal base para superar as desigualdades sociais. Além de ser um direito dos cidadãos, a educação é uma exigência para o desenvolvimento.

Milagros Ortiz Bosch,
Vice-
Presidente e
Ministra da
Educação,
República
Dominicana



Os novos desafios têm efeitos, ao mesmo tempo, positivos e negativos, sobre nosso modo de vida. A reforma educativa na Tailândia é [...] baseada neste duplo conceito: “Educação para Todos” e “Todos para a Educação”. [Os novos programas] serão suficientemente flexíveis para permitir que cada comunidade possa proceder a adaptações em função das necessidades locais.

**Thaksin Shinawatra,
Primeiro-Ministro e Ministro da Educação, Tailândia**

A exclusão digital existe: nos países desenvolvidos, mais de 70% dos estabelecimentos escolares têm acesso permanente à internet; no meu país, esta taxa é inferior a 1%.

**Nicolas Javier Lynch Gamero,
Ministro da Educação, Peru**

[...] Na era da globalização, o acesso físico à escola é apenas uma das prioridades. O outro fosso que deve ser colmatado é o do acesso às TIC. A disponibilidade de possibilidades de aprendizagem, graças às TIC, é influenciada pela distribuição dos recursos econômicos. No mundo atual, não há países ricos e pobres, mas apenas países dotados de um bom sistema de ensino e países ignorantes. [...] E o que ainda é mais importante é que o capital intelectual dos países menos desenvolvidos deve ser conservado e otimizado por meio da tecnologia.

**Raul S. Roco,
Secretário da Educação, Filipinas**

É lamentável [que], por falta de financiamento, as instituições educativas e os organismos administrativos não tenham acesso, nem aos dados metodológicos e científicos internos, nem à internet [...]. Somente 8% das escolas moldávias têm acesso à internet. Sem esta conexão, as escolas não podem beneficiar-se da informação necessária à educação, nem da possibilidade de compartilhar os valores culturais do resto do mundo.

**Ilie Vancea,
Ministro da Educação, Moldávia**

A introdução das TIC [na educação é uma] prioridade absoluta [...], ao mesmo tempo, para corresponder às necessidades da economia e [às] do processo educativo, mas [também em razão de seu papel] para reduzir a distância entre pobres e ricos na sociedade cipriota. Esta prioridade é vista como um catalisador [para] a coesão social porque ela deveria fornecer os meios de mobilidade social aos cidadãos de amanhã.

Ouranios Loannides, Ministro da Educação e da Cultura, Chipre

UM PONTO ESSENCIAL NA AGENDA DAS REFORMAS



©WCC Foto : Peter Williams

No decorrer da última década, da Declaração de Jomtien à Comissão Delors e do Marco de Ação de Dakar à Conferência Internacional da Educação de 2001, produziram-se duas importantes evoluções complementares. Os desafios educativos e, de forma mais geral, os desafios sociais associados à Educação de qualidade para Todos, foram reconhecidos como importantes problemas também no nível mundial e não somente na escala local e nacional. Por conseguinte, simultaneamente, tornou-se cada vez mais nítido para os decisores políticos e para a comunidade educativa que estas questões vitais para a educação e para a sociedade não poderiam ser resolvidas pela iniciativa isolada de um país qualquer; pelo contrário, elas exigem uma ação no plano internacional e uma grande coerência entre os esforços despendidos nos níveis mundial, nacional e local.

A mensagem da “Educação para viver juntos”, difundida em nível internacional por ocasião da CIE de 2001, foi integrada nas agendas de política educativa nos planos regional e nacional; deste modo, ela ganhou maior visibilidade e força.

O tema da 46ª Conferência Internacional da Educação coincide muitíssimo bem com o da política [educativa] da Costa do Marfim.

A educação para a cidadania [...] é um pilar essencial da “Educação para Todos” que visa ensinar como vivermos juntos [enquanto nação].

Michel Amani N´Guessan,
Ministro da Educação Nacional, Costa do Marfim



©WCC Foto : Rick Reinhart

[...] A prevenção do alcoolismo, da droga, da Aids e do tabagismo [é] da responsabilidade do Estado [...] apesar das dificuldades da economia nacional [...]. No entanto, todos esses problemas são, por natureza, globais e é impossível resolvê-los pelos esforços despendidos por um único país ou por um único sistema de ensino.

Vladimir Filippov,
Ministro da Educação, Federação da Rússia

CAPÍTULO 2: **RUMO À VISÃO COMPARTILHADA DA** **“EDUCAÇÃO PARA VIVER JUNTOS”**

©WCC Photo : Peter Williams



CAPÍTULO 2: RUMO À VISÃO COMPARTILHADA DA “EDUCAÇÃO PARA VIVER JUNTOS”

Um certo número de questões e problemas ocorrem à mente quando se fala de “aprender a viver juntos” e dos melhores meios para enfrentar tal desafio – porque, na realidade, trata-se de um desafio considerável.

A primeira questão diz respeito à nossa consciência do que representa verdadeiramente este desafio e de sua importância na vida de todos nós. Embora a educação [não] seja a causa imediata e direta das guerras [...], tal constatação não deveria levar a subavaliar seu papel. Não se deve esquecer que a educação desempenha uma função imprescindível na maneira como as sociedades transmitem e delineiam as crenças, os valores, as percepções e as interpretações de um grande número de aspectos de nossa existência, incluindo as questões relativas aos conflitos, à paz e à violência.

[...] Poderíamos fazer mais para aumentar a tomada de consciências quanto ao papel desempenhado pela educação na transmissão de mensagens que enfraquecem ou fortalecem nossa capacidade para vivermos juntos. [...] A educação formal pode ser convocada para impedir algumas das mensagens de violência veiculadas pela sociedade, mas temos necessidade de compreender melhor como isso pode ser efetuado. [...]

Ao mesmo tempo, [...] devemos reconhecer os limites da educação. Não se deve esperar da educação o que não exigimos ou não podemos exigir da sociedade em seu conjunto. As mensagens educativas poderão ser eficazes se não forem confirmadas ou são, até mesmo, contraditadas pelas condições objetivas que orientam a paz e a justiça no seio da sociedade? [...] Não podemos esperar que as escolas sejam oásis de paz se elas estão rodeadas pela violência e por distúrbios na sociedade.

[Uma outra] preocupação consiste em saber até onde deveria ser promovida “a educação para aprendermos a viver juntos”. Em um mundo cada vez mais globalizado, “aprender a viver com os outros” não pode reduzir-se às relações com os vizinhos mais próximos. [...] A educação para o respeito pelo meio ambiente, que é uma importante dimensão de todas as pedagogias para “aprender a viver juntos”, pode oferecer um grande número de exemplos que mostram como um acontecimento que se desenrola em uma das regiões do mundo pode provocar conseqüências em outras zonas, até mesmo, bastante afastadas.

“Aprender a viver juntos” não deveria basear-se na hipótese errônea de que seria possível a existência de um mundo sem conflitos ou de que nenhuma forma de diferença faria apelo a reações negativas.

Devemos compreender melhor a natureza dos conflitos e adquirir melhores competências para gerenciá-los, evitando que estes degenerem em violência ou opressão. Devemos aprender a aceitar a realidade de que os outros são diferentes; ora, a realidade é que seja pouco provável que eles venham a modificar-se justamente para nos darem prazer. “Aprendermos a viver com os outros” implica o reconhecimento de seu direito de permanecerem “outros”.

**John Daniel,
Diretor-Geral Adjunto para a Educação, UNESCO**

No decorrer das últimas décadas, a noção de “direito à educação” passou por uma considerável evolução.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama que cada um tem direito à educação. A Declaração adotada pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, em 1990, lembra que cada pessoa – criança, adolescente ou adulto – deveria beneficiar-se de uma educação que correspondesse a suas necessidades educativas básicas. Assim, a partir de Jomtien, a noção “direito à educação” já não está focalizada na oferta educativa – o que a sociedade deveria colocar à disposição –, mas na demanda: qual é a necessidade dos indivíduos e como satisfazer tais necessidades?

A unidade nacional foi o principal objetivo do governo da Malásia em seus esforços de integração de uma sociedade multiétnica e multicultural. A educação foi utilizada para aproximar, desde a primeira infância, os malaios, os chineses e os indianos. [...] O ensino das línguas dos diferentes grupos garante a perenidade das tradições e das identidades culturais das diferentes comunidades. [...] Determinados valores – tais como, tolerância, humildade, cortesia, amor, honestidade, senso do dever público e compreensão – são ensinados no decorrer de toda a escolaridade; além de serem comuns às religiões, tradições e culturas [da Malásia], estes valores estão em harmonia com os valores universais.

**Seri Musa bin Mohamad,
Ministro da Educação, Malásia**

Viver é conviver. É por isso que viver juntos é certamente uma das mais importantes capacidades para o desenvolvimento humano. [...] Aprendermos a conviver é aprendermos a viver e isso pode efetivamente ser aprendido. O grande desafio da educação para ensinar a viver juntos consiste em mobilizar a participação de todos os atores.

**Mariana Aylwin,
Ministra da Educação, Chile**

Mesmo que o ser humano tenha sido definido como um “animal sociável”, o “viver juntos” não parece ser natural, inato ou, inclusive, adquirido uma vez por todas.

Segundo parece, está emergindo um certo consenso pelo fato de que “aprender a viver juntos no século XXI” comporta não só a dimensão de “como viver juntos”, mas também uma outra, também essencial, que diz respeito ao “ter desejo de viver juntos”, de forma pacífica.

O querer e o saber viver juntos exigem:

- conhecimentos porque a intolerância e a rejeição do outro provêm, quase sempre, por um lado, do medo que se alimenta da ignorância e, por outro, da injustiça insuportável no acesso aos direitos individuais e ao desenvolvimento humano;
- emoções e sensibilidade. Elas influenciam os conhecimentos necessários para a construção e para a formulação dos valores, atitudes e crenças que não são herdados “naturalmente” pelos seres humanos;
- auto-estima, em sua dimensão individual e social, que favorece a escuta dos outros, o diálogo, a resolução pacífica dos conflitos e a propensão para a cooperação, em vez do confronto. Os psicólogos, os especialistas da didática e os profissionais da educação sabem que uma imagem positiva de si mesmo, de sua cultura e de sua comunidade, são condições prévias para o desenvolvimento da aceitação, do respeito e da compreensão dos outros e, portanto, da solidariedade;
- atitudes e comportamentos. Um certo número de códigos elementares serve de fundamento à vida em sociedade, tais como o auto-respeito e o respeito pelos outros, pelo bem comum, pela qualidade de vida e pelas regras da vida comunitária; portanto, em primeiro lugar, deve ser desenvolvida – e, às vezes, reconstruída – uma “educação civil”.

Diante de todas essas condições, levanta-se a questão da responsabilidade da escola na formação de atitudes e opiniões que favorecem ou impedem a vida em comum. Por si só, a educação não é responsável pelas guerras, pela violência ou pelas situações de exploração do ser humano, nem é capaz de prevenilas no futuro. A história e a atualidade mostram que pessoas que receberam uma educação são capazes de utilizar seu saber para promover a intolerância política ou religiosa, a guerra ou

A educação é um instrumento bastante poderoso que poderá ser utilizado para formar atitudes positivas na geração jovem. [...] Deve-se estimular nas crianças a consciência das similitudes e da interdependência de todos os seres humanos [...]. Tentamos promover a visão de um mundo sem conflitos e de uma vida isenta de atitudes negativas, não só no seio da comunidade nacional, mas também em relação às outras nações, grupos lingüísticos, minorias e culturas. Queremos estar em condições de aceitar e respeitar as diferenças, até mesmo, consideráveis, entre os povos e as culturas de nosso atual mundo interdependente.

**Eduard Zeman,
Ministro da Educação, República Tcheca**

“Aprender a viver juntos” é um dos maiores desafios da região dos Balcãs. A missão de nossas escolas consiste em preparar a nova geração para que seus membros venham a tornar-se cidadãos de uma sociedade democrática, possuindo as noções que convêm para a coexistência com diferentes grupos e minorias no respeito pelas outras nações e culturas.

Ethem Ruka, Ministro da Educação, Albânia

O Burundi pretende reatar com os valores da paz, tolerância e convivialidade [...]. São precisamente esses valores que a nova escola [...] deve veicular. Reaprender a viver juntos parece ser um imperativo educativo e uma reparação necessária do vírus que fraturou tão profundamente o tecido social do Burundi.

**Prosper Mpawenayo,
Ministro da Educação, Burundi**

outras formas de dominação. Apesar disso, a educação tem um importante papel a desempenhar na análise e crítica das informações, dos valores e das atitudes contrários à vida em comum, assim como na formulação de proposições alternativas positivas.

Assim, parece necessário refletir sobre a capacidade de a educação transmitir mensagens diferentes daquelas que prevalecem na sociedade circundante e/ou na mídia. Eis o que é particularmente importante nos países ou regiões que sofreram conflitos entre Estados ou guerras civis e que têm necessidade de restaurar a paz com os vizinhos, assim como no interior da sociedade.

Em uma época de interdependência e interação globais, aprender a viver juntos não diz respeito apenas à vida com os vizinhos mais próximos. A demografia, os problemas do meio

APRENDER A VIVER JUNTOS: SERÁ QUE FRACASSAMOS?

ambiente, a aspiração à paz, as economias orientadas para a exportação e a possibilidade de comunicar-se instantaneamente com o mundo inteiro, eis outros tantos fatores que fazem com que todos os povos estejam em via de tornar-se vizinhos. O número rapidamente crescente dos migrantes de longa duração (em 2000, são avaliados em mais de 150 milhões de pessoas) transforma esses grupos, que viviam em regiões distantes, em vizinhos bem próximos, com todas as potencialidades de enriquecimento mútuo, assim como conflitos associados às diferenças culturais. Portanto, a educação para aprender a viver juntos diz respeito, antes de tudo, à vida cotidiana no seio de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade em que existem diferentes situações e aspirações.



©WCC Photo : Peter Williams

Para a escola, o tema “viver juntos” não é novo, mas sua atenção deslocou-se da paz internacional para a paz civil no interior de cada país.

François Audigier,
Professor da Universidade de Genebra

[...] Um dos grandes desafios da educação consiste em encontrar e preservar um equilíbrio dinâmico entre as diferenças e as similitudes humanas. Inevitavelmente, esses dois aspectos [...] farão sempre parte da vida dos seres humanos. Deveríamos construir nossos esforços de colaboração a partir de nossas similitudes, não deixando de respeitar plenamente, ao mesmo tempo, nossas diferenças.

**Yahya A. Muhaimin,
Ministro da Educação Nacional, Indonésia**

Creio que tanto a busca de valores universalmente compartilhados quanto a promoção do pluralismo, em particular, pelo apoio à diversidade cultural e lingüística, são dois componentes de uma importância crucial para que as nações aprendam a conviver harmoniosamente na era da globalização.

**Atsuko Toyama,
Ministro da Educação, Japão**

“Aprender a viver juntos” é apenas um aspecto particular de uma disciplina mais ampla, a saber: “a educação para os valores humanos”. A UNESCO deveria trabalhar ativamente para a elaboração de um código comum dos valores universais que viesse a ser aceito em todo o mundo [...] e que tentasse harmonizar as diferenças dos participantes na área das crenças religiosas, do pensamento econômico e social, dos sistemas de conhecimentos, dos estilos de vida e assim por diante. [Tal postura permitiria] promover, na realidade, o direito de cada ser humano de escolher entre diferentes alternativas [...] sem ter de reacear uma opção imposta pela força.

Delegação da Índia na CIE

A educação para aprender a viver juntos pode encontrar-se dividida em dois sentidos aparentemente opostos. Por um lado, ela pode julgar que seu principal objeto consiste em identificar e promover um conjunto de valores fundamentais que seriam compartilhados por todos os indivíduos, por todas as comunidades e nações do mundo; por outro, ela pode considerar que sua missão é a de ensinar aos indivíduos a apreciarem e respeitarem as diferenças dos outros, sejam elas lingüísticas, étnicas, religiosas, sociais, etc. A visão compartilhada na CIE de 2001 não se baseia exclusivamente em uma dessas duas concepções: para aprender a viver juntos, além de tirar partido de todas as bases de compreensão comum existentes, é necessário respeitar e promover a diversidade e a solidariedade entre diferentes grupos e nações.

O respeito pela diversidade não pode significar, evidentemente, aprender a aceitar – como se fossem iguais – todas as idéias, crenças e comportamentos. Relativamente à educação que se refere aos valores, seu objeto não é o de promover indistintamente todos os valores possíveis, mas escolher aqueles que favorecem a solidariedade, a vida em comum de forma pacífica, e o respeito pelos direitos individuais e coletivos.

Na sociedade do conhecimento, a educação em seu sentido mais amplo é, ao mesmo tempo: o principal instrumento destinado a preparar para novas profissões, uma proteção contra a exclusão social e profissional; a chave que dá acesso à comunicação; e a ferramenta que modela as identidades pessoais e culturais que atuam contra a uniformização e o nivelamento. As fronteiras entre essas diferentes dimensões tornam-se cada vez mais imprecisas; no entanto, como ingredientes da educação, seu peso respectivo é variável. Os aspectos culturais e a formação profissional já não são vistos como duas alternativas educativas mutuamente excludentes, mas antes como duas dimensões complementares; além disso, são múltiplas as passarelas entre a escola e o mundo do emprego. As novas demandas provenientes do mercado do emprego vão mais longe do que os conhecimentos profissionais especializados e abrangem aptidões e competências que podem ser adquiridas e praticadas na escola, tais como a autonomia, a aptidão para o trabalho em equipe, o senso das responsabilidades, a comunicação em inglês e em uma segunda língua nacional, etc.

Adaptado do Relatório Nacional da Suíça

O acesso às tecnologias digitais constitui uma condição preliminar para as políticas que visam à igualdade de oportunidades para todos – no acesso ao mercado do trabalho, à informação, etc.; na realidade, a igualdade de acesso às tecnologias torna-se equivalente ao direito de participação democrática, [ou seja], o de participar plenamente da vida econômica, política e social do mundo. As tecnologias podem transformar radicalmente a maneira como os professores ensinam e a maneira como os alunos aprendem. As escolas são, assim [...] os agentes privilegiados da promoção da igualdade de acesso de todos, a fim de transformar a exclusão digital em novas potencialidades.

Efthimiou Petros.

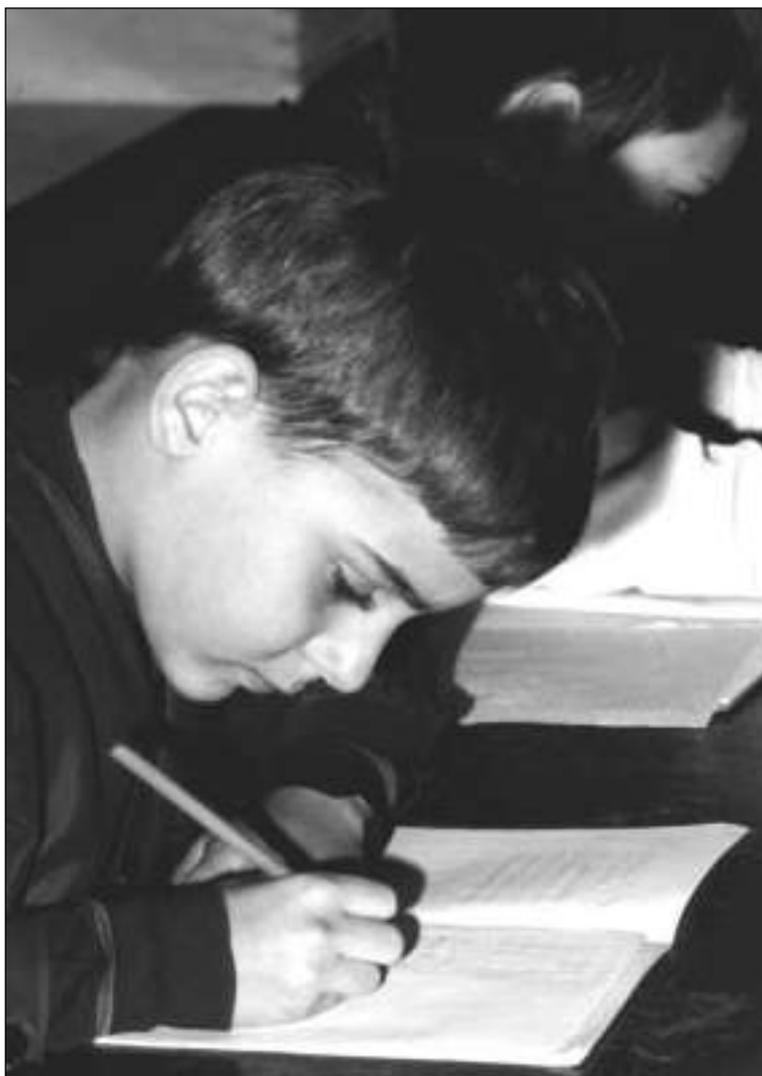
Ministro da Educação e das Questões Religiosas, Grécia

O desejo de [preencher o vazio] do fosso entre as nações que produzem o saber e as outras [constitui um] formidável desafio. Durante muito tempo, nossa política educativa foi marcada pela preocupação essencial da escolarização universal - o que efetivamente foi alcançado, até mesmo, antes da Conferência de Jomtien. Atualmente, nosso primeiro cuidado consiste em garantir, por uma formação de qualidade para todos, a igualdade das oportunidades na saída da escola.

Moncer Rouissi,

Ministro da Educação, Tunísia

Aprender a viver juntos visa a vários objetivos e apresenta diversas facetas, em particular: a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes necessários para o exercício de uma cidadania ativa; a preparação para a vida profissional, concebida como um meio de entrar na sociedade e fornecer-lhe sua contribuição; a tomada de consciência das interdependências globais e da possibilidade de gerenciar positivamente a diversidade; a promoção dos valores éticos e da solidariedade como meios de lutar contra a exclusão e, portanto, contra a violência, etc.



A educação — na família, na escola e na sociedade — é o caminho que permite elaborar os conhecimentos e os valores nos quais assenta a vida em comum. Educar para aprender a viver juntos é simplesmente educar melhor.

Francisco José Lloreda Mera,
Ministro da
Educação
Nacional,
Colômbia

Todas essas dimensões são essenciais para o desenvolvimento sustentável, econômico e social, tanto nos países ricos quanto nos pobres. O reconhecimento do vínculo existente, necessariamente, entre educação, coesão social e desenvolvimento sustentável, constitui um avanço decisivo para a elaboração de um plano educativo que diz respeito a todo o Planeta.

Aprender a viver juntos não é uma nova disciplina que vem juntar-se aos programas existentes; pelo contrário, trata-se de uma noção que deverá impregnar os sistemas de ensino em sua integralidade. As estruturas educativas inventadas no passado para selecionar uma elite adaptada a uma economia estratificada, embora integrativa, e os programas escolares concebidos para conservar a cultura e reproduzir um verdadeiro sistema de civilização atingiram seus limites. Novas orientações são necessárias para educar indivíduos que sejam capazes de conduzir mudanças a longo prazo, de agir contra as desigualdades e combater a violência, aceitando o progresso tecnológico, sem deixar de reduzir, ao mesmo tempo, suas conseqüências mais paradoxais.

A aprendizagem do viver juntos só será possível se for prestada uma atenção especial às necessidades dos indivíduos

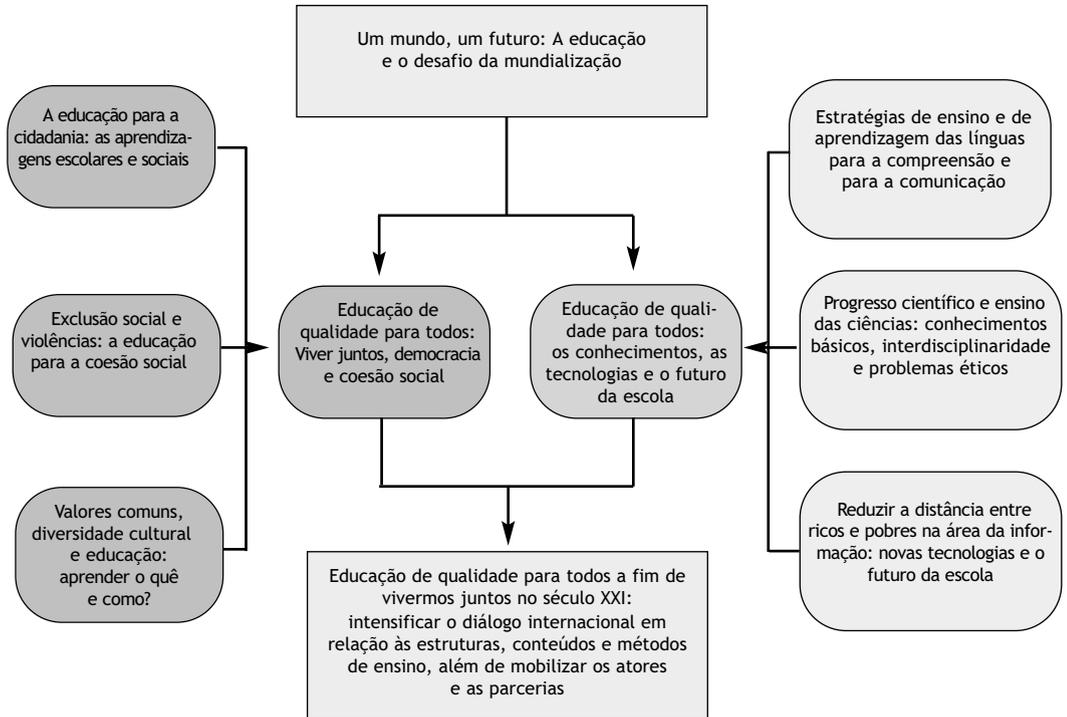




©UNICEF/5669/Jeremy Hartley

e dos grupos que estão mais expostos ao risco de exclusão da educação e da sociedade. Isso se refere, em particular, aos jovens e adultos que não estão integrados no mundo do trabalho, o que implica, quase sempre, a exclusão de outras atividades sociais – por exemplo, a cultura – e de sistemas de proteção, por exemplo, a assistência médica. A Conferência Internacional da Educação (CIE) de 2001 insistiu sobre o fato de que a exclusão engendra a violência – sejam quais forem suas causas ou suas razões. Uma das exigências básicas para aprender a viver juntos é a igualdade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, adaptada às necessidades específicas de cada indivíduo e de cada comunidade – um desafio que, no decorrer dos últimos dez anos, ainda se tornou mais importante e mais difícil, em particular, no que diz respeito à igualdade de acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

“EDUCAÇÃO PARA TODOS A FIM DE APRENDERMOS A VIVER JUNTOS”: CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS E SOLUÇÕES



CAPÍTULO 3:

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA APRENDER A VIVER JUNTOS

©WCC Photo : Peter Williams



CAPÍTULO 3: CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA APRENDER A VIVER JUNTOS

Na Conferência Internacional da Educação (CIE) de 2001, os ministros e os especialistas da educação sublinharam a importância e a acuidade dos desafios mencionados no capítulo 2, tendo manifestado sua vontade de superá-los. Reconheceram, também, que tal operação exige profundas mudanças nos conteúdos e métodos da educação. A CIE permitiu a partilha e a difusão de um número considerável de experiências adquiridas nas diversas regiões do mundo; assim, esta Conferência contribuiu para identificar melhor os componentes da “educação para aprender a viver juntos”, além de ter procedido à tentativa de reuni-los em um sistema paradigmático coerente para a educação a ser ministrada no século XXI (ver esquema da p.50).

Deste modo, aprender a viver juntos diz respeito a várias áreas:

- cidadania;
- coesão social: a luta contra a exclusão e as violências;
- diversidade cultural;
- estratégias de aprendizagem das línguas;
- educação científica e suas dimensões éticas;
- ensino das TIC, a fim de reduzir a exclusão digital.

Cada uma das seis seções seguintes trata do conteúdo educativo de uma destas áreas; estas seções apresentam as principais orientações para o futuro, baseando-se sobretudo no trabalho da oficina temática correspondente da CIE e ilustrando-as com testemunhos, exemplos de “boas práticas” ou de reformas, assim como por meio de citações extraídas das mensagens dirigidas pelos ministros, das alocações proferidas durante a Conferência, dos relatórios nacionais e dos documentos elaborados por especialistas.

A sétima e última seção apresenta a síntese das seis áreas temáticas e trata das estratégias globais de renovação dos currículos relativos ao aprender a viver juntos – em termos de conteúdos, materiais e métodos pedagógicos.

Estas orientações podem servir para guiar os esforços, a fim de aperfeiçoar a educação em cada escola, cada comunidade e

cada país, assim como no plano internacional, elas constituem a essência da visão – ou da “necessária utopia” –, do que as nações do mundo esperam da educação e para a educação no século XXI.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: APRENDER NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Em geral, o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo foram privilegiados, isoladamente, enquanto eles constituem um todo indissociável em nosso mundo atual. O primeiro conceito remete ao advento da sociedade do conhecimento; por sua vez, o segundo abrange a educação para a cidadania. [...] A escola é o primeiro espaço onde se desenrola a aprendizagem da solidariedade e dos direitos e deveres que ligam cada indivíduo aos outros. Apesar de não ser possível decretá-la, a cidadania pode ser suscitada.

**Hervé Hasquin,
Ministro-Presidente, Comunidade Francesa da Bélgica**

Novos manuais de história: o ensino desta disciplina desempenha um importante papel na formação da visão do mundo, manifestada pelos cidadãos; o Conselho da Europa prevê reforçar sua ajuda para a elaboração de novos programas de história, assim como para a criação de novas normas de qualidade para o ensino desta matéria, inclusive pela preparação de novos manuais na Federação da Rússia, nos países do Cáucaso, no Sudeste da Europa e na região do Mar Negro.

**Reunião da Conferência Permanente dos Ministros da
Educação do Conselho da Europa,
Cracóvia, Polônia, 15-17 de outubro de 2000**

A luta contra a pobreza é [...] o ponto de partida obrigatório para aprender a viver juntos. Os planos para eliminar o iletrismo e alfabetizar os adultos são [...] importantes uma vez que estes iletrados – homens ou mulheres – é que transmitem os valores aos filhos [...].

**ALECSO,
Organização educativa, cultural e científica da Liga Árabe**

Aprender a viver juntos exige que seja desenvolvida a educação para a cidadania democrática. Este tema assumiu uma importância cada vez maior em todos os sistemas de ensino e deveria ser visto à luz dos progressos realizados no decorrer das últimas décadas pela democracia e pela igualdade dos gêneros em todo o mundo. Esta educação “cívica” ou “cidadã” baseia-se na aquisição de conhecimentos, na

formação de atitudes e na construção de valores, o que requer muito tempo e esforços.

Como implementar, na prática, a educação para a cidadania em contextos sociais e econômicos bastante diversificados? Como a comunidade educativa pode contribuir, do modo mais eficaz possível, na educação para a cidadania? Estas questões suscitam desafios específicos, em particular, ao serem abordados:

- os novos papéis e responsabilidades dos professores;
- a participação e a prática direta da vida cívica em diversas situações pedagógicas;
- uma convergência das mensagens educativas e dos valores transmitidos pela escola e pela sociedade em geral (e a mídia, em particular);
- as possibilidades e os limites da utilização das TIC;
- a importância a ser atribuída à construção de redes de cidadania que sejam acessíveis.

Segundo as principais orientações da CIE, a educação, em geral, e a escola, em particular, deveriam:

- promover a participação dos alunos nas decisões internas da escola, assim como as associações de alunos;
- desenvolver uma ética institucional que venha a incentivar o diálogo, a cooperação e as relações democráticas, além de cooperar com as famílias, as comunidades e o entorno social;
- promover, no nível de cada estabelecimento escolar, a educação para a cidadania democrática focalizada não só na transmissão de valores, mas também na aquisição de conhecimentos e na possibilidade de serem vividas, cotidianamente, experiências de práticas democráticas.

Qual pode ser o papel da educação no desenvolvimento de uma forma de cidadania global? Esta exige uma partilha das responsabilidades e um sentimento de filiação à mesma entidade global e a um “futuro comum”. No entanto, nem sempre é fácil reconciliar esta visão com a história que se foi acumulando e a realidade cotidiana que deve ser enfrentada por determinado país ou comunidade. As Conclusões da CIE (ver capítulo 5) fornecem alguns elementos de resposta.

A "trilha cívica", França: Enquanto a instrução cívica era, tradicionalmente, um dos assuntos abordados pelos professores de História e de Geografia, ela tende cada vez mais a tornar-se um tema recorrente em todas as disciplinas, mencionada por todos os professores e em todos os níveis. Em segundo lugar, um número crescente de jornadas subordinadas a determinado tema – tais como os direitos das mulheres e das crianças, a fome no mundo, as questões associadas ao meio ambiente, a luta contra o racismo, a liberdade de imprensa, etc. – têm tendência a implicar o conjunto dos professores e, quase sempre, são co-organizadas com a mídia local ou com outros parceiros. Em terceiro lugar, os regulamentos internos adotados pela escola foram revistos no sentido de uma maior participação formal dos alunos, pelo viés de órgãos representativos democráticos. Por último, o "projeto escolar" a ser elaborado pela escola contém sempre uma vertente sobre a educação para a cidadania que recorre a atividades que implicam todos os atores locais envolvidos, tais como os agentes da saúde, polícia, juízes, trabalhadores da área social e organizações de educação popular e de juventude. Esta "trilha cívica", desde o maternal até a conclusão do ensino médio, visa fornecer aos alunos as aptidões, atitudes e experiências necessárias para que eles se tornem cidadãos ativos e dotados de espírito crítico.

Adaptado do Relatório Nacional da França

A busca da igualdade dos gêneros e a co-educação: O Sultanato de Omã garante um serviço de ensino a todos os cidadãos sem distinção de gênero – uma situação que não existia antes de 1970. Os alunos são matriculados nas escolas sem que lhes seja exigida qualquer condição. Desde 1991, a ênfase foi colocada mais fortemente no aprimoramento da qualidade e da eficácia da educação geral para todos, assim como na eliminação das disparidades entre as regiões e entre os gêneros. O material pedagógico integra as concepções internacionais para o século XXI, as necessidades da sociedade omanense e os objetivos educativos gerais, em particular: a evicção da violência e do extremismo; a instauração da compreensão e da coexistência com os outros; o reforço do papel ativo dos cidadãos na manutenção da paz e no desenvolvimento baseado na cooperação e na compreensão mútuas; a garantia dos direitos dos indivíduos e das crianças.

Adaptado do Relatório Nacional do Sultanato de Omã

O Parlamento dos Alunos, Lituânia: Após a restauração da independência da Lituânia [...], foi inaugurado, em 1991, um programa de instrução cívica. Decidimos que ele deveria comportar vários níveis, ou seja, as questões de civismo devem ser integradas na grade curricular de todas as disciplinas e, igualmente, ensinadas como uma disciplina com sua respectiva carga horária. Depositamos muitas expectativas no Parlamento dos Alunos criado em 2000: estes têm a possibilidade de redigir proposições de lei para serem submetidas à Assembléia Nacional. Neste momento, nosso Parlamento dos Alunos já estabeleceu vínculos com instituições similares em outros países.

Vaiva Radasta Vebraite,
Ministro Adjunto da Educação, Lituânia



A rede APNIEVE congrega participantes de numerosos países do Pacífico Asiático que se comprometeram em favor do ensino dos valores necessários para viver juntos em um mundo globalizado. A rede publicou manuais de referência para os professores e organiza oficinas sobre o ensino dos valores, dos princípios e da ética por meio de métodos altamente participativos. A experiência da rede APNIEVE mostrou o seguinte: a formação dos mestres é uma condição absoluta porque, antes de tudo, eles devem aprender a explorar, de maneira crítica, seus próprios valores, identidade e cultura; o método de ensino e de aprendizagem dos valores é mais importante do que o saber intelectual; e os valores para viver juntos devem ser, de preferência, integrados pelo conjunto do cursus* e, de modo algum, como uma disciplina separada.

Vice-Presidente da APNIEVE, Austrália

* Palavra latina que designa o percurso – mais ou menos longo, neste ou naquele ramo de ensino, em determinado estabelecimento – efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar. (Nota do Tradutor)

No que diz respeito aos valores, o sistema escolar sueco não é um terreno neutro. A idéia é que o programa escolar deve fornecer claramente o sistema de valores básicos [...] que é parte integrante de todas as atividades na escola [...]. Os valores fundamentais são os seguintes: respeito pela dignidade, liberdade individual e integridade física de cada um, igualdade dos gêneros, atenção particular prestada às crianças que têm necessidades especiais, uma perspectiva intercultural e aceitação da responsabilidade por um de seus atos. O desafio da equidade consiste em fornecer a todos os alunos, sejam quais forem suas origens e o lugar onde vivem, um entorno escolar que os deixe em condições de alcançar os objetivos, definidos no plano nacional, relativos aos valores e conhecimentos. Os cursos que incidem sobre as leis, regulamentos, valores e atitudes não podem, por si só, transmitir a mensagem da democracia vivida. Os alunos devem ter a possibilidade de praticá-la na vida cotidiana da escola, assim como no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas.

Adaptado do Relatório Nacional da Suécia

O enriquecimento da educação moral é, no Japão, uma prioridade do ensino fundamental e médio. Tal educação visa alimentar nas crianças um senso moral que lhes fornecerá uma base salutar para aperfeiçoarem a qualidade de vida, baseada na própria consciência que se dá conta da maneira como os seres humanos deveriam viver. Nos anos mais recentes, verificou-se uma mudança no meio em que as crianças vivem; deste modo, a educação moral deveria ser ainda mais enriquecida para que elas tomem consciência do valor da vida, da consideração pelos outros e das noções de bem e de mal, de justo e de falso, assim como para que cultivem sua sociabilidade. Por esta razão, o novo programa escolar para o ensino moral foi aperfeiçoado, a fim de que as crianças aprendam pela sua experiência pessoal com a ajuda da família e da comunidade.

Relatório Nacional do Japão

A EDUCAÇÃO PARA A COESÃO SOCIAL: A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO E A VIOLÊNCIA

O “Projeto das 40 escolas”, África do Sul: O Centro para os Vigilantes da Violência e da Reconciliação gerencia, neste país, um programa que visa prevenir e ocupar-se da violência na escola, durante o período instável que se seguiu à abolição do Apartheid. As atividades implicam tanto os professores quanto os alunos, além de incluírem, entre outras coisas, o teatro, a manutenção e o aprimoramento dos espaços escolares por aqueles que os utilizam, assim como os tratamentos prestados às vítimas de violências físicas ou psicológicas.

Vídeo de apresentação da Oficina 2 da CIE

“Tratar a violência na escola”, Noruega e União Européia: Na luta contra a violência, a escola desempenha um papel essencial [porque ela] é o melhor meio de chegar perto dos jovens e de seus pais. Um programa ou uma campanha específica não pode resolver os problemas de comportamento na escola. O trabalho contra o comportamento violento – incluindo a intimidação, o racismo e a discriminação – exige um esforço perseverante e de longa duração. Os diretores da escola exercem uma função-chave na criação de um clima positivo em seus estabelecimentos; no entanto, é necessário também promover ações mais focalizadas. A violência é um fenômeno em crescimento na escala planetária: a cooperação internacional torna-se [correlativamente] cada vez mais necessária. Um exemplo disso é o projeto da União Européia “Tratar a violência na escola” que tem demonstrado o seguinte: a abordagem de conjunto – combinando a escola, os pais, a comunidade local e as atividades dos alunos – tem efeitos positivos.

**Ficha de referência sobre a luta contra a violência escolar,
Ministério da Educação, Noruega**

O projeto “Comunidade Solidária” está comprometido na luta contra a pobreza e a exclusão social nas regiões mais pobres [do Brasil] pela coordenação da sociedade civil com a administração pública. O projeto inclui, em particular, um programa de ação contra o iletrismo – “Alfabetização Solidária” – baseado na educação comunitária, além de um plano de mobilização de milhares de estudantes universitários que vão trabalhar nas comunidades desfavorecidas.

Universidade Solidária, Brasil

A CIE de 2001 abordou a questão de saber como os conteúdos e os métodos da educação formal estão ligados ao processo da exclusão social e às manifestações de violência, associadas ao desmoronamento da coesão social. No decorrer dos últimos dez anos, este tema tornou-se uma importante preocupação para os dirigentes políticos e para os especialistas da educação. No entanto, o papel da educação no reforço da coesão social continua sendo interpretado de diversas maneiras: para alguns, a coesão social é, antes de tudo, uma questão de política econômica e social que terá de ser assumida pela sociedade em seu conjunto; por sua vez, outros pensam que – embora a educação não seja, por si só, suficiente – o objetivo de coesão social faz parte de suas missões mais importantes e que as políticas educativas deveriam servir de contrapeso à influência de origem familiar e social que, de longe, ainda é o mais poderoso determinante dos destinos escolares dos alunos na maior parte dos sistemas de ensino.

As orientações para o futuro, oriundas dos trabalhos da CIE, dizem respeito a três questões principais:

- Quais são as conseqüências da violência social sobre a educação? Se, segundo os dirigentes de um grande número de países, a coesão social não pode existir sem paz prévia, há também um consenso bastante amplo para afirmar que, por sua vez, a paz só pode ser baseada na justiça. A instituição escolar já não é uma "torre de marfim" e, em numerosos casos, a "violência na escola" é o reflexo do clima de violência e de injustiça que caracteriza seu entorno.
- Qual é o lugar da educação formal nos processos mais amplos da exclusão social? A família, o lar, a vizinhança imediata, assim como a mídia, desempenham um papel central na socialização, desde a mais tenra idade. A televisão, em particular a "globalizada" por satélite, pesa cada vez mais, atualmente, na educação dos jovens em todas as sociedades. Os limites da escolarização devem, assim, ser reconhecidos. Não existe prova convincente para mostrar que as competências e as atitudes individuais e interpessoais transmitidas pela educação – formal e informal – modelam os comportamentos de grupo, em particular, em situações de fortes tensões sociais e políticas.
- Como a educação pode contribuir para o reforço, até mesmo, para a restauração da coesão social? O principal eixo dos planos da educação para a coesão social é constituído pelos esforços para reduzir o fracasso e a evasão escolares, em razão da inabalável tomada de consciência de que, na maior parte dos casos, a exclusão da escola também acarreta exclusão em outras áreas da vida social – a começar, freqüentemente, pelo emprego – e é geradora de violência.





©Christian Lutz

Existem exemplos de iniciativas bem-sucedidas, baseadas em uma estratégia de complementaridade que combina abordagens culturais, econômicas e políticas. Seu ponto comum é que elas desenvolvem uma cultura cívica que provoca a tomada de consciência da necessidade de regras mínimas para viver juntos e que elas se apóiam, simultaneamente, em enfoques formais e informais, incluindo a escolarização, a alfabetização dos adultos – e dos pais –, uma educação fundamental especial acelerada para aqueles que já têm uma idade mais avançada e um apoio psicossocial nas sociedades que estejam saindo de conflitos violentos.

Os mais importantes fatores de sucesso estão relacionados com a criação de redes eficazes de diálogo e com a partilha de experiências entre as instituições educativas, entre os professores, entre os professores e os pais, entre a escola e as organizações comunitárias, e também com as agências de ajuda ao desenvolvimento. É graças a tais parcerias que a educação pode efetivamente reforçar a coesão social e prevenir – ou, no mínimo, reduzir – a exclusão social.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

A múltipla identidade cultural assemelha-se a um acordeão: deve-se abri-lo e fechá-lo, sucessivamente, para que ele possa tocar uma frase musical melodiosa; do mesmo modo, no mundo atual, a identidade cultural não consiste em escolher entre raízes locais e a abertura para o mundo, mas antes em ter a capacidade de combinar esses dois aspectos de uma forma adaptada.

**Cecilia Braslavsky,
Diretora do Bureau International d'Éducation da Unesco**

Segundo Fleming (1993), três grandes valores educativos e sociais que ignoram as fronteiras provinciais e territoriais modelaram a atitude dos canadenses em relação à educação pública: o primeiro é a eliminação dos obstáculos, no começo, associados à língua, ao gênero, à raça ou a uma deficiência física ou mental; o segundo é que a escolha e a qualidade da educação deveriam ser as mesmas para todos, independentemente do lugar de residência e do nível dos recursos disponíveis localmente; e o terceiro é o pluralismo cultural que foi adotado na década de 70 e, para as Primeiras Nações do Canadá, implicou o termo do período sombrio das "escolas residenciais", no decorrer do qual o sistema escolar foi utilizado como um instrumento de assimilação.

Adaptado do Relatório Nacional do Canadá

A auto-estima como base da multiculturalidade: A importância atribuída, atualmente, ao diálogo internacional sobre a educação para viver juntos [...] mostra que se verificou uma tomada de consciência de que [...] este pilar da educação é crucial para o estabelecimento de uma ordem social duradoura. Existe uma demanda cada vez mais forte para que nossos concidadãos elevem seu nível de conhecimentos e de compreensão das outras sociedades e culturas, sem deixarem de sentir, ao mesmo tempo, plena confiança no valor e na viabilidade de seus próprios conhecimentos.

Bruchell Whiteman, Ministro da Educação, Jamaica

Em um grande número de países, a transição de uma monocultura para a diversidade cultural e o confronto com outros valores ocorreram apenas recentemente como consequência da globalização, das migrações, das TIC e da maior mobilidade de pessoas e idéias. Por isso mesmo, a educação para a diversidade cultural é, em muitos aspectos, um novo desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente. A CIE de 2001 concentrou-se nesta questão essencial: o que deve ser ensinado e como?

Em que medida a educação deve concentrar-se nos valores comuns, compartilhados pelas diferentes culturas ou, pelo contrário, na capacidade de coexistência e de compromisso de diálogo entre culturas diversas? Se a harmonização parece, a uma só vez, não ser desejável e irrealizável, a interdependência crescente entre as regiões, países e comunidades deveria ser colocada em evidência nos programas escolares, em particular, em História, Geografia e Educação Cívica, nas ciências sociais, na educação religiosa ou moral, assim como na aprendizagem da língua materna e dos idiomas estrangeiros. Tal operação poderia resolver-se, por um lado, pela produção de novos livros escolares e de material pedagógico que forneçam diversas interpretações para o mesmo acontecimento em diferentes países ou comunidades, em vez de uma versão única – quase sempre, etnocêntrica – e, por outro, pela elaboração de programas escolares e métodos pedagógicos adaptados à diversidade dos contextos culturais e sociais. Entretanto, essa postura não responde à questão de fundo, relativa ao valor de alguns aspectos culturais: será que todos eles são positivos, merecem todos o respeito, vale a pena transmiti-los à geração seguinte como fatores favoráveis à vida em comum? Como será possível promover valores comuns em contextos de medo ou discriminação?

O conteúdo da educação para a diversidade cultural deveria colocar a ênfase nos seguintes aspectos: transmissão do patrimônio cultural; certa autonomia em relação à globalização; aprendizagens úteis à comunidade e aos educandos; promoção da igualdade dos gêneros; e, sobretudo, aprendizagem da língua materna. Esta aprendizagem aparece como uma prioridade nova ou renovada em um número considerável de países. No entanto, não tem a mesma estrutura em toda parte: às vezes, a tendência é o reforço dos direitos das culturas minoritárias a uma identidade cultural própria, combinado com a aprendizagem da língua e da cultura majoritárias. Outros países pretendem, pelo contrário, abrir um acesso às diversas culturas para todos os cidadãos, sejam eles da maioria ou de uma minoria, a fim de permitir-lhes a partilha da mesma diversidade cultural e lingüística, além da coexistência de uma forma harmoniosa. Isso implica, em particular, a ausência de uma hierarquia entre as diversas línguas faladas em um país.

Na educação intercultural, as fronteiras entre educação formal e informal deveriam desaparecer; não se pode esperar que, por si só, a escola seja a solução para todos os problemas

A nova missão da educação no Nunavut, Canadá: Como mais recente território autônomo do Canadá, o Nunavut introduziu em 1999 um novo programa escolar baseado em um equilíbrio entre os valores e o saber tradicionais dos inuits, e as exigências da vida moderna. Ele visa construir uma forte identidade comunitária pelo ensino da língua, da cultura e das tradições inuits, combinado com uma implicação ativa das famílias. O princípio de base é que o maior respeito pela sua própria cultura, ao reforçar o auto-respeito, é o melhor meio não só de desenvolver uma consciência positiva do impacto das tecnologias sobre a vida local, mas também de integrar essas duas dimensões.

Vídeo de apresentação da Oficina 3 da CIE

Do preto e branco à cor: Algumas pesquisas empreendidas na Bielorrússia exploraram os fatores que podem impedir o desenvolvimento da aptidão dos alunos para a compreensão internacional. Entre os numerosos fatores psicológicos que intervêm, verifica-se a tendência das crianças para forjarem uma noção simplificada do mundo, em “preto e branco”, que divide os povos e as nações em “bons” e “maus”, idealizando seu próprio comportamento e rejeitando completamente as opiniões dos outros.

Lucie-Mami Noor Nkaké,

L'Éducation pour la compréhension internationale: une idée que fait son chemin [A educação para a compreensão internacional: uma idéia que avança cada vez mais longe]. Genebra: BIE-UNESCO, 1996

e conflitos resultantes de fatores políticos, econômicos, históricos e sociais. Por conseguinte, a implicação nas práticas educativas de todos os atores e parceiros da escola – professores e formadores, educandos, pais e famílias, grupos de filiação, comunidade mais próxima, assim como as autoridades locais, regionais e nacionais – deveria ser incentivada em todos os níveis.



ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS PARA A COMPREENSÃO E PARA A COMUNICAÇÃO

A maior parte dos países [...] enfrenta os mesmos problemas e as mesmas exigências, sejam quais forem seu nível de desenvolvimento econômico e as condições políticas e sociais que prevaleçam em sua região. A aprendizagem das línguas [é] um precioso instrumento para vivermos juntos. [Para a promoção da cidadania] em sociedades cada vez mais multiculturais e diversificadas, [...] a língua materna, a língua local, a língua do vizinho [e] a língua de comunicação universal são outros tantos desafios a serem enfrentados, se aceitarmos a idéia de que uma língua não constitui apenas um veículo de comunicação, mas comporta um importante componente cultural a que se acrescenta o elemento identitário.

**Martine Brunschwig Graf, Conselheira de Estado,
Ministra da Educação da Confederação Helvética
e Cantão de Genebra, Suíça**

No ensino fundamental na Letônia, há um modelo educativo proposto para as escolas que utilizam o letão como língua de ensino e quatro modelos de educação bilíngüe, sugeridos às escolas das minorias para que seus alunos, por um lado, possam adquirir – em sua língua materna, em duas línguas ou em letão – um conteúdo educativo semelhante ao que é ministrado aos alunos das escolas em letão e, por outro, possam iniciar sua educação [no ensino médio] na língua nacional da Letônia.

Adaptado do Relatório Nacional da Letônia

A importância fundamental da aprendizagem de uma ou de várias línguas, assim como da comunicação nessas línguas, na “educação para viver juntos”, foi sublinhada pela CIE de 2001.

Durante a Conferência, um grande número de países reconheceu que o ensino na língua materna tem uma importância crucial por razões pedagógicas, sociais e culturais. A defesa monopolística de uma única língua “global” – ou de um pequeno número de línguas “internacionais” – na comunicação em escala planetária é percebida tanto como uma ameaça contra a diversidade lingüística e cultural, porque ela desestimula a aprendizagem das outras línguas, quanto como um simples instrumento de comunicação cujo perigo não deve ser exagerado já que, em geral, a(s) língua(s) em questão são utilizadas

apenas por usuários específicos ou em um número restrito de situações comunicativas. A CIE sublinhou que não existem línguas superiores ou inferiores para a transmissão do saber e dos valores ou para a criação de um diálogo.

A língua materna, as línguas nacionais e internacionais são mais do que um simples meio de comunicação: elas servem, também, para que cada um compreenda a si mesmo e se aprecie, além de permanecer aberto às diferenças; portanto, elas permitem um diálogo com os outros e contribuem para a resolução pacífica dos conflitos. Tal situação é importante, em particular, para a aprendizagem da língua materna que se tornou uma prioridade de primeira ordem em muitos sistemas de ensino; esta postura continua sendo uma questão, do ponto de vista político, bastante sensível, principalmente nos países em que coexistem várias línguas; às vezes é difícil obter um consenso nacional para a escolha das línguas de ensino e são necessárias amplas campanhas de sensibilização e de informação para conseguir a adesão dos pais. Todavia, parece que a prioridade atribuída à língua materna constitui a base mais adequada para as aprendizagens ulteriores — incluindo a aprendizagem de outros idiomas — e uma fonte de emoções positivas que contribuem para a construção de uma sólida identidade pessoal e cultural, assim como o sentimento de filiação à comunidade.

Como as estratégias de ensino e de aprendizagem das línguas poderão tornar-se mais eficazes? A CIE sublinhou a necessidade de programar a aprendizagem das línguas ao longo de todo o *cursus* escolar. A utilização de métodos que privilegiam a comunicação fornece resultados interessantes; no entanto, lamentou-se a falta relativa de pesquisa pedagógica que, pela comparação, avaliasse a eficácia dos diversos métodos e estratégias de aprendizagem das línguas. Esta questão é levantada, em particular, relativamente à idade mais adequada para a introdução da aprendizagem de um língua estrangeira nos programas escolares e o impacto da aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, incluindo a aprendizagem pelas crianças de sua própria língua materna.

“Quem fala mais línguas é mais humano” (Provérbio tcheco): As prioridades da República Tcheca na aprendizagem das línguas são as seguintes: garantir que as crianças sejam capazes de comunicar-se em sua própria língua; despertar seu interesse por outras línguas em uma idade precoce (começando o ensino do inglês no maternal e nos primeiros anos do ciclo elementar); e, mais tarde, no decorrer da escolaridade, oferecer uma verdadeira escolha entre um grande número de outras línguas estrangeiras, principalmente, as dos países vizinhos, das minorias nacionais e da União Européia. O ensino das línguas estrangeiras presta, também, uma atenção considerável aos aspectos culturais, tais como a música, etc.

Vídeo de apresentação da Oficina 4 da CIE

Valorizar o idioma das crianças migrantes: A aprendizagem intercultural deveria incluir, também, a proposta de uma gama completa de línguas estrangeiras. No decorrer dos últimos anos, esta aprendizagem [...] foi incentivada e intensificada por sua crescente integração nos programas do ensino fundamental com a intenção de fornecer aos alunos a oportunidade de um primeiro encontro com um idioma estrangeiro. Há, igualmente, ensino bilíngüe em que determinadas matérias são abordadas em língua estrangeira. Para passar no exame final do ensino médio (Abiturprüfung), o aluno terá de estudar, pelo menos, duas línguas estrangeiras durante um período mínimo de tempo. As crianças que chegam à Alemanha durante os primeiros anos do ensino médio devem, obrigatoriamente, aprender o alemão de maneira intensiva e se não conseguirem atingir o nível na segunda língua estrangeira obrigatória – por exemplo, o inglês ou o francês – podem escolher sua língua materna ou obter uma equivalência. Os alunos que entram diretamente no ciclo secundário superior podem substituir um idioma obrigatório pela língua materna ou pelo russo. Assim, em 1998, na Renânia do Norte-Vestefália, 7 mil alunos estrangeiros passaram, com sucesso, no exame de sua língua materna, em vez de uma segunda língua estrangeira; no total, foram propostos exames em 35 línguas.

Relatório Nacional da Alemanha

A Croácia está envolvida em uma reforma de seu sistema de ensino – em sua estrutura, padrões, programas e métodos – a fim de implantar um sistema compatível com os das democracias dos países desenvolvidos, baseado nos princípios de pluralismo, coexistência e tolerância, assim como em critérios democráticos.

**Vladimir Strugar,
Ministro da Educação, Croácia**



A pedagogia convergente atribui prioridade à língua materna da criança, que é um meio de comunicação e de expressão, além de um instrumento de estruturação do pensamento e da personalidade. A introdução da segunda língua só é desejável quando os mais importantes comportamentos – em particular, aqueles que dizem respeito à escrita – tiverem sido adquiridos na língua materna. Em nossa opinião, a língua materna da criança é a única suscetível de desenvolver nela os comportamentos, atitudes e aptidões favoráveis a todas as aprendizagens. De fato, a língua materna infunde confiança e harmonia entre os alunos, por um lado, e, por outro, entre os professores e eles próprios; ela permite que os alunos aperfeiçoem sua percepção e questionem o mundo circundante. Ela os libera de suas inibições, desenvolvendo sua imaginação e criatividade. A criança que aprendeu a ler, a escrever e a contar em sua língua utilizará estas mesmas competências quando estiver aprendendo a segunda língua que, por sua vez, permitirá-lhe tomar consciência mais nítida de sua própria língua, de sua cultura e do mundo à sua volta. Qualquer ensino que pretenda ser autêntico e eficaz deve ser construído a partir do conhecimento que as crianças têm do mundo circundante; caso contrário, a criança encontrar-se-ia em uma situação em que não poderia servir-se de suas aquisições prévias e poderia ser confrontado com conteúdos de aprendizagem que não têm qualquer sentido para ela. A pedagogia convergente preconiza que as primeiras aprendizagens tenham, como base, a experiência de vida da criança e apóiem-se nas experiências vividas em seu meio sociocultural. A abertura para o mundo externo é feita à medida que os alunos progredem em sua escolaridade. Tudo isso permite uma melhor integração da escola na realidade concreta do educando.

Adaptado de Samba Traoré, *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif* [A pedagogia convergente: sua experimentação no Mali e seu impacto no sistema educacional]. Genebra: BIE-UNESCO, 2001. (Monographies Innodata n. 6)

A APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS: CULTURA BÁSICA, INTERDISCIPLINARIDADE E QUESTÕES ÉTICAS

O desenvolvimento tecnológico [...] realiza e favorece a comunicação e a convergência. Por outro lado, ele inunda a terra com uma quantidade assustadora e revoltante de toda a espécie de armas de destruição maciça que arrastam o mundo para a beira da autodestruição. A ciência é um benefício ambíguo; no entanto, a educação – com a condição de que seus meios e efeitos sejam utilizados convenientemente – pode colocar a ciência a serviço da humanidade [...].

Mohammed A. Rasheed,
Ministro da Educação,
Arábia Saudita

A CIE de 2001 sublinhou que a universalidade da ciência, tanto por seu conteúdo quanto por seu método de raciocínio, é uma importante dimensão da educação para viver juntos. Ela desenvolve um conceito comum do mundo e dos valores, tais como a partilha, a cooperação e a interdependência. O acesso ao saber científico universal é um direito para todos, ricos e pobres, rapazes e moças, seja qual for sua filiação étnica ou religiosa; por isso mesmo, encontra-se estreitamente associado à cidadania e à democracia. Ao mesmo tempo, a ciência é um fator determinante do crescimento econômico e do desenvolvimento sustentável; além disso, em relação à aprendizagem das ciências, a diferença existente entre países desenvolvidos e países pobres constitui um obstáculo à vida em comum mais harmoniosa no Planeta.

O desenvolvimento da educação científica é dificultado por uma série de fatores, tais como:

- métodos de ensino inadaptados e programas escolares de ciências naturais ultrapassados;
- falta de recursos e, por conseguinte, lamentável qualidade do ensino científico, em um grande número de países;
- percepção existente em amplas regiões do mundo em relação à ciência, considerada como um instrumento de dominação ou de exploração dos pobres pelos ricos;
- pouco interesse manifestado pelos jovens – e, especialmente, pelas moças – em relação às disciplinas da área científica; além disso, em todos os níveis dos sistemas de ensino, falta generalizada de professores nessas disciplinas.

Qual tipo de educação científica e para fazer o quê? A aquisição de competências na área das ciências deve permitir que os cidadãos tenham uma melhor compreensão do mundo e saibam como agir nele em favor do crescimento econômico e do desenvolvimento social sustentável, levando em consideração as dimensões da ética e da cidadania, associadas ao progresso científico e a suas conseqüências.

As principais orientações identificadas para o futuro sublinham que a aprendizagem das ciências tem necessidade de ser renovada em profundidade e, em particular, deveria:

- corresponder à necessidade de aperfeiçoar a qualidade da educação na área das ciências em todos os níveis e evitar a discriminação entre os gêneros ou em relação aos grupos desfavorecidos;
- adotar métodos ativos que venham a servir-se da realidade como fonte da aprendizagem;
- estimular, tanto nos rapazes quanto nas moças, o espírito crítico e a curiosidade como fontes de descoberta intelectual do universo;
- aliviar os programas sobrecarregados na área das ciências, adaptando-os ao que, efetivamente, os alunos são capazes de aprender;
- associar os programas ao contexto humano e social, sublinhando a dimensão ética da ciência em termos de valores humanos, responsabilidade para com os outros, para com o meio ambiente e as gerações futuras;
- favorecer uma abordagem interdisciplinar (contextualização);
- desenvolver a capacidade de “aprender a aprender com os outros” e os vínculos entre a aprendizagem formal e a aprendizagem fora da escola – mídia, multimídia, museus, parques científicos, etc.;
- considerar que as TIC têm um importante papel a desempenhar na educação científica, mas não podem nem devem tomar o lugar da aprendizagem a partir da realidade e da experimentação de terreno.

A CIE considera que a possibilidade de concretizar estas orientações depende, antes de tudo, dos professores de Ciências. Como atores essenciais do processo, eles deveriam beneficiar-se de um *status* mais condizente com sua função na sociedade, além de terem mais tempo e recursos para uma formação permanente de qualidade, a fim de permanecerem atualizados relativamente às últimas descobertas e novos





métodos; eles têm um papel bem particular a desempenhar, também, na luta contra a Aids nos países e comunidades que são mais atingidos por essa doença.

Consciência da energia e energias renováveis, Cuba: Esta experiência empreendida pelo Ministério da Educação de Cuba – em colaboração com a ONG Cubasolar – visa sensibilizar as crianças para a utilização das energias renováveis e para o respeito ao meio ambiente. O equipamento das escolas rurais, constituído por painéis fotovoltaicos, permite agora assistir a televisão, de noite; tal possibilidade permitiu estabelecer um vínculo nítido entre o esforço de investimento realizado e o benefício daí resultante para os indivíduos e para a comunidade. O papel dos professores é essencial para explicar que todo desenvolvimento sustentável assenta no respeito ao meio ambiente – aliás, essa é a condição que torna possível a vida em comum.

Vídeo de apresentação da Oficina 5 da CIE

A aprendizagem a partir da realidade (Com a mão na massa), França: A pedagogia das ciências encontra-se em via de franca renovação à luz de uma experiência introduzida, há alguns anos, por iniciativa de Georges Charpak, prêmio Nobel, com o apoio da Academia das Ciências: "La main à la patê"(Com a mão na massa). Ela consiste, principalmente, em desenvolver a experimentação raciocinando a partir da observação de objetos ou de procedimentos da vida ou da tecnologia. Ela exige uma abordagem global e multidisciplinar da ciência e deve servir de estímulo para avivar o desejo de saber e aprender. Tal iniciativa marca uma importante mutação do enfoque tradicional do ensino das ciências na França, baseado, sobretudo, no raciocínio abstrato, em vez da experimentação pragmática. Além de sua maior eficácia, a nova abordagem deveria, também, revelar-se mais democrática, oferecendo uma alternativa à seleção tradicional das elites, apoiada exclusivamente em sua capacidade para lidar com a abstração.

Adaptado do Relatório Nacional da França

A EDUCAÇÃO, AS TIC E A EXCLUSÃO DIGITAL

A informação é uma coisa e a educação é outra; por si só, o acesso à informação não é suficiente. O custo do material e dos programas de informática cria um importante problema.

Elie Jouen,
"Internationale de l' éducation"

Parcerias com as empresas privadas: O material e os programas de informática são caros e ficam, rapidamente, ultrapassados. Daí, o recurso indispensável a parcerias com empresas privadas para que seja possível equipar as escolas. No entanto, o equipamento e o acesso aos dados não são suficientes; o verdadeiro desafio é o desenvolvimento do espírito crítico e da dimensão ética.

Vaiva Vebrate,
Ministro Adjunto da Educação, Lituânia

O projeto BEST – Tecnologia educativa para a escola das Bahamas – está baseado em um acordo contratual com Fujitsu-ICL [...] e será aplicado [...] em todas as 110 escolas de ensino fundamental das ilhas das Bahamas. A tecnologia deve permitir a realização da "equidade na educação de qualidade", em particular, para os alunos e professores de nossas ilhas e atóis mais afastados, [assim como para] os alunos cujo rendimento é menor ou estão menos motivados.

Dion Foulkes,
Ministro da Educação, Bahamas

Nosso objetivo consiste em fazer com que todos os cidadãos tenham a possibilidade de adquirir as competências básicas em TIC [necessárias para a sociedade da informação – por exemplo, pela] formação profissional no próprio lugar do trabalho, [assim como nas] bibliotecas, nos centros de educação para adultos e nas associações de voluntariado. A ampla rede finlandesa de bibliotecas públicas, que é bastante utilizada, tornou-se uma importante fonte de acesso às redes de informação pela internet. Esta estratégia é o único meio de garantir que as novas tecnologias beneficiem a todos, sem qualquer tipo de consideração de idade, gênero, nível de instrução e cultural, etc.

Delegação da Finlândia

Neste aspecto, a principal mensagem da CIE de 2001 foi a seguinte: o papel futuro da educação como fator para aprender a viver juntos está estreitamente associado à sua capacidade para ajudar a reduzir a distância entre os ricos e os pobres na área da informação. O impacto das TIC deveria ser avaliado em função da eficácia de sua contribuição para a expansão do banco de conhecimentos da humanidade no mundo inteiro.

Mesmo que todas as sociedades venham a dispor de uma grande riqueza de informação e de bancos de conhecimentos próprios, o poder de possuir, estruturar e controlar a tecnologia da codificação, da transmissão e da utilização da informação é, quase sempre, condicionado a recursos econômicos. O imenso desequilíbrio no acesso às TIC é portador do risco inerente de aumentar as desigualdades entre países, comunidades e postos de trabalho; além disso, esta "exclusão digital" entre os detentores do saber e os que estão desprovidos dele segue uma linha de partilha semelhante à divisão mais antiga entre os possuidores e os que nada têm.

A unidade móvel internet (IMU), Malásia: O projeto IMU foi concebido como um meio de reduzir a distância entre ricos e pobres na área da informação, a fim de democratizar o acesso às TIC, na Malásia. O projeto começou em 1999 quando um *cyberbus* foi equipado em centro de aprendizagem de internet, capaz de chegar, inclusive, até as regiões rurais mais afastadas do país e oferecer às crianças a possibilidade de utilizar um computador. O projeto visou, em primeiro lugar, os alunos e professores que foram convidados a utilizar a internet e a preparar uma homepage pessoal para que "eles se tornassem mais do que simples usuários". Desde 2001, as famílias e as comunidades foram, igualmente, implicadas já que o objetivo consistia em aumentar os benefícios retirados pelas comunidades locais do projeto IMU.

Vídeo de apresentação da Oficina 6 da CIE

A Índia desenvolveu o SIMPUTER, ou seja, um aparelho informatizado que permite levar a educação básica às aldeias mais afastadas e às esferas desfavorecidas da sociedade, apoiando-se na educação e na auto-aprendizagem.

Comentário da Delegação da Índia

RENOVAR OS CURRÍCULOS, OS LIVROS ESCOLARES E OS MÉTODOS PARA APRENDER A VIVER JUNTOS

Entre os elementos suscetíveis de aperfeiçoar a qualidade da educação, o Fórum de Dakar sublinhou a importância de “organizar os conteúdos da educação básica, de modo que, além de corresponder às necessidades, venha alcançar os valores da sociedade”:

As mudanças econômicas, sociais e de outra natureza que, nos últimos anos, têm afetado a sociedade obrigaram a reconsiderar quais conhecimentos, competências e valores são necessários para alcançar uma vida bem-sucedida. O movimento em direção a sociedades mais abertas e democráticas criou necessidades em matéria de aprendizagem que vão além dos programas acadêmicos e dos saberes fatuais, dizendo respeito sobretudo à resolução de problemas ou às questões abertas. A expansão das tecnologias da informação e da comunicação exige formas de aprendizagem mais interativas e exploratórias; além disso, a rapidez cada vez maior das mudanças fez com que a necessidade de envolver-se em aprendizagens ao longo de toda a vida viesse a transformar-se em um imperativo. Há, igualmente, urgência em garantir que a educação, em todos os níveis e por toda parte, venha reforçar a cultura da paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos.

A renovação do conteúdo da educação, à luz das novas necessidades da aprendizagem para viver juntos, implica mudanças nos programas, livros escolares e em outros materiais pedagógicos, assim como, inevitavelmente, nos métodos de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de classificação. Esta mudança pode consistir em simples ajustamentos ou atualizações, em alguns países ou determinadas disciplinas; no entanto, em um grande número de casos, torna-se indispensável uma mudança muito mais profunda e mais radical. Trata-se de uma verdadeira “renovação”, até mesmo, de uma “refundação” dos sistemas de ensino e dos currículos.

REPENSAR OS CURRÍCULOS

As reformas dos programas escolares manifestam uma tendência geral para introduzir mudanças em quatro sentidos convergentes:

- focalizar os currículos na aquisição de competências;
- diminuir sua fragmentação em disciplinas, preferindo cada vez mais o trabalho transdisciplinar;
- deixar maior margem de escolha aos alunos, em vez de conservar programas monolíticos;
- promover os métodos ativos de aprendizagem e por projeto.

Contrariamente às reformas estruturais e quantitativas que, às vezes, são “impostas” aos sistemas de educação, as reformas do tipo “qualitativo” – ou seja, aquelas que dizem respeito à educação em sua própria essência – caracterizam-se pelo fato de que elas só podem ser bem-sucedidas se forem capazes de convencer e mobilizar os professores.

[...] Como poderemos, [finalmente, deixar de lado as] versões mal aplicadas do enciclopedismo do século XVIII que, muitas vezes, criaram um abismo entre o conteúdo da educação e as necessidades dos indivíduos [?];

[...] Como poderemos evitar uma focalização exagerada no desenvolvimento cognitivo em detrimento dos aspectos emocionais e sociais da construção da personalidade?

[...] Que tipo de organização do programa escolar e de práticas pedagógicas pode criar as melhores condições para permitir que possamos tratar do forte componente emotivo dos prejuízos e dos clichês que, freqüentemente, obstruem o caminho da vida em comum?

John Daniel, Diretor-Geral Adjunto para a Educação, UNESCO



FLEXIBILIDADE, DESCENTRALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO

O ensino médio, enquanto subsistema educacional, não conseguiu [clarificar] suas finalidades e objetivos. É reconhecido que, no passado, ele se inclinou diante das demandas do ensino superior e, recentemente, adotou um procedimento semelhante diante das exigências do mercado do trabalho. [Tal enfoque] já não é considerado como uma abordagem satisfatória. O ensino médio tem de concretizar [seus próprios] objetivos, tais como o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de sua educação para a cidadania, democracia, tolerância, aceitação e compreensão dos outros. [Um] amplo debate ocorrido entre 1997 e 1999 revelou:

- uma considerável defasagem entre o programa oficial proposto pelo Ministério, o programa que é ensinado realmente nas escolas e o programa que é efetivamente aprendido e assimilado pelos alunos;
- uma falta de ajustamento entre o conteúdo das matérias e os métodos de avaliação dos alunos [...];
- um desequilíbrio no desenvolvimento dos programas que favorecem o ensino e a aprendizagem das noções puramente escolares, em detrimento da aquisição de competências, em particular aquelas que exigem uma continuidade ao longo de toda a escolaridade, tal como a educação para a cidadania.

Adaptado do Relatório Nacional de Portugal

Os programas de ensino deveriam ser reajustados periodicamente e alijados de tudo o que, eventualmente, viesse a constituir um fardo inútil e inibidor. Estes programas deveriam ser flexíveis, constituídos por noções práticas, suficientemente digeríveis pelos educandos uma vez que têm aplicações diretas em suas vidas cotidianas. Eis aí outros tantos fatores suscetíveis de instigar a sede de aprender e a curiosidade da criança.

Jean Bio Chabi Orou, Ministro da Educação, Benin

Um dos pontos-chave das reformas da educação [em curso no Paquistão] consiste em aumentar sua qualidade através de um plano maciço de revisão dos programas escolares e de formação dos professores. Além disso, pretendemos implantar um método para avaliar os resultados de tais reformas por um sistema de testes objetivos [...] em dois momentos da escolaridade: no termo do ensino fundamental e durante o ensino médio.

**Tariq Farook,
Chefe da delegação do Paquistão**

No decorrer dos debates da CIE, o principal desafio da reforma dos currículos é o de sua flexibilidade; aliás, em geral, esta é considerada como uma importante dimensão da educação

para aprender a viver juntos. Seu papel tem aumentado à medida que se efetua a descentralização da administração escolar, em particular, quando ela inclui a possibilidade de adaptar alguns aspectos do *cursus*. Segundo parece, existe um amplo consenso em relação à idéia de que os currículos deveriam compreender uma forma de tronco comum, definido no nível nacional, enquanto outros elementos seriam deixados suficientemente flexíveis para fornecer às autoridades regionais e comunitárias ou às próprias escolas a possibilidade de adaptá-los às necessidades específicas de seus educandos. A flexibilidade dos programas pode referir-se, simultaneamente, aos conteúdos e aos métodos.

Tal postura implicou, por toda parte, um crescente interesse pela avaliação da escola e dos sistemas escolares, simultaneamente, por avaliação interna e externa. Este apelo a uma "cultura da avaliação" que perpassa todos os aspectos e todas as instituições do sistema educacional está diretamente associado à necessidade de garantir que, em vez da degradação do nível de ensino, uma maior flexibilidade implique uma melhor qualidade dos programas. De fato, no decorrer das últimas décadas, um certo número de exemplos mostra que a descentralização ou uma ampla autonomia atribuída aos estabelecimentos escolares culminou, às vezes, em um empobrecimento e não em um enriquecimento da educação.

É interessante observar que, em um grande número de países, o dilema entre flexibilidade e coerência parece ter assumido uma acuidade particular em relação aos primeiros anos do ensino médio. Fica a impressão de que as experiências baseadas em um programa único para todos atingiram seus limites à medida que os professores, na sala de aula, se confrontam com "um desafio impossível", a saber: a crescente diversidade dos alunos.



EDUCAÇÃO: UM SERVIÇO DIFERENTE DE QUALQUER OUTRO

A despeito de avanços reais, a qualidade das aprendizagens e a aquisição de competências e valores [...] ainda permanecem bem longe das expectativas e estão longe de corresponder às necessidades e aspirações dos indivíduos e sociedades. Novos desafios cruciais surgiram [com] a globalização, e todos nós devemos prestar uma atenção cada vez mais vigilante à [...] proteção do Serviço Público da Educação, a fim de evitarmos que seu conteúdo e substância sejam distorcidos por efeito das conseqüências mais negativas da globalização. Existe um verdadeiro risco de a educação se tornar precisamente um serviço como os outros. [...] Nossa 'Estratégia 2020' está baseada nos seguintes princípios: a educação diz respeito a toda a sociedade e, por conseguinte, deve estar apoiada na base de uma forte participação da sociedade em seu planejamento, sua administração e seu financiamento. Tal postura exige uma verdadeira parceria [...] entre as instituições educativas e os outros círculos da sociedade.

**Ali Abdul Aziz Al Shartan,
Ministro da Educação, Emirados Árabes Unidos**

A maior parte dos países continua a considerar a educação como uma importante responsabilidade dos governos, profundamente ancorada em suas culturas e suas sociedades. Um certo número de países sublinhou este ponto ao afirmar que a educação é e deve permanecer um serviço público; ela não deve tornar-se um serviço como os outros, ou ser comprada e vendida como uma mercadoria.

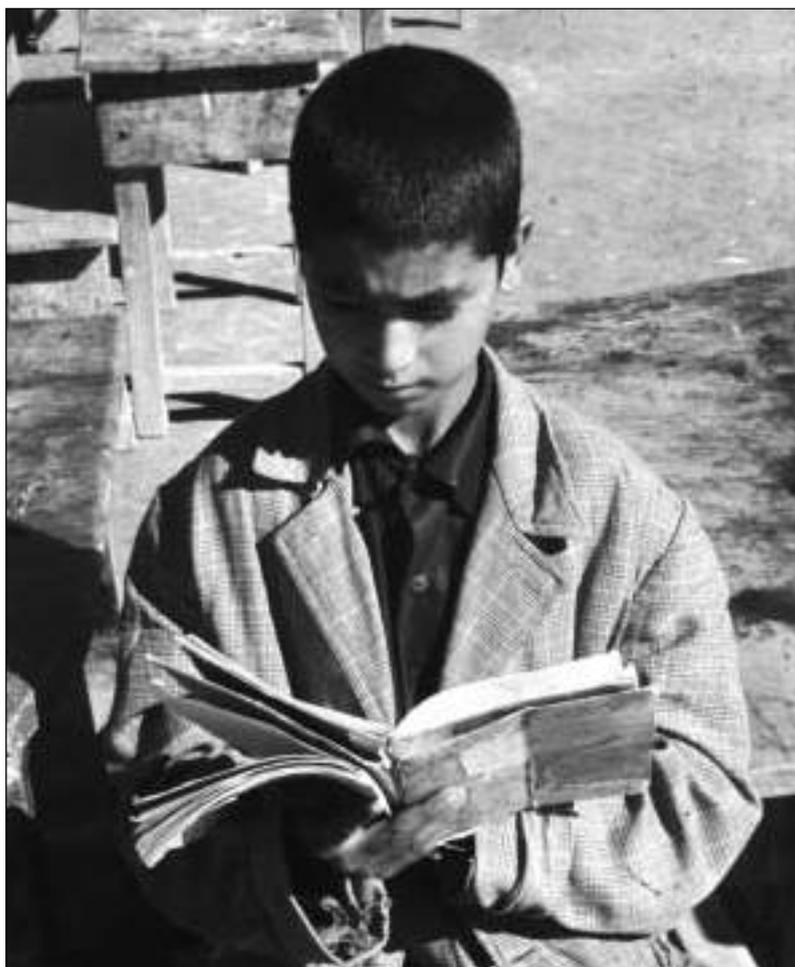
QUALIDADE GLOBAL

Uma educação de qualidade para viver juntos no século XXI não é certamente uma educação que se limita a reproduzir as estruturas e os programas existentes [...]. A qualidade da educação deve ser avaliada por sua capacidade de integrar os conhecimentos científicos e as competências tecnológicas aos valores universais e humanistas, assim como de preparar [os alunos] tanto para o bem-estar moral e cultural quanto para o bem-estar material.

**Najib Zerouazli Ouariti,
Ministro do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, Marrocos**

A renovação dos programas para aprender a viver juntos, assim como todas as inovações introduzidas para prevenir fracassos,

evasões prematuras, desigualdades e exclusão, constituem a fonte de inquietações relacionadas com seu impacto sobre a “qualidade” da educação em seu conjunto; ora, como se trata de uma noção relativa, é difícil avaliar e controlar essa qualidade. Na área da educação para todos, a fim de aprenderem a viver juntos, a noção de “qualidade” deve ser compreendida como a qualidade “global”: ela deve levar em consideração não só o “nível escolar” alcançado por um grupo de alunos, mas também a pertinência do que estes aprenderam em relação às necessidades dos educandos, de seu ponto de partida (em função do qual podemos determinar o “valor agregado” da educação) e de uma série de efeitos indiretos de natureza “não escolar”, tais como a diminuição da violência ou uma melhor aceitação da diversidade cultural.



APRENDIZAGEM INFORMAL E EFEITOS DA REFORMA DOS PROGRAMAS

Os elementos convincentes – em princípio, bem discretos – extraídos de raros trabalhos efetuados sobre educação comparada, tornam-nos céticos diante das afirmações de que os efeitos não-cognitivos dos livros escolares são significativos. Mesmo que estivessem disponíveis, os manuais definem, talvez, os espaços da vida escolar, mas não representam necessariamente uma ferramenta de socialização crível que modela as atitudes e a visão do mundo dos alunos. No mundo em desenvolvimento, a disponibilidade dos livros escolares é mais limitada. Nestas condições, os poderes externos [tais como os editores estrangeiros de livros escolares] exercem um efeito poderoso sobre os programas de ensino.

Aaron Benavot,
Pesquisador em educação, Israel

Na Polônia, a liberalização do mercado dos livros escolares proporcionou uma escolha muito mais ampla de material pedagógico, tendo provocado um aprimoramento geral de sua qualidade. Os editores oferecem, agora, conjuntos completos que incluem um livro de exercícios, um guia metodológico destinado aos professores e, freqüentemente, um programa de informática, um CD-ROM ou fita-cassetes.

Com novos livros e material escolar, os alunos e professores vêm-se obrigados [...] a utilizar métodos mais ativos de ensino e aprendizagem. Os alunos são incentivados a procurar soluções por si mesmos, em vez de ler as respostas já prontas. Desta maneira, a renovação dos livros escolares contribuiu para promover a inovação pedagógica que, muitas vezes, precedeu a reforma dos próprios programas: por exemplo, graças ao ensino integrado – sem divisão em matérias – no ensino fundamental. A inovação foi provocada, igualmente, pela cooperação cada vez mais intensiva dos editores com os professores que, neste momento, atuam como autores e, ao mesmo tempo, como revisores de novos livros escolares.

Nos manuais de História e de Geografia, o trabalho de uma comissão bilateral especial germano-polonesa permitiu eliminar trechos contrários à verdade histórica. Tal postura contribuiu, de maneira notável, para o restabelecimento de uma cooperação mais estreita entre os dois países. Seguindo este exemplo, têm sido criadas outras comissões bilaterais similares; estes esforços foram coroados de êxito, no caso da Comissão Israelense-Polonesa.

Adaptado do Relatório Nacional da Polônia

Em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, em que as diferenças devem ser respeitadas e a mistura das culturas exige a compreensão e aceitação, aprender a viver juntos requer uma maior cooperação internacional e um maior número de trocas. Como a prática de experiências é muito mais difícil na área da educação do que em outros campos, deveríamos olhar o mundo como um laboratório educativo, permitindo comparar os desempenhos de diferentes sistemas de ensino e analisar os fatores que lhes servem de suporte explicativo. Na escala planetária, tal abordagem comparativa constitui um poderoso instrumento para avaliar as posições dos diversos países no campo da educação. Apesar de cada país ter a possibilidade de aprender por si mesmo, o processo de aprendizagem será bem melhor se for compartilhado com outros.

**Adaptado de uma apresentação de Alejandro Tiana,
Professor, Faculdade de Educação, UNED, Madri**

Se os decisores políticos têm tendência a esperar que as mudanças de currículo e livros escolares provoquem resultados diretos e positivos, as conseqüências reais dessas mudanças não são claramente confirmadas pela pesquisa na área da educação. Isso pode ser interpretado como uma confirmação da importância crucial das aprendizagens informais que não são praticamente atingidas pelas mudanças introduzidas nos programas ou sistemas de ensino oficiais. Isso pode significar, também, que os efeitos de uma mudança dos currículos são mais indiretos do que diretos: por exemplo, quando a renovação dos manuais leva os professores a adotarem métodos pedagógicos mais inovadores ou a trabalharem em equipe.



©WCC Photo: Peter Williams

CAPÍTULO 4:

ALGUMAS CONDIÇÕES EXTERNAS PARA ENSINAR E APRENDER A VIVER JUNTOS

©WCC Photo: Peter Williams



CAPÍTULO 4: ALGUMAS CONDIÇÕES EXTERNAS PARA ENSINAR E APRENDER A VIVER JUNTOS

As seções precedentes apresentaram as visões, conteúdos e resultados esperados da educação para aprender a viver juntos. A reforma dos conteúdos, métodos e práticas de ensino constitui um importante elemento do que fará a diferença entre uma educação que ensina a aprender a viver juntos e outra que não consegue alcançar tal objetivo. No entanto, a educação só poderá concretizar o que é esperado dela se determinadas condições-chave existirem para que ela esteja preparada para desempenhar plenamente seu papel. O presente capítulo trata de algumas dessas condições essenciais: a formação, valorização e mobilização dos professores; o desenvolvimento de parcerias com a sociedade civil; o diálogo político; e a necessidade de humanizar a globalização. Tudo isso só poderá concretizar-se por meio de visões e políticas que superem amplamente o quadro da própria educação, exigindo uma renovada mobilização internacional.

Em todo o mundo os professores são uma espécie bastante exposta, ameaçada não de extinção, mas de esgotamento por se esforçarem para executar seu trabalho normal e, ao mesmo tempo, procurarem corresponder às mudanças praticamente contínuas, resultantes das reformas, planos de aperfeiçoamento e novas iniciativas políticas. Em suma, suas “traves da meta” estão em perpétuo movimento. No entanto, convém conhecer a diferença porque determinados deslocamentos das traves da meta são necessários e benéficos, como aqueles que dizem respeito a um melhor acesso à educação [...] e ao aprimoramento de sua qualidade e pertinência. No decorrer das décadas mais recentes, produziu-se uma tomada de consciência cada vez mais crescente em relação à necessidade de mobilizar e reunir todos os atores sociais [...]. Admitiu-se que, às vezes, determinadas reformas de programas escolares fracassam porque não se beneficiaram de um apoio suficiente por parte da sociedade, em geral, e dos professores, em particular. Entre os conteúdos e métodos dos programas escolares, aprender a viver juntos é um tema que tem esta particularidade: exige uma abordagem inteiramente consultiva e participativa que implica todas as partes envolvidas.

John Daniel

Diretor-Geral Adjunto para a Educação, UNESCO

A VALORIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES E FORMADORES

A internacionalização e a globalização, a explosão do saber e das tecnologias de comunicação, o ritmo do progresso tecnológico e a complexidade da vida em comum em uma sociedade demasiadamente organizada, são outros tantos desafios para o futuro. Em breve, o mundo vai exigir que nossas crianças manifestem uma formidável capacidade para gerenciar a mudança, para comunicarem-se, para resolverem problemas e inovarem. Daí, a necessidade de renovar os atuais programas escolares. [...] Um grande número de iniciativas relacionadas com tais programas têm sido tomadas e implementadas de forma precipitada, sem uma [suficiente] consulta aos professores e às partes envolvidas. Além disso, muitas vezes, verifica-se a falta de tempo e de recursos para oferecer aos professores a formação de que teriam necessidade para estarem em condições de aplicá-los.

Adaptado do Relatório Nacional do Canadá

Para ser eficaz, uma reforma dos programas deve combinar-se com a reforma das estruturas. Caso contrário, os professores mais conservadores – os que se opõem à reforma – podem menosprezar as proposições de mudanças pedagógicas, continuando a ensinar da mesma maneira como vêm procedendo há muitos anos, servindo-se exatamente dos mesmos modelos. Pelo contrário, a reforma da estrutura pode dificilmente passar despercebida; em uma escola renovada, não seria fácil continuar exercendo sua tarefa com os velhos métodos. Assim, a lógica [da reforma polonesa] consistiu em dar um forte impulso a uma reflexão aprofundada na coletividade docente e provocar mudanças reais no conteúdo e estilos de ensino. As escolas tiveram de construir seus próprios programas, sem deixar de respeitar um quadro geral pré-definido. Procederam também à dosagem de três dimensões da educação: a aquisição dos conhecimentos; o desenvolvimento das competências; e a formação das atitudes. [Além da] mudança dos conteúdos e métodos, a reforma dos programas foi concebida, sobretudo, na óptica de modificar a filosofia e a cultura nas escolas: em vez de acompanhar passivamente as instruções das autoridades na área da educação, os professores tiveram de elaborar seus próprios programas para que estes viessem a corresponder o melhor possível às necessidades dos alunos. Assim, eles foram confrontados com tarefas totalmente novas.

Relatório Nacional da Polônia

A CIE de 2001 prestou uma atenção bem particular ao papel decisivo dos professores na promoção da qualidade da educação, em especial, na formação para o viver juntos. Devem ser combatidos os mitos segundo os quais, graças ao planejamento – neste caso, os livros escolares que “tomariam o lugar dos maus professores” ou as TIC – a educação poderia, assim,

dispensar os professores. Os processos de inovação sistemática e continuada, assim como as reformas qualitativas da educação – por exemplo, aquelas que são necessárias para aprender a viver juntos –, requerem o apoio ativo dos professores e de seus formadores e estarão votadas ao fracasso, caso estes não forem capazes de se assenhorearem delas. No entanto, tal apoio só poderá ser obtido se, desde o início, os professores estiverem integrados aos processos de reflexão e de reformas educativas, se participarem desses processos e, por conseguinte, se compreenderem as razões da mudança, em vez de submeterem-se às conseqüências, vivenciadas como complicações e dissabores.

Mobilizar os professores, assim como todos os outros formadores – considerando a enorme importância da educação não-formal para aprender a viver juntos – constitui uma das chaves da eficácia dos esforços despendidos para conseguir a transformação. Por ocasião da 46ª CIE, foi sublinhado que a educação está bem longe de reduzir-se à simples transmissão de saberes e que, apesar de encontrar-se em fase de mudança, o papel dos professores continua sendo, mais do que nunca, indispensável para ajudar os jovens não só a passar da informação para o conhecimento, mas também a desenvolverem sua sociabilidade, seus valores e sua vontade de enfrentar um grande número de desafios, em particular, o de viver juntos. A mobilização dos professores e sua orientação dependem, fundamentalmente, de três aspectos: sua formação, suas condições de trabalho e de vida, além do reconhecimento de seu *status* social.

A formação dos professores permanece, tradicionalmente, orientada para a transmissão da informação, na qual são predominantes as pedagogias da homogeneidade e do trabalho em um único idioma, a língua nacional. A CIE colocou a ênfase na necessidade das mudanças a serem introduzidas na formação, tanto inicial quanto continuada – e, sendo necessário, a “reforma” –, assim como na necessidade de prever processos radicais de transformação da profissão que superam amplamente a concepção dos cursos e das políticas parciais de apoio aos professores. Para que a transformação profissional possa constituir um verdadeiro ponto de apoio à qualidade e pertinência da educação, é necessário considerar um processo de “autotransformação” consciente e sistemático, no qual todos os professores possam, dentro de um espírito humanista, vir a ser agentes da inovação educativa, e no qual, igualmente, as famílias, as comunidades e os alunos aceitem as mudanças necessárias.

Portanto, neste sentido, é imperativo que os professores de todos os níveis reforcem sua capacidade de gerenciar, ao mesmo tempo, as características das culturas locais e sua abertura a valores e horizontes universais. A CIE insistiu, igualmente, sobre a importância não só de reforçar o capital cultural dos professores, mas também de fazer progredir a pedagogia das línguas no quadro de sua formação, a fim de que eles possam responder ao duplo desafio de cultivar, simultaneamente, o “identitário” e a abertura ao universal.

A formação daqueles que serão encarregados de ensinar a arte de viver juntos deve levar em consideração novos e variados desafios, tais como a carência de professores para enfrentar um crescimento demográfico recorrente em um grande número de regiões do Planeta; as perdas ocasionadas pela Aids; a preparação para uma autoformação; a empatia para com as pessoas diferentes e as transformações contínuas das tecnologias educativas à nossa disposição. A necessidade de mudanças radicais nos currículos e práticas pedagógicas dos professores e formadores, a fim de que eles possam integrar a educação ao longo de toda a vida, reveste-se de uma crucial importância.

A questão das condições de trabalho dos professores não se reduz unicamente à sua remuneração, apesar de seus salários serem efetivamente insuficientes em um grande número de países. Entretanto, algumas provas empíricas demonstram que não existe nenhuma correlação direta positiva e unívoca entre o nível dos salários dos professores e sua capacidade de ensinar mais e melhor. Há, sem sombra de dúvida, um patamar salarial mínimo que deve garantir a dignidade dos professores e permitir que levem a bom termo seu trabalho, mas sobretudo existem correlações positivas com outras áreas, a saber: a justiça em matéria de parâmetros salariais; a possibilidade para o professor de “fazer carreira”, sem ser obrigado a deixar a sala de aula para exercer outra atividade a fim de melhorar seu salário; a existência de medidas incitativas; as políticas que incentivem os melhores mestres a se ocuparem dos alunos mais pobres, em zonas rurais e nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, existem, igualmente, constatações empíricas fundamentadas que mostram a importância do reconhecimento social dos professores, incluindo sua capacidade para ensinar a viver juntos.

Ensinar a viver juntos é uma ação de formação que contribui para a dignidade humana e para o reconhecimento dos outros.

Por conseguinte, todo aquele que sente a falta de reconhecimento por sua dignidade não pode dar uma contribuição significativa para a construção desse edifício. O reconhecimento social dos professores é imprescindível, no que se refere tanto à apreciação do volume de esforços despendidos quanto à qualidade de seu ensino. Mas, ao mesmo tempo, é necessário proceder a uma abordagem crítica em relação a uma parcela dos professores, cujas representações e práticas podem ser contrárias às exigências de uma educação para o “viver juntos”. Certamente, os professores não são estranhos às fraquezas

[Gana procura] melhorar as competências e as condições de trabalho dos professores por meio de reformas dos conteúdos, programas, métodos, estruturas e meios de ensino. Os professores têm necessidade de ser motivados para que seu ensino seja eficaz. Além de aumentar os salários dos professores, sensibilizamos nossos concidadãos para manifestarem-lhes seu reconhecimento. A oferta de moradia e o louvor por um trabalho bem feito poderiam contribuir para esse reconhecimento necessário, [por exemplo, pela atribuição] do “prêmio do melhor professor primário” [ou] por uma promoção mais rápida para recompensar a excelência dos desempenhos pedagógicos.

C. Ameyaw Akumfi, Ministro da Educação, Gana

Uma responsabilidade essencial do sistema de ensino, na China, consiste em aprimorar o nível de qualificação dos professores. Entre as medidas tomadas neste sentido, podemos citar:

- os esforços para aperfeiçoar o *status* social dos professores, transformando progressivamente o ensino em uma profissão altamente respeitada e admirada, além de estimular uma tradição social de respeito pelos professores e pelo ensino. A China proclamou o dia 10 de setembro como festa anual dos professores. Tal celebração permite que toda a sociedade manifeste seu respeito pelos professores e pela educação; além disso, é vivida pelos professores como um verdadeiro incentivo;
- as manifestações nacionais para recompensar os mais notáveis professores e educadores;
- um novo sistema de remuneração para que a renda dos professores se torne mais atraente por meio de um aumento geral dos salários e da criação de diversas alocações para encargos especiais ou atividades suplementares;
- um programa acelerado de construção de alojamentos para melhorar as condições de moradia dos professores de ensino fundamental e médio, assim como do pessoal administrativo;
- um esforço considerável de formação continuada na área das TIC, disponível em todos os centros de formação de mestres, inclusive pela difusão à distância de cursos de demonstração, escolhidos por sua qualidade pedagógica.

Adaptação do Relatório Nacional da China

Os professores indianos que, tradicionalmente, têm preconizado a fraternidade universal e a unidade para além da diversidade, inspiradas no pensamento de Gandhi, desempenharam um papel crucial nos esforços de redução das disparidades sociais e econômicas [...]. Isto só poderá ser realizado se as instituições educativas constituírem um entorno que facilite a integração das atitudes, valores, aptidões e competências que permitem reduzir a discriminação, a segregação e a desigualdade. O papel dos professores é crucial: na Índia, seu número eleva-se a 4,5 milhões, dos quais perto de 3 milhões no ensino fundamental; o sucesso de seus esforços depende de sua aceitação e de sua credibilidade na comunidade e entre os educandos. Na Índia, a educação para a inclusão social [está baseada] na flexibilidade, universalidade e tolerância. A imposição de um programa homogêneo nos planos de formação de mestres, por todo o país, é uma medida contraproducente: ela acabou provocando um enorme desperdício e estagnação, tanto na Índia quanto em outros países. Um grande número de evasões e fracassos escolares pode ser atribuído a esta abordagem que, embora mal fundamentada, continua bem incrustada. O novo programa pedagógico de formação dos mestres conterà apenas as linhas diretrizes gerais; deste modo, o detalhamento será definido pelos formadores de cada instituto. Ao papel convencional dos professores, esse programa prevê acrescentar as seguintes funções complementares:

- [...]
- fazer aceitar a importância de um compromisso relativo aos valores, à sua avaliação e transmissão;
- compreender a importância da relação cruzada entre cultura e educação, e entre "cultura e personalidade";
- compreender as aspirações e as expectativas da comunidade, e estabelecer relações de modo que a escola e a comunidade venham a apoiar-se mutuamente.

Adaptação do artigo "La formation des enseignants en vue de la cohésion sociale" [A formação dos professores com o objetivo da coesão social], J. S. Rajput e K. Walia, *Perspectives*, BIE-UNESCO, n.119, p. 391-399, set. de 2001.

e dificuldades humanas; no entanto, seus recursos profissionais para enfrentar as novas situações têm sido, até o presente, limitados.

Em determinados casos, eles manifestam preconceitos e encontram problemas para implantar pedagogias de inclusão social, de mediação e resolução pacífica dos conflitos, de debate respeitoso e de "multiperspectividade". Neste aspecto, o trabalho das organizações associativas e profissionais revela-se fundamental, uma vez que contribui para superar essas dificuldades.

AS PARCERIAS COM A SOCIEDADE CIVIL

No decorrer da década de 90, descobriu-se que, em vez de recorrer ao planejamento centralizado, acompanhado por uma implantação descentralizada, era mais produtivo implicar as comunidades na elaboração e implantação dos programas para corresponder às necessidades educativas básicas, levando em consideração o contexto. Na Índia, foi lançado o programa “Sarva Shiksha Abhiyan”, um novo movimento de Educação para Todos com ambições nacionais. Seus objetivos são [...] os seguintes: que todas as crianças possam beneficiar-se, até 2007, de cinco anos de educação fundamental de boa qualidade e, até 2010, de oito anos de escolaridade, sem distinção de gênero ou de categoria social. Nesta concepção, a educação torna-se um bem comunitário; além disso, os programas educacionais das aldeias serão consolidados na programação das diretorias regionais. Este plano atribui a prioridade ao acompanhamento pela comunidade [...] e a uma abordagem pedagógica concebida como uma missão a cumprir. [...] Na esteira da alfabetização, a mobilização social produz um efeito de adesão bastante forte em outras áreas sociais, principalmente, na promoção das mulheres e na tomada de consciência dos problemas relativos à saúde e ao meio ambiente.

Adaptação do Relatório Nacional da Índia

O Botswana aumentou suas despesas na área da educação até cerca de 30% do orçamento nacional. Apesar de apoiarmos a idéia de que a educação é um direito humano fundamental e, neste aspecto, deveria ser gratuita e obrigatória, estamos também conscientes de que nosso esforço em favor de uma educação de qualidade só poderá inscrever-se na longa duração se os custos forem compartilhados entre todos os interessados, principalmente, o governo, os pais ou quem tenha a guarda das crianças e o setor privado. Esta partilha dos custos será adotada [segundo determinadas modalidades] ao ser levada em consideração a situação dos pobres.

Kgeledi George Kgoroba, Ministro da Educação, Botswana

Apoiado por seus parceiros no desenvolvimento, o Senegal implantou um importante programa decenal da educação e da formação. [Sua realização] exige a participação ativa de todas as categorias da população, ou seja, uma transferência real da responsabilidade da educação para as comunidades de base. O mito de um saber padronizado, ministrado a todas as crianças do país, foi substituído por uma escola diferenciada, segundo as necessidades dos diferentes setores, adaptada segundo a demanda escolar de cada comunidade.

**Moustapha Sourang,
Ministro da Educação, Senegal**

98% dos 400 alunos da escola de Rinkeby, na Suécia, são oriundos de meios não suecos. No momento em que foi criada uma associação de pais e professores, em 1989, a escola estava enfrentando graves problemas. Os pais responderam ao convite e solicitaram uma escola pacífica, reformada, limpa e um clima positivo, propício à aprendizagem. Estes pontos já tinham sido identificados, mas, até então, os pais só haviam tido a possibilidade de manifestar sua insatisfação. Não foi difícil levar os pais a participarem das atividades escolares à noite e nos fins de semana. Durante um ano e meio, os alunos, os pais, os professores e o diretor juntaram esforços para limpar, caiar e pintar o interior do estabelecimento, e os pais disseram que estavam começando a gostar da escola. Ao mesmo tempo que trabalhavam para melhorar a aparência física do prédio, os professores desenvolveram o trabalho de equipe, de modo que os grupos de adultos estavam sempre acompanhados por grupos de crianças. Foram reinstituídos conselhos de classe e um conselho de escola; além disso, em cada reunião, havia sempre a presença ativa de adultos. Agora, os alunos encaram os professores preferencialmente como adultos e responsáveis e a escola fica aberta não só durante o dia para as aulas, mas também à noite para as atividades de lazer dos jovens. Neste exemplo, o conceito do que é a escola passou por uma mudança: ela tornou-se o espaço em que os adultos da comunidade estão ao corrente das atividades escolares e vêem o que significa a solidariedade e o respeito.

Adaptado do Relatório Nacional da Suécia

Em matéria de mobilização dos atores e das parcerias, a experiência de Madagascar mostrou que as atividades empreendidas no quadro dos "Contra-Programas" estabelecidos com a comunidade permitiram melhorar o acesso das crianças à escola. Esta participação é tanto mais interessante à medida que permite estimular a apropriação dos projetos de educação pelas comunidades, além de reduzir, por isso mesmo, suas necessidades de ajuda externa, suscetíveis de constituir um fator de dependência.

**Simon Jacquit Nivoson Rosat,
Ministro da Educação Básica e do Ensino Médio, Madagascar**

Tendo presidido a Sessão Especial que, durante a 46ª CIE, foi dedicada às relações entre as políticas educativas e a sociedade civil, o senhor Koïchiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO, fez a seguinte declaração:

Não compete, de modo algum, às organizações da sociedade civil assumirem as responsabilidades e prerrogativas do Estado em matéria de educação. No entanto, seu papel não deveria limitar-se a servir de adjuvante ao poder público; uma concepção tão estreita só poderia prejudicar o movimento em favor da Educação para Todos. O novo consenso [alcançado em Dakar] reconhece quatro funções principais às organizações da sociedade civil: intervir no lugar das autoridades nas situações em que estas não estão em condições de garantir o serviço do ensino formal ou informal; servir de agentes de inovação, suscetíveis de adaptarem a teoria e a prática da educação às reais necessidades e potencial das comunidades e nações; ser uma voz crítica e proativa que estimule o debate sobre a educação, focalizando-o nas questões mais importantes; mas também, daqui em diante, tornarem-se os interlocutores estratégicos no processo decisório.

O debate desencadeado durante essa Sessão Especial permitiu que, uma vez mais, fosse tirada a conclusão de que, para ensinar e aprender a viver juntos, a mobilização de todos os atores é tão importante quanto o conteúdo das reformas propostas. O Fórum de Dakar (abril de 2000) dirigiu um apelo aos países para que fossem além do simples reconhecimento em relação à importância da sociedade civil na formulação das políticas educativas e do ensino. A implicação da sociedade civil – e não só dos professores – deveria ser integral e ativa, em todas as áreas e em todas as etapas das reformas, pelo viés de “parcerias renovadas”.

A participação da sociedade civil – em particular, dos pais e das organizações comunitárias – não contribui unicamente para aumentar a pertinência e a qualidade do ensino, mas também é determinante para o funcionamento democrático dos estabelecimentos escolares e para fornecer um testemunho de diálogo pacífico às crianças, assim como a seus pais e família. Ela é, igualmente, essencial para progredir em direção a uma coerência mais adequada entre a aquisição de valores no interior e fora da escola. De fato, a parceria entre a escola e as famílias abre as portas para uma parceria mais ampla que, entre outros componentes, inclui a mídia. As crianças e os jovens passam uma boa parte de seu tempo livre na companhia dos antigos e

novos órgãos da mídia; uma aliança mais sólida entre a escola e as famílias pode permitir uma melhor abordagem da mídia e de outros produtos culturais, além de engendrar uma demanda mais convincente para que haja maior coerência entre as mensagens escolares e as mensagens midiáticas, de modo que possam ter um impacto mais consistente sobre a educação para aprender a viver juntos.

As festas locais, as empresas privadas, os serviços sociais, as práticas religiosas e outros eventos comunitários podem oferecer, por sua vez, excelentes oportunidades para praticar a empatia e a solidariedade, acompanhando assim os esforços da escola para ensinar a viver juntos.

Segundo parece, no nível local ou comunitário, estas "parcerias renovadas" desenvolvem-se à medida que se amplia a descentralização da gestão dos estabelecimentos escolares, tanto para as tarefas administrativas quanto no que se refere aos aspectos pedagógicos e às práticas educativas; parece que elas favorecem, também, a abertura educativa da escola para a comunidade — por exemplo, para a alfabetização dos adultos e para a integração das famílias de migrantes.

DIÁLOGO POLÍTICO

A função das escolas é importante e complexa. No entanto, elas só conseguirão desempenhá-la corretamente se cooperarem, também, com outros agentes sociais: os pais, as associações sociais, os estabelecimentos de saúde e outros parceiros do tecido social circundante. A educação [é], em particular, capaz de promover a coesão social; entretanto, além de medidas governamentais necessárias e de um financiamento suficiente, deve ser organizado o diálogo social.

Jozsef Palinkas,
Ministro da Educação, Hungria

A escola não pode garantir a qualidade educativa desejável se vier a contentar-se com a transmissão de conhecimentos. Ela deve também desempenhar seu papel na aprendizagem dos valores sociais e morais, além de estar envolvida ativamente com a comunidade. [...] a educação, no sentido amplo, não se limita à missão da escola, mas também à das autoridades e da sociedade em geral. [...] Somente o diálogo pode garantir a adequada implicação entre todos os parceiros e as partes envolvidas da educação. O diálogo político não consiste em adotar resoluções: o verdadeiro diálogo requer uma parceria ao longo de todo o processo de tomada de decisão que visa encontrar um consenso.

Najib Zerouazli Ouariti,
Ministro do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, Marrocos

A Educação para Todos [exige] o reforço do diálogo sobre as políticas e as estratégias educativas. Em acordo com seus fornecedores de ajuda ao desenvolvimento e com as ONGs, o Camboja acaba de proceder à revisão de seu Plano Estratégico para a Educação e de seu Programa de Apoio ao Setor da Educação. A preparação de tais revisões implicou um grande número de parceiros na formulação das prioridades, estratégias e programas.

Im Sethy,
Ministro da Educação, Camboja

Durante a década de 70, verificou-se a tendência de considerar que a mobilização das organizações da sociedade civil e, em particular, das comunidades, poderia assumir as responsabilidades e as prerrogativas do poder público em matéria de educação. A experiência de um grande número de processos de descentralização, ocorridos entre 1960 e os dias de hoje, demonstrou que a realidade é diferente uma vez que, ao minimizar a necessidade de intervenção do poder público em todos os níveis – nacional, provincial ou municipal – e em todos os setores – executivo, legislativo e judiciário – tais processos revelaram-se incapazes de fornecer uma resposta mais adequada às necessidades educativas das populações.

A CIE de 2001 sublinhou que, além da promoção de novas alianças com a sociedade, as políticas educativas contribuem necessariamente para incentivar novas formas de diálogo político que se integram na sociedade sem abandonar o desafio de construir e prosseguir, a longo prazo, políticas educativas no nível nacional.

Por ocasião da CIE, o conceito "diálogo político" foi colocado em destaque com muito mais insistência do que em outras oportunidades, reforçando assim a idéia da necessidade de promover uma troca argumentada e permanente entre os responsáveis de alto nível pelas políticas públicas, as organizações sociais e sua representação nacional, assim como as comunidades locais e seus representantes.

Uma articulação mais bem adequada entre as práticas escolares, novas parcerias entre as escolas e as comunidades, assim como uma renovação das políticas públicas preocupadas em levar em consideração as dimensões técnica, social e política na busca de uma melhor qualidade da educação para todos – e, em particular, nos aspectos decisivos dessa qualidade para aprender a viver juntos – impõem-se nitidamente como uma necessidade.



HUMANIZAR A MUNDIALIZAÇÃO

A pobreza – sobretudo, a pobreza extrema – é o meio mais eficaz que inventamos para destruir o direito à educação e impedir [as pessoas] de tirarem partido das possibilidades da educação.

John Daniel
Diretor-Geral Adjunto para a Educação, UNESCO

Por toda parte, a humanidade está minada por problemas e desafios que, na realidade, são efeitos da pobreza – ou seja, o mais mortífero de todos os problemas. A pobreza não se define somente pela carência de renda ou por um consumo reduzido, mas também apresenta dimensões não monetárias: falta de acesso aos serviços públicos e à possibilidade de ser ouvido; falta de oportunidades, vulnerabilidade, insegurança, incapacidade, etc. Nossa [política educativa] não pode ser implantada com eficácia sem a implicação das massas rurais – em particular, a dos pobres e das mulheres. Na Etiópia, torna-se necessário implementar um sistema de ensino voltado para a agricultura, não somente para aumentar a produtividade agrícola, mas também para limitar o desemprego urbano e, assim, atenuar a pobreza.

Gennet Zewdie,
Ministro da Educação, Etiópia

O que fazer para levar uma boa parte das crianças da aldeia planetária a freqüentar a escola quando elas estão morrendo de fome, estão doentes, são atingidas pela seca? É incomensurável o fosso existente entre a realidade vivida por uma parcela da humanidade e os conceitos fundamentais desenvolvidos pela Comissão Delors; com a introdução das TIC, aprofunda-se cada vez mais tal fosso no nível da educação. Aprender a viver juntos só poderá tornar-se um desafio realizável se forem criadas as condições para o desenvolvimento econômico de todos os países. Aprender a viver juntos só será objetivamente realizável se cada indivíduo da aldeia planetária puder usufruir de uma vida digna. Aprender a viver juntos exige, também, que não haja a dominação de uma cultura sobre outra, nem que uma civilização se arrogue o direito de excluir qualquer outra.

Boubakeur Benbouzid, Ministro da Educação Nacional, Argélia

O Quênia é uma sociedade multirracial e multiétnica. [...] Compreender e avaliar a diversidade de nossa cultura [com 42 grupos étnicos] retira os preconceitos e o medo dos outros, colocando assim nossas crianças em condições de aprenderem a conviver. [...] O impacto da Aids sobre a educação pode ser avaliado através da perda de professores experientes, pelo número crescente de crianças órfãs e pela redução da capacidade de os pais apoiarem a educação. É por isso que a informação sobre a Aids foi incluída nos nossos programas escolares.

**Henry Kosgey,
Ministro da Educação, Quênia**

Que espécie de futuro em comum poderá ser vislumbrado quando algumas pessoas vivem em um contexto de pobreza generalizada? Nada de bom, nem duradouro parece ser realizável em comum enquanto não tiver sido encontrada uma solução para a miséria galopante que esmaga os pobres.

Ibrahim Ary, Ministro da Educação Nacional, Níger

Uma das preocupações da UNESCO e da comunidade das Nações Unidas consiste em encontrar a forma sob a qual a abertura internacional poderá contribuir para aprimorar a qualidade de vida de todos.

Em vez de se preocupar em saber se a mundialização é desejável ou não, a 46^a Sessão da CIE tentou encontrar vias para que o crescimento da criação de riquezas, a ciência, a tecnologia e as comunicações possam estar a serviço da população de todo o Planeta e não somente de uma pequena parcela dos habitantes de suas regiões mais ricas e mais poderosas.

Neste espírito é que o relator-geral da CIE, Philippe Renard (Bélgica), resume, assim, a mensagem dos participantes:

Há um modelo que não desejamos promover, ou seja, o dos impérios econômicos, incluindo os da informação, que dominam o mercado e aprofundam o fosso entre os países do Norte e do Sul, provocando a fuga dos cérebros e, às vezes, [fixando condições financeiras] que ocasionam a queda da qualidade da educação em alguns países: esse é o tipo de mundialização que rejeitamos. A prioridade deve ser, antes de tudo, a de educar o homem para "conviver", torná-lo capaz de analisar e pensar sua unicidade e enriquecer-se com o que os outros têm de diferente.

A Conferência sublinhou que a educação é crucial para fornecer à mundialização um rosto humano e, assim, contribuir para construção da paz e para o crescimento; ela insistiu, também, sobre o fato de que a mundialização teria a potencialidade de abrir o caminho para trocas mais intensas e mais francas entre as culturas, com a condição de que seja invertida a tendência para o que é conhecido como "força brutal da indiferença".

De fato, como já foi observado na introdução e no primeiro capítulo desta publicação, não cessa de ampliar-se e aprofundar-se a distância que separa as nações e as comunidades, dividindo a humanidade em vários mundos bastante diferentes uns dos outros que se desenvolvem em ritmos diversificados, compartilhando, às vezes, problemas comuns, mas também, freqüentemente, bastante diferentes. Alguns desses problemas usufruem, às vezes, de uma maior visibilidade, enquanto outros, em compensação, correm o risco de tornar-se um simples "pano de fundo" diante do qual as pessoas tendem a permanecer cada vez mais indiferentes.

Alguns dias depois da conclusão da 46ª Sessão da CIE, cerca de 3 mil pessoas encontraram a morte, em 11 de setembro de 2001, no ataque terrorista perpetrado em Nova York; no entanto, outras estimativas indicam que, no mesmo dia, cerca de 35 mil crianças morreram de doença ou de fome, mais de 7 mil e 500 pessoas sucumbiram à Aids e cerca de 14 mil foram infetadas pelo vírus HIV, a maior parte delas em países assolados pela pobreza. Portanto, a possibilidade de ensinar e aprender a viver juntos depende não só do reconhecimento desses problemas por parte de todos e de cada um, mas também da capacidade de apresentá-los uns ao lado dos outros e progredir na compreensão de suas especificidades e, igualmente, de suas interconexões.

Tudo isso sublinha os desafios pedagógicos, econômicos, sociais e políticos formulados a cada um dos grupos profissionais, das comunidades e do mundo em sua globalidade. Neste

espírito, entre as mensagens mais significativas da 46ª CIE, surge a necessidade de compartilhar o desenvolvimento de forma mais eficaz, financiar solidariamente uma educação de qualidade para todos como elemento indispensável – embora não suficiente – da paz, da compreensão internacional e do desenvolvimento, além de encontrar e compartilhar estratégias para um financiamento no nível internacional que respeite a necessidade de identificar modelos e estratégias adequadas para aprimorar a qualidade educativa, em vez de promover, para realidades diferentes, modelos ou receitas já prontas.

As “Conclusões e as Proposições de Ação”, apresentadas no próximo capítulo, mostram a forma sob a qual a 46ª Sessão da CIE levou em consideração a complexidade da realidade, assim como as ações suscetíveis de aperfeiçoá-la.

Por último, o Posfácio propõe, um ano mais tarde, o prosseguimento da reflexão.

As perspectivas de futuro daqueles que estão submetidos às opressões de nosso mundo atual estão longe de ser brilhantes. Infelizmente, sua situação não irá aperfeiçoar-se, salvo se a noção de solidariedade e a cooperação internacional deixarem de exprimir-se apenas nos discursos para traduzirem-se, finalmente, de forma concreta, atribuindo um verdadeiro sentido à nossa consciência de nosso destino comum.

Abraham B. Borishade,
Ministro da Educação, Nigéria

Não há receita já pronta para servir em todas as circunstâncias, mas existem idéias, experiências e inovações que podem ser utilizadas – com a condição de que aprendamos a escutar e a refletir juntos.

Koïchiro Matsuura,
Diretor-Geral, UNESCO.



CAPÍTULO 5:

**UM CONSENSO SOBRE
AS ORIENTAÇÕES PARA
APRENDER A VIVER JUNTOS**



CAPÍTULO 5: UM CONSENSO SOBRE AS ORIENTAÇÕES PARA APRENDER A VIVER JUNTOS

As “Conclusões e as Proposições de Ação” adotadas por unanimidade, nos termos da 46ª CIE, constituem preciosas balizas para um projeto de renovação da educação que leve em consideração a necessidade de apreender melhor a viver juntos. As reformas do currículo e das estruturas preconizadas neste texto não passam, evidentemente, de orientações direcionadas para a mudança; todavia, elas podem inspirar amplamente as iniciativas que virão a ser tomadas pelas autoridades governamentais, assim como pelos outros atores dos sistemas de ensino, tanto no nível nacional quanto internacional.

As Conclusões da CIE não representam uma voz isolada: elas se inscrevem na continuidade dos esforços despendidos, desde sempre, para que a educação esteja a serviço da paz, do “viver juntos” no plano nacional e internacional, assim como da melhoria da qualidade da vida de todos.

CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES DE AÇÃO EXTRAÍDAS DA 46ª SESSÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (CIE)

PREÂMBULO

- 1 O Bureau International d'Éducation (BIE), enquanto centro da UNESCO especializado em conteúdos, estruturas e métodos da educação, organizou a 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação, em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001.
- 2 Mais de 600 participantes, dos quais 80 ministros e dez ministros-adjuntos da Educação, oriundos de 127 Estados-membros da UNESCO tomaram parte nos debates, ao lado de representantes de nove organizações intergovernamentais, de treze organizações não-governamentais e de três fundações.
- 3 O objetivo de intensificar e enriquecer o diálogo no nível das políticas da educação sobre os problemas e as perspectivas de solução, tendo em vista a melhoria da

qualidade da educação para aprender a viver juntos, foi amplamente alcançado. As “Conclusões e as Proposições de Ação” mencionadas mais abaixo apresentam os pontos salientes dos debates e dos trabalhos preparatórios – netfórum, mensagens dos ministros, relatórios nacionais, boas práticas, etc. Todo esse material será colocado em evidência no relatório geral, nos relatórios das oficinas, assim como nos outros documentos que serão publicados após o termo da Conferência.

- 4 Estas Conclusões, adotadas no dia 8 de setembro de 2001, são extraídas dos grandes debates, das sessões plenárias e das seis oficinas organizadas no decorrer da Conferência; elas são dirigidas aos governos, às organizações internacionais intergovernamentais e não-governamentais, aos professores e às suas organizações profissionais, à mídia e a todos os atores da sociedade civil que despendem esforços para aperfeiçoar a qualidade da educação, favorecendo o diálogo e desenvolvendo a capacidade para viver juntos.

A. OS DESAFIOS

- 5 Considerando a enorme complexidade dos problemas – principalmente, a globalização – que estão sendo enfrentados por todas as sociedades e as intoleráveis desigualdades entre os países e no interior de cada um deles, o conceito forjado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, ou seja, “aprender a viver juntos”, impõe-se como uma necessidade em todas as regiões do Planeta.
- 6 Um dos principais desafios a serem superados pelos sistemas de ensino continua sendo o de garantir e respeitar o direito à “educação para todos”. Entretanto, o direito das crianças ao acesso livre às escolas está longe de ser respeitado por toda parte, especialmente, nos países que vivem situações de guerra, de ocupação, de violências e intolerância.
- 7 O apelo à educação para resolver os desafios a serem enfrentados pelas sociedades não é um fenômeno novo. Em compensação, as expectativas tornam-se, atualmente, muito mais prementes, infundindo o sentimento de que, por si só, a educação pode resolver os problemas encontrados em cada país e no plano internacional.

- 8 A educação formal e a não-formal são ferramentas indispensáveis para desencadear e promover processos duradouros de construção da paz, da democracia e dos direitos humanos; entretanto, isoladamente, elas não podem fornecer soluções para a complexidade, as tensões e, até mesmo, as contradições do mundo atual.
- 9 No entanto, como havia sido sublinhado pela Declaração de Jomtien e pelo Marco de Ação de Dakar, é essencial acompanhar os esforços despendidos em prol do desenvolvimento da educação, no nível nacional e internacional, por meio de estratégias globais que visem à erradicação da pobreza e à participação na vida política, social e cultural.
- 10 A realização do objetivo da educação para todos vai além do esforço de escolarização universal. No contexto de cada país, a busca da coesão social, a luta contra as desigualdades, o respeito pela diversidade cultural e o acesso a uma sociedade do saber – aliás, a abordagem de todos esses aspectos pode ser facilitada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação – serão realizados graças a políticas focalizadas na melhoria da qualidade da educação.
- 11 Estas políticas devem superar os obstáculos criados pela desigualdade de acesso e pelo risco de exclusão na área da aprendizagem de línguas, assim como no campo das ciências e das tecnologias.
- No que diz respeito às línguas, verifica-se que, em um grande número de países, a realidade é plurilíngüe, embora conste apenas um só idioma como língua oficial de comunicação.
 - Tratando-se das ciências e das tecnologias, especialmente as da informação e da comunicação, aprofunda-se o fosso devido à desigualdade de acesso aos avanços mais recentes.

B. POLÍTICAS E PRÁTICA EDUCATIVAS

- 12 Por toda parte, governos e professores têm manifestado a vontade de adaptar os conteúdos, estruturas e métodos da educação aos desafios evocados mais acima.
- 13 As experiências das políticas e práticas educativas colocam, em evidência, a necessidade de considerar as reformas como processos e não tanto como produtos; essas reformas podem surgir de decisões governamentais ou de iniciativas das outras partes envolvidas. A maneira como elas são implementadas, envolvendo a mobilização de todos os atores, é tão importante quanto seu conteúdo.

- 14 No seio da comunidade internacional, já têm sido assinados acordos fundamentais relativos às linhas de ação suscetíveis de promover a capacidade e a vontade de viver juntos. Os responsáveis nacionais pelas políticas na área da educação têm afirmado, claramente, sua determinação em prosseguir a implantação de tais acordos.
- 15 Apesar de fazer sobressair as condições próprias a cada contexto cultural, a avaliação dos processos de reformas e das “boas práticas” permite, igualmente, identificar algumas características comuns.

C. PROPOSIÇÕES DE AÇÃO

- 16 O amplo leque das práticas didáticas e pedagógicas relativas a “viver juntos” exige ser melhor conhecido, mais amplamente difundido e desenvolvido com o objetivo de reforçar as capacidades endógenas de cada país.
- 17 Torna-se indispensável despender um importante esforço de formação para o diálogo político, a fim de alcançar o principal objetivo do aperfeiçoamento da qualidade da educação para todos.
- 18 Os processos de reforma deveriam ser continuados ou empreendidos nas seguintes áreas:

OS CONTEÚDOS

- Adaptando os currículos e atualizando os conteúdos, de maneira a levar em consideração:
 - as mudanças econômicas e sociais engendradas, em particular, pela mundialização, pelas migrações e pela diversidade cultural;
 - a dimensão ética dos avanços científicos e tecnológicos;
 - a importância cada vez maior da comunicação, da expressão, da capacidade de escuta e de diálogo, antes de tudo, na língua materna e, depois, na língua oficial do país, assim como em um ou vários idiomas estrangeiros;
 - a contribuição positiva que pode ser fornecida pela integração das tecnologias nos processos de aprendizagem.
- Desenvolvendo não só abordagens disciplinares – mas também interdisciplinares – e competências.
- Incentivando e acompanhando as inovações.
- Procurando, no desenvolvimento dos currículos, garantir sua pertinência, no plano local, nacional e internacional.

OS MÉTODOS

- Privilegiando os métodos ativos de aprendizagem e o trabalho em equipe.
- Favorecendo o desenvolvimento completo e equilibrado da personalidade, a fim de preparar o indivíduo para a prática de uma cidadania ativa e aberta para o mundo.

OS PROFESSORES

- Facilitando uma real participação dos professores na tomada de decisão no interior do estabelecimento escolar, através da formação e de outros meios.
- Aperfeiçoando a formação dos professores, a fim de que eles possam desenvolver nos alunos comportamentos orientados para valores de solidariedade e tolerância, de maneira a prepará-los para a prevenção e resolução pacífica de conflitos, assim como para o respeito pela diversidade cultural. Fazendo evoluir a relação entre professor e aluno, considerando a evolução da sociedade.
- Aprimorando a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores e nas práticas da sala de aula.

A VIDA COTIDIANA NOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

- Criando, na escola, um clima de tolerância e respeito, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma cultura democrática.
- Oferecendo um modo de funcionamento da escola que venha estimular a participação dos alunos na tomada de decisão.
- Propondo uma definição compartilhada dos projetos e das atividades de aprendizagem.

A PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

- Desenvolvendo pesquisas que clarifiquem o conceito "Aprender a viver juntos" e suas repercussões sobre as políticas e as práticas educativas.
- Promovendo pesquisas sobre a evolução dos conteúdos e das metodologias relativas ao "Aprender a viver juntos".
- Estimulando a realização de estudos comparativos a serem implantados em um quadro sub-regional, regional e transregional.

- 19 As parcerias
- Como a educação não é a única resposta ao desafio do "Aprender a viver juntos", seu aperfeiçoamento exige o compromisso não só da escola, mas também de todos os atores envolvidos. Ela implica, portanto, a implantação ou o fortalecimento de verdadeiras parcerias com toda a sociedade: professores, coletividades públicas, famílias, setor econômico, mídia, ONGs, autoridades intelectuais e espirituais.
 - As parcerias são, igualmente, necessárias para ampliar o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, assim como para garantir a eficácia em sua utilização.
- 20 "Aprender a viver juntos" requer políticas de desenvolvimento da aprendizagem ao longo de toda a vida que começa desde a primeira infância, e com uma atenção particular ao período da adolescência (12-18 anos).

D. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

- 21 O desenvolvimento das atividades de cooperação internacional em favor da melhoria da qualidade da educação para todos a fim de "Aprendermos a viver juntos", deveria articular-se em torno destes seis eixos principais:
- o fortalecimento do Bureau International d'Éducation enquanto observatório das tendências, assim como de seu papel no desenvolvimento de bancos de dados e de sistemas de informação facilmente acessíveis;
 - a coleta dos resultados da pesquisa na área da educação sobre a evolução dos conteúdos, a promoção de estudos comparativos no nível sub-regional e regional, além de sua difusão no âmbito internacional;
 - a criação de redes de cooperação no nível internacional, regional e sub-regional, permitindo a troca de experiências e a realização de projetos comuns, a fim de fortalecer as capacidades endógenas;
 - a formação para o diálogo político destinada aos decisores dos sistemas educacionais, favorecendo a definição de objetivos convergentes, a busca de consenso e a mobilização dos atores;
 - a renovação das modalidades de assistência técnica fornecida pelas agências de cooperação, bilaterais ou multilaterais, a fim de que seja levada em consideração, de forma mais adequada, não só a dimensão Norte-Sul, mas igualmente Sul-Sul;

- o fortalecimento das parcerias entre a UNESCO e as outras organizações intergovernamentais envolvidas.

E. O PAPEL DA UNESCO E SUAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

- 22 As Conclusões da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação são transmitidas à 31ª Sessão da Conferência Geral da Organização, a fim de serem levadas em consideração para enriquecer a reflexão e fortalecer – a curto, médio e longo prazos – os programas de ação da UNESCO, de seu Bureau International d'Éducation e dos outros institutos especializados do Sistema UNESCO com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da educação.



POSFÁCIO

“APRENDER A VIVER JUNTOS”: SERÁ QUE FRACASSAMOS?

A questão é formulada, prioritariamente, aos dirigentes políticos e a todos os atores nacionais da comunidade educativa. E, sem qualquer contestação, a resposta deve ser matizada: sim, em parte, fracassamos; ou será que ainda não tivemos sucesso? Não, o fracasso não se verifica por toda a parte. No mundo, existem numerosos exemplos de políticas e práticas positivas e promissoras; além disso, há milhões de professores que estão comprometidos, no dia-a-dia, a transformar suas classes em espaços onde se aprende realmente a conviver.

A questão dirige-se, igualmente, às organizações internacionais e, em particular, à UNESCO. A ação empreendida será apropriada e corresponderá às preocupações contemporâneas? John Daniel, Diretor-Geral Adjunto para a Educação, ao discursar na abertura dos trabalhos da Comissão II, por ocasião da 31ª Conferência Geral, lembrava o seguinte: “Os acontecimentos do 11 de setembro levam-nos a reconsiderar a importância relativa dos verdadeiros objetivos de nosso trabalho. Em particular, interrogamo-nos para saber se a aspiração a aprendermos a viver juntos não será, agora, mais importante do que a construção da sociedade do saber”.

Parece que um consenso está a delinear-se com bastante nitidez: a utilização do mesmo tipo de educação não é suficiente para aperfeiçoar sua qualidade; é necessário, sem dúvida, rever em profundidade as próprias orientações da ação educativa, em todo o mundo.

As “Conclusões e Proposições de Ação” da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação colocam em evidência os avanços efetuados, nos últimos anos, pelos ministérios da Educação de um grande número de países. Neste início do século XXI, verifica-se a emergência de um novo consenso relativo às características do paradigma com a possibilidade de contribuir para a promoção da educação em favor da paz, do desenvolvimento e da coesão social que, aliás, são os pilares do “viver juntos”. Determinados conteúdos que visam à compreensão internacional, em uma interação dinâmica, à construção da identidade de grupo e da identidade local, à elaboração de métodos e práticas institucionais que, ativamente, promovem a cidadania, além de diversas formas de participação sociais e democráticas constituem, agora, um patrimônio sólido de afirmações e proposições educativas em um amplo conjunto de países e no seio da comunidade mundial dos ministros da Educação. E, mesmo que, por ocasião desta



Conferência, a participação da Sociedade Civil não tivesse sido tão ativa quanto seria desejável, deve ser colocada em evidência a contribuição notável de algumas organizações não-governamentais muito importantes, como a Internationale de l'Education.

Além disso, durante a 46ª Sessão da CIE, tornou-se claro que, em todos os continentes, existe uma é considerável capacidade inovadora para progredir na direção desejada; ela se reflete nas políticas, nos programas e projetos em diversos níveis – nacional, provincial ou local – da realidade educativa. Entretanto, esta capacidade inovadora continua sendo o apanágio de raros estabelecimentos de ensino; mesmo que, em um grande número deles, seja possível detectar algum traço inovador correspondente ao tipo de educação que, segundo as Conclusões da 46ª Sessão da CIE, deverá ser promovida, e a maior parte desses estabelecimentos ainda fazem prevalecer as características de uma educação concebida no século XIX, cujos limites ficaram bem patentes no decorrer do século XX. De fato, nenhum participante da 46ª Sessão da CIE se recusaria a reconhecer que existe uma distância considerável entre o consenso manifestado relativamente a determinadas características da educação para o “viver juntos” e o advento concreto deste novo tipo de educação.

A CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS QUE VISAM À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO

A primeira década do século XXI terá de enfrentar um desafio: encontrar o meio de transformar em realidade o consenso sobre a “utopia educativa”, que foi sendo edificado no decorrer das últimas décadas do século XX. Assim, parece necessário atualizar os conteúdos, fornecendo-lhes uma abertura, ao mesmo tempo, mundial e local; aplicar métodos ativos que reconheçam a importância tanto dos processos de aprendizagem quanto da intervenção atuante dos professores; promover uma vida escolar dinâmica baseada na cidadania, além de fomentar o número de estabelecimentos de ensino que trabalhem com as comunidades locais, sem depender delas.

Com toda a certeza, os debates da 46ª Sessão da CIE permitem explicar melhor o consenso que incide sobre a educação do século XXI para aprender a viver juntos, além de verificar os avanços que, daqui em diante, podem ser considerados consolidados neste aspecto. Entretanto, neste início de século, a prática política e educativa permite pressupor que a universalização do tipo de educação – indispensável para a sobrevivência e desenvolvimento da humanidade – exige que seja mais bem compreendido e gerenciado o que poderia ser designado por políticas de promoção da qualidade da educação.

Estas políticas são bastante variadas: algumas foram apresentadas no decorrer da 46ª Sessão da CIE, enquanto outras foram descritas nos relatórios nacionais. Entre as políticas relatadas durante a Conferência, podemos citar alguns processos de reforma curricular; as políticas de participação dos alunos e dos professores na vida cotidiana dos estabelecimentos de ensino; a promoção de pedagogias de acesso ao conhecimento científico que levam em consideração sua dimensão ética; a aprendizagem tanto de métodos de trabalho quanto da produção econômica; as políticas de promoção da integração das novas tecnologias da informação e da comunicação, associadas a pedagogias interativas e coletivas – em vez da promoção da interação de cada aluno com sua tela; a integração das práticas artísticas e culturais dos diversos grupos de crianças e jovens; a promoção do multilingüismo, e ainda muitas outras.

Com toda a certeza, é importante conhecer as políticas – bem-sucedidas – de promoção da qualidade da educação para aprender a viver juntos, mas é também importante, ou talvez ainda mais importante, compreender “como” elas estão

conseguindo avançar, além de saber que tipo de obstáculos têm de enfrentar. A ação cotidiana que visa à “Educação para Todos”, pela promoção de uma educação integradora e o aperfeiçoamento da qualidade da educação, exige uma perseverança e energia sem limites; eis a razão pela qual os gestores nem sempre estão em condições de transmitir, sistematicamente, um número crescente de informações, nem de analisar esse “como”.

Alguns relatórios nacionais apresentados na 46ª Sessão da CIE, os resultados de determinados trabalhos de pesquisa – ainda raros – sobre a dinâmica da mudança da educação (Tyack e Cuban, 1995) e um grande número de diálogos entre os participantes permitem aventar a hipótese segundo a qual a concepção, a implantação e o apoio duradouro e sistemático das políticas de promoção da qualidade da educação exigem muito mais tempo do que, em geral, se pensa. Por terem acumulado vários anos de experiência, os especialistas da política na área da educação sabem que – conforme é explicado pelas Conclusões da 46ª Sessão da CIE – as mudanças relativas à qualidade da educação e, principalmente, aos seus elementos mais estreitamente associados à possibilidade de aprender a viver juntos, são muito mais lentas do que seria desejado para a humanidade.

Estes especialistas sabem, também, que a implantação e o apoio permanente e sistemático das políticas de promoção da qualidade da educação para viver juntos exigem uma grande capacidade de navegação em um oceano tumultuado por uma infinidade de antigas e novas tensões.



AS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AS NOVAS TENSÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

De fato, as políticas educativas que visam à promoção da qualidade da “Educação para Todos, a fim de aprendermos a viver juntos” apresentam a particularidade de terem de enfrentar uma série de tensões diferentes das que estão relacionadas com a expansão dos sistemas de educação. Com efeito, esta nova série de tensões pode ser dividida em três grupos: o primeiro é o das tensões “institucionais”; o segundo, o das tensões “pedagógicas”; e o terceiro, o das tensões “culturais”.

As tensões “institucionais” estão associadas às expectativas e à promoção da inovação em um sistema e em um conjunto de práticas e dispositivos que foram inventados para serem reproduzidos. Ao definir a educação como a atividade intencional das gerações adultas para transmitir a cultura às gerações jovens, Émile Durkheim parte da hipótese de que os conhecimentos, os valores e as práticas sociais são duradouros; esta definição ilustra perfeitamente a natureza “reprodutiva” da educação e dos sistemas de ensino tradicionais. Assim, os órgãos encarregados da gestão e do controle da educação foram criados para ficarem vigilantes à qualidade da reprodução de práticas e conteúdos considerados como permanentes, em sistemas fechados. Ora, eis que, a partir de agora, solicita-se a esses mesmos sistemas que sejam inovadores, que se mostrem criativos, que permaneçam abertos à diversidade e não fiquem confinados em si mesmos. Em alguns países, solicita-se a mestres que haviam sido formados para ministrarem, todos os anos, os mesmos cursos, em conformidade com programas rígidos de ensino que visam à transmissão do conceito de país ou de nação, para se adaptarem, a partir de agora, a programas de ensino flexíveis, cuja abertura é mundial e local; além disso, em tais programas, o mundo e a comunidade adquirem uma nova dimensão, em um equilíbrio instável e complexo com o país ou a nação. Em compensação, nos contextos pós-coloniais ou nos países em transição, solicita-se aos sistemas de educação que participem da criação de novas nações e façam ressurgir as tradições de povos subjugados por hegemonias políticas que os haviam ignorado; e, ao mesmo tempo, solicita-se que seja favorecida, ainda aí, a interação com conteúdos locais e mundiais. Estas tensões institucionais estão associadas, intrinsecamente, às tensões pedagógicas e culturais.

Por sua vez, as tensões “pedagógicas” estão ligadas à importância evidente dos conhecimentos, assim como à sua rápida caducidade. Ainda no final do século XX, a informação renovava-se a uma velocidade muito maior do que aquela que seria necessária para a aquisição da informação já disponível. Ora, não existe aquisição possível de conhecimentos sem gestão rigorosa da informação atualizada. Portanto, a educação deve, ao mesmo tempo, facilitar o acesso à informação, sensibilizar para sua caducidade e incentivar o exercício de práticas de aprendizagem que sejam mais duradouras do que a própria informação. Além disso, estas práticas de aprendizagem diferem segundo as faixas etárias, os indivíduos e as culturas; por outro lado, devem tornar-se, incessantemente, mais autônomas. Neste aspecto, os apelos lançados em favor da focalização da educação nos educandos merecem ser escutados, assim como as advertências segundo as quais não há acesso possível ao conhecimento sem a intervenção profissional de um novo tipo de mestres e professores.

As tensões “culturais” constituem o pano de fundo das precedentes; elas estão relacionadas com a mudança de civilização, implicada no caráter novo da diversidade, qualidade e profundidade das interdependências mundiais. Os processos de educação formal, que se encontravam no cerne da 46ª Sessão da CIE, constituem um dos eixos da relação entre as gerações. Da afirmação de Durkheim, é possível também deduzir que, em princípio, estes processos foram criados numa época em que as gerações adultas desejavam e podiam transmitir sua cultura e a cultura dos antepassados aos filhos e, através deles, aos netos e aos bisnetos; as gerações adultas estavam, então, convencidas de que essa transmissão garantiria uma melhor qualidade de vida às gerações futuras. Esta convicção conferia-lhes a energia necessária para a ação educativa; além disso, as políticas da educação capitalizavam essa energia, servindo-se dela para justificar suas proposições de expansão.

Entretanto, no início do século XXI, a tendência à marginalização, até mesmo à “dualização” social, assim como a profusão de problemas associados ao trabalho, evocados na introdução, colocam em causa a eficácia da educação para aperfeiçoar a qualidade da vida. Por outras palavras, atualmente, uma grande parte da população mundial formula as seguintes questões: se é possível a melhoria da qualidade de sua vida e se deveria instruir-se e instruir suas crianças. Ora, a realidade mostra que, embora a educação não possa garantir o progresso eterno ao qual ela aspirava, é impossível integrar-se a tipos de vida que favorecem

o desenvolvimento e a paz, sem passar por um sistema educacional. Por conseguinte, uma educação de qualidade para aprender a viver juntos parece ser uma condição necessária, embora não suficiente, para a sobrevivência da humanidade.

Portanto, para construir uma educação para o “viver juntos”, deveremos navegar com bússola e possuir determinadas competências: a bússola representa a visão; neste caso, a capacidade para navegar assenta em algumas competências que permitem dirigir a ação. Entretanto, a visão será mais rica e mais pertinente se for elaborada pelo viés de uma ação específica, ou seja, o diálogo político.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO DIÁLOGO POLÍTICO NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A penúltima década do século XX distinguiu-se pela confiança depositada nos dispositivos de regulamentação e controle da educação que, supostamente, facilitariam a elaboração de uma educação de qualidade. De fato, durante a década de 80, a elaboração de normas e a avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos – principalmente, em matéria de língua e de matemática – ocuparam o âmago dos projetos na área da educação; toda essa década foi marcada fortemente pela idéia de que a melhoria da qualidade da educação passava pelo estabelecimento de definições mais adequadas relativamente à qualidade e quantidade de conhecimentos que convém adquirir e pelo aperfeiçoamento de um maior número de provas que permitissem avaliar, com exatidão, se esses conhecimentos haviam sido – ou não – adquiridos.

É interessante observar que, pelo menos, durante a 46ª Sessão da CIE, as delegações ministeriais presentes deixaram a impressão de estarem muito menos interessadas nesse tipo de questões. Algumas apresentações acadêmicas de alto nível colocaram a ênfase na importância de adotar, como base, os resultados da pesquisa (Audigier e Bottani, 2002); entretanto, os delegados deram prioridade a outros temas. Com efeito, parece que, no momento em que tais exposições colocaram a contribuição para o “viver juntos” no cerne da definição da qualidade da educação, as questões da normalização e avaliação acabaram perdendo uma grande parte de sua importância como trampolins da promoção da mudança.

A pesquisa, as boas práticas e, sobretudo, o diálogo relacionado com as políticas educativas no plano internacional e nacional fazem concorrência, de algum modo, às abordagens empíricas ou as completam. Sem sombra de dúvida, a prioridade que lhes é outorgada pelas delegações ministeriais é, por um lado, proporcional à reduzida atenção que lhes tinha sido prestada no decorrer das décadas precedentes e, por outro, depende do fato de que a visão desenvolvida durante a 46^a Sessão da CIE apresenta uma orientação universal e, portanto, insuficiente.

De fato, uma visão que insiste sobre a importância da diversidade e do caráter local, ou seja, sobre a importância de cada contexto, exige uma grande capacidade de reconstrução e de reapropriação criadora; exige, igualmente, sólidos conhecimentos históricos e uma grande capacidade de comparação contextualizada para evitar transferências “a-críticas” de modelos inadequados. Ora, tal grau de conhecimento histórico e tal capacidade elevada de comparação contextualizada só serão alcançados se forem conhecidos os resultados da pesquisa e se for possível dialogar com um espírito crítico e respeitoso.

Se dermos crédito a um estudo recente da OCDE (2001), o papel da pesquisa na área da promoção da inovação no setor da educação situa-se muito aquém, por exemplo, da função que ela exerce no setor da saúde. Assim, relativamente à educação, ainda são raros os dados disponíveis, verificados e comparáveis, tendo como objetivo a análise das tendências qualitativas, a pesquisa referente aos processos, a promoção de “experiências idealizadas” (De Corte, Verschaffel, 2002), a avaliação de programas e projetos, assim como os bancos de dados relativos às “boas práticas” avaliadas em função de critérios validados, sistematizados e acessíveis a todos. Não é também suficientemente freqüente sua disponibilização nas escolas e sua utilização no quadro da formação inicial dos professores ou de atividades de formação organizadas pelas associações profissionais; nestas formações, a abordagem normativa continua prevalecendo em relação ao enfoque que visa à autonomização dos atores – *empowerment* –, graças à difusão de uma informação rica e bem selecionada, além de instrumentos adequados à reflexão.

Em matéria de educação, o diálogo político nada mais é do que uma troca de idéias sobre temas da educação, suficientemente pertinentes para engendrar acordos e identificar desacordos, não só sobre o que convém fazer em cada contexto em particular, mas também e, sobretudo, em relação à maneira como proceder: em que ordem devem ser abordadas as diferentes

dimensões da mudança e por qual metodologia? Quais são as implicações de cada decisão e estará cada um disposto a pagar o preço para realizar progressos comuns? Entre os atores específicos da educação – professores, pais e alunos – e os atores que têm uma influência sobre ela – principalmente, dirigentes políticos, sindicais e religiosos, chefes de empresa –, as trocas são cada vez mais frequentes no que diz respeito à promoção da qualidade da educação para aprender a viver juntos.

No entanto, estas trocas ainda não são tão fecundas quanto seria desejável; às vezes, os processos são demasiadamente lentos e, a despeito da boa vontade de todos os participantes, eles não chegam a culminar em acordos sólidos a longo prazo. A novidade da 46ª Sessão da CIE é o reconhecimento compartilhado da necessidade da formação para aperfeiçoar a qualidade deste diálogo. Este reconhecimento, assim como a colocação em evidência dos limites da mudança da educação e da necessidade de mudanças sociais como condição prévia, constituem uma demonstração de humildade e uma prova de equilíbrio por parte dos participantes; além disso, trata-se de uma demonstração de coerência entre a demanda de promoção da educação ao longo de toda a vida e a aceitação da necessidade de uma formação no nível mais elevado da tomada de decisão em matéria de educação.

Para construir parcerias mais sólidas, é necessário absolutamente aperfeiçoar as capacidades de concertação, comunicação e negociação, levando em consideração os resultados da pesquisa e graças a um conhecimento mais profundo da inovação. Assim, a comunicação, a negociação e a construção de parcerias tornam-se componentes indispensáveis da capacidade de navegar entre as tensões, sem perder de vista a bússola da visão que, por sua vez, está submetida a um processo constante de construção e de reconstrução.

Em relação às Conferências precedentes, as “Conclusões e as Proposições de Ação” da 46ª CIE sobre o tema “A Educação para Todos a fim de aprendermos a viver juntos no século XXI: Problemas e soluções” podem dar a impressão de serem mais modestas; no entanto, elas constituem um desafio muito mais importante ao identificarem e lembrarem tudo o que será necessário empreender para transformar os elementos orientadores da ação em mudanças que permitirão evitar, no século XXI, as mortes, nocividades e sofrimentos ocorridos no século XX.

**ANEXO 1 :
COMPOSIÇÃO DO SECRETARIADO DA 46ª SESSÃO DA CIE**

Presidente: Senhor Prof. Abraham B. Borishade (Nigéria)

Vice-Presidentes:

Senhor Pieter De Meijer (Holanda)

Senhor Eduard Zeman (República Tcheca)

Senhor Radu Damian (Romênia)

Senhora Maraina Aylwin Oyarzún (Chile)

Senhor Burchell Whiteman (Jamaica)

Senhor Im Sethy (Camboja)

Senhor Xinsheng Zhang (China)

Senhor Henry Kosgey (Quênia)

Senhor Prof. Najib Zerouazli Ouariti (Marrocos)

Senhor Moncer Rouissi (Tunísia)

Relator Geral: Senhor Philippe Renard (Bélgica)

**ANEXO 2:
PARTICIPANTES NOS DOIS GRANDES DEBATES
E NAS SEIS OFICINAS**

GRANDE DEBATE I

*One world, one future: education and
the challenge of globalization*

*Un monde, un avenir: l'éducation et
le défi de la mondialisation*

*Un mundo, un futuro: la educación y el
desafío de la mundialización*

*Um mundo, um futuro: a educação e o
desafio da mundialização*

Moderador: Senhor Pablo Latapi Ortega, Jornalista
TV Azteca, México

Participantes:

- Senhor Dr. Mohammed J. K. Al Ghatam, Ministro da Educação, Bahrain
- Senhor Prof. Abraham B. Borishade, Ministro da Educação, Nigéria
- Senhor Burchell Whiteman, Ministro da Educação, Juventude e Cultura, Jamaica
- Senhor Dr. Sirikorn Maneerin, representante do Ministro da Educação, Tailândia
- Senhor Aaron Benavot, Professor, Departamento de Sociologia e Antropologia, Universidade Hebraica de Jerusalém, Mt. Scopus, Israel
- Senhor Alejandro Tiana, Professor, Faculdade de Educação, UNED, Madri (Espanha)

GRANDE DEBATE II

Quality Educação for all for living together in the twenty-first century: intensifying the international policy dialogue on structures, contents, methods and means of Educação, and mobilizing the actors and partnerships

Éducation de qualité pour tous pour vivre ensemble au XXIe siècle: intensifier le dialogue politique international sur les structures, les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement, mobiliser les acteurs et les partenariats

Educación de calidad para todos para vivir juntos en el siglo XXI: intensificar el diálogo político internacional sobre las estructuras, los contenidos, los métodos y los medios de enseñanza, y movilizar los actores y los asociados

Educação de qualidade para todos a fim de vivermos juntos no século XXI: intensificar o diálogo político internacional sobre as estruturas, conteúdos, métodos e meios de ensino, além de mobilizar os atores e os parceiros

Moderador :

Senhor Daniel Bernard, Diretor, Televisão Léman Bleu, Genebra (Suíça)

Participantes

- Senhor Najib Zerouazli Ouariti, Ministro do Ensino Superior, da Formação de Executivos e da Pesquisa Científica, Marrocos
- Senhor Ricardo Santos, Senador, Brasil
- Senhor Pierre Thenard, Conselheiro técnico do gabinete do Ministro-Delegado para a Cooperação e para a Francofonia, França
- Senhor Thomas Bediako, Chefe Coordenador para a região África, Education Internationale, Genebra
- Senhor Moncef Guitouni, Presidente da Federação Internacional para a Educação dos Pais, Montreal (Canadá)
- Mrs. Michèle Riboud, Gerente, Divisão de Desenvolvimento Humano, Banco Mundial, Washington (EUA)
- Mr. Kazimier Korab, Diretor, Departamento de Estratégia e Desenvolvimento, Ministério da Educação, Polônia
- Dr. Ella Yulaelawati, Chefe, Divisão de Curriculum do Ensino Primário, Ministério da Educação, Indonésia

OFICINA 1

Citizenship Educação: learning at school and in society
L'éducation à la citoyenneté: les apprentissages scolaires et sociaux
La educación para la ciudadanía: aprendizajes escolares y sociales
A educação para a cidadania: aprendizagens escolares e sociais

| | |
|--------------------------------|---|
| Autor do documento do debate | Centro Dinamarquês de Pesquisa e Desenvolvimento para a Educação de Adultos, Copenhague (Dinamarca) |
| Co-organização e financiamento | Ministério da Educação, Dinamarca |
| Moderador | Mr. Sveinn Einarsson, Conselheiro de Cultura, Islândia |
| Relator: | Senhor Cesar Birzea, Diretor, Instituto das Ciências da Educação, Romênia |

Participantes:

- Senhora Mariana Aylwin Oyarzún, Ministra da Educação, Chile
- Senhora Margrethe Vestager, Ministra da Educação, Dinamarca
- Senhor Benali Benzaghrou, Reitor da Universidade das Ciências e da Tecnologia, Argel (Argélia)
- Mr. Samuel Lee, Diretor, Centro de Educação para a Compreensão Internacional no Pacífico Asiático, Seul (Coreia do Sul)
- Mr. Cliff Olivier, Coordenador, The Life Science Project, Namíbia

| | |
|------------------------|--|
| Vídeo de apresentação: | Práticas da cidadania: aprendizagem escolar e social (Genebra / Suíça) |
|------------------------|--|

OFICINA 2

Social exclusion and violence: Educação for social cohesion
Exclusion sociale et violences: L'éducation pour la cohésion sociale
Exclusión social y violencia: la educación para la cohesión social
Exclusão social e violência: a educação para a coesão social

| | |
|------------------------------|--|
| Autor do documento de debate | Senhor Sobhi Tawil (IUED) |
| Co-organização | Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento (IUED), Genebra (Suíça) |
| Financiamento | Ministério da Educação, Argentina |
| Moderador | Senhor Jean-Pierre Gontard, Diretor Adjunto, IUED |
| Relator | Mr. Joo-Seok Kim, Ministro, substituto do Delegado Permanente da UNESCO |
| Participantes: | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Senhor Pierre Nzila, Ministro do Ensino Fundamental, Médio e Superior, República do Congo• Senhor Antanas Mockus, Alcalde de Bogotá (Colômbia)• Senhora Isabel Couso Tapia, Secretaria Geral de Educação e Formação Profissional, Ministério da Educação, Espanha• Senhor Ivan Ivic, Professor universitário, Filozofski Fakultet, Belgrado (Iugoslávia)• Senhora Pari Zarrabi, Socióloga, Genebra (Suíça) |
| Vídeo de apresentação: | Projeto das 40 escolas (África do Sul) |

OFICINA 3

Common values, cultural diversity and Educação: what and how to teach?

Valeurs communes, diversité culturelle et éducation: qu´apprendre et comment apprendre?

Valores comunes, diversidad cultural y educación: ¿qué y cómo aprender?

Valores comuns, diversidade cultural e educação: o quê e como aprender?

| | |
|------------------------------|---|
| Autor do documento de debate | Senhor Luis Enrique López (PROIEB-ANDES) |
| Co-organização | Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROIEB-ANDES) |
| Co-financiamento | Comissão Nacional Alemã para a UNESCO |
| Moderador | Senhor Luis Enrique López (PROIEB-ANDES) |
| Relator | Senhor Mohamadou Aly Sall, Diretor do Ensino Fundamental, Dakar (Senegal) |

Participantes:

- Ms. Lucija Cok, Ministro da Educação e Esporte, Eslovênia
- Mr. Bodo Richter, Secretário de Estado, Kultusministerium des Landes Sachsen-anhalt, Magdeburgo (Alemanha)
- Senhor Abdeljalil Akkari Sckell, Professor, Universidade de Friburgo (Suíça)
- Dr^a Geraldine Castleton, Pesquisadora Associada, Universidade Griffith, Brisbane (Austrália)
- Mr. Tesfamichael Gerahtu, Diretor-Geral, Departamento de Educação, Ministério da Educação, Eritréia

| | |
|-----------------------|--|
| Vídeo de apresentação | Uma nova orientação para o sistema de ensino (Nunavut, Canadá) |
|-----------------------|--|

OFICINA 4

*Language(s) teaching and learning strategies
for understanding and communication*

*Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage
des langues pour la compréhension et la communication*

*Estrategia de enseñanza y de aprendizaje de los idiomas
para la comprensión y la comunicación*

As estratégias de ensino e aprendizagem das línguas
para a compreensão e para a comunicação

| | |
|--------------------------------|---|
| Autor do documento de debate | Prof. Dr. Theo J. M. Van Els, Professor Emeritus, Universidade de Nijmegen, Holanda |
| Co-organização e financiamento | Ministro da Educação, Holanda |
| Moderador | Prof. Dr. Theo J. M. Van Els |
| Relator | Prof. Antonio Guerra Caraballo, Uruguai |

Participantes:

- Mr. Jeff Lantz, Ministro da Educação, Prince Edward Island (Canadá)
- Mr. Abbas Sadri, Consultor do Ministro e Diretor Geral do Escritório de Escolas Superiores de Ensino Técnico-Vocacional, Irã
- Senhor Gabor Boldiszar, Conselheiro Geral de Administração, Ministério da Educação, Hungria
- Mrs. Blanca Estela Colop Alvarado, Coordenadora, Unidade de Educação Maia, UNESCO/PROMEM, Guatemala
- Senhor Abou Diarra, Diretor Geral, Centro Nacional da Educação, Bamako (Mali)

| | |
|-----------------------|--|
| Vídeo de apresentação | O ensino das línguas (República Tcheca) |
|-----------------------|--|

OFICINA 5

Scientific progress and science teaching: basic knowledge, interdisciplinarity and ethical problems

Progrès scientifique et enseignement des sciences: connaissances de base, interdisciplinarité et problèmes éthiques

Progreso científico y enseñanza de la ciencia: conocimientos básicos, interdisciplinaridad y problemas éticos

Progresso científico e ensino das ciências: conhecimentos básicos, interdisciplinaridade e problemas éticos

| | |
|------------------------------|--|
| Autor do documento de debate | Senhor Jean-Marie Sani, Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, Paris (França) |
| Co-organização | Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, Paris (França) |
| Financiamento | Noruega e Finlândia (da Conta Especial Subseqüente ao Fórum de Dakar) |
| Moderador | Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, Paris (França) |
| Relator | Secretário-Geral, Comissão Nacional do Marrocos para a UNESCO |

Participantes:

- Dr. S. C. Mumbengegwi, Ministro para a Educação Superior e Tecnologia, Zimbábwe
- Prof. Jaak Aaviksoo, Reitor, Professor, Universidade de Tartu, Estônia
- Dr. Pablo Latapi Sarre, Professor, Universidade Nacional Autônoma do México (México)
- Mr. Shigeo Yoshikawa, Especialista Senior em Curriculum, Ministério da Educação, Japão
- Mrs. Doris Jorde, Conferencista Senior, Universidade de Oslo, Noruega

| | |
|-----------------------|--|
| Vídeo de apresentação | Sensibilização para a energia solar e para as energias renováveis (Cuba) |
|-----------------------|--|

OFICINA 6

Narrowing the gap between the information rich and the information poor: new technologies and the future of Educação

Réduire le fossé entre ceux qui sont riches et ceux qui sont pauvres en termes d'accès à l'information:

Les nouvelles technologies et l'avenir de l'éducation

Reducir la brecha entre ricos y pobres en información: las nuevas tecnologías y el futuro de la escuela

Reduzir o fosso entre ricos e pobres em termos de acesso à informação: as novas tecnologias e o futuro da educação

| | |
|------------------------------|---|
| Autor do documento de debate | Mr. Vis Naidoo, The Commonwealth of Learning, Vancouver (Canadá) |
| Co-organização | The Commonwealth of Learning (COL) |
| Financiamento | Noruega e Finlândia (da Conta Especial Subseqüente ao Fórum de Dakar) |
| Moderador | Mr. Vis Naidoo, The Commonwealth of Learning |
| Relatora | Senhora Marie-Lison Fougère, Diretora, Direção das Políticas e Programas, Ministério da Educação, Ontário (Canadá) |
| Participantes: | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Mr. Louis Steven Obeegadoo, Ministro da Educação e Pesquisa Científica, Ilha Maurício• Dr. Johanna Lasonen, Professor, Instituto de Pesquisa Educacional, Universidade de Jyväskylä (Finlândia)• Mrs. Heba Ramzy, Diretor, Regional Information Technology & Software Engineering Center (RITSEC), Cairo (Egito)• Prof. Alexey Semenov, Reitor, Instituto de Desenvolvimento Docente de Moscou, Moscou (Federação da Rússia)• Senhor Siva Subramanian, Secretário Geral de NUTP, Education Internationale, Kuala Lumpur (Malásia) |
| Vídeo de apresentação | A Unidade Móvel Internet (Malásia) |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F.; BOTTANI, N. (Ed.). *Education et vivre ensemble: Actes du colloque "La problématique du vivre ensemble dans les curricula"*, Genève, 3-4 sep. 2001. Genève: Service de la Recherche en Education, 2002.

BENAVOT, A. Une analyse critique de la recherche comparative en éducation. *Perspectives*, Genève: v. 32, n. 1, mar., 2002.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Dossier apprendre à vivre ensemble. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, n. 199, jui., 2001.

_____. Dossier l'éducation pour apprendre à vivre ensemble. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, n. 121, mar., 2002.

_____. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage: problèmes et solutions*, document de référence. Genève: BIE-UNESCO, 2001. (ED/BIE/CONFINTED; 46/3). Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46francais/46docsumf.htm>>.

_____. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage: problèmes et solutions*, document d'aide aux débats. Genève: BIE-UNESCO, 2001. (ED/BIE/CONFINTED; 46/4). Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46francais/46docsumf.htm>>.

_____. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage: problèmes et solutions*, conclusions et propositions d'action. Genève: BIE-UNESCO, 2001. (ED/BIE/CONFINTED; 46/6). Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46francais/46conclus.htm>>.

_____. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*. Messages des Ministres de l'Éducation. Genève: BIE-UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46francais/46miniss.htm>>.

COMMISSION INTER-AGENCES CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS. *Répondre aux besoins éducatifs de base: une nouvelle vision pour les années 1990*. In: CONFERENCE MONDIAL SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS, Jomtien, 1990. Rapport final. New York: UN, 1990.

DE CORTE, E.; VERSCHAFFEL, L. Communautés d'apprentissage hautement performantes: expériences d'intervention visant à combler l'écart entre la théorie et la pratique. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, v. 32, n. 4, dec., 2002.

DELORS, J. et al. *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission Internationale pour l'Éducation au 21ème Siècle. Paris: UNESCO, 1996.

FAURE, E. *Apprendre à être*. Paris: Fayard-UNESCO, 1972.

INFORMATION ET INNOVATION EN ÉDUCATION, Genève: BIE-UNESCO, n. 107- 109, 2001. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/publications/innovation/innohome.htm#fre>>.

KI-ZERBO, J. *Eduquer ou périr*. Paris: UNESCO, UNICEF, 1990.

MITTELSTRASS, J. Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche dans une économie mondiale. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, v. 31, n. 3, sep. 2001.

MOCKUS, A. La coexistence en tant qu'harmonisation du droit, de la morale et de la culture. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, v. 32, n. 1, mar. 2002.

MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs>>.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES.

Connaissances et compétences: des atouts pour la vie: premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000. Paris: OCDE, 2001. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>.

PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 2000: droits de l'homme et développement humain.* New York: PNUD, 2000.

_____. *Rapport mondial sur le développement humain 2001: mettre les nouvelles technologies au service du développement humain.* New York: PNUD, 2001. Disponível em: <<http://www.undp.org/hdr2001/french/>>.

_____. *Rapport mondial sur le développement humain 2002: approfondir la démocratie dans un monde fragmenté.* New York: PNUD, 2002. Disponível em: <<http://www.undp.org/hdr2002/french/>>.

STIGLITZ, J. E. *La grande désillusion.* Paris: Librairie Arthème Fayard, 2002.

TIANA, A. Les jeunes sont-ils préparés? *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, v. 32, n. 1, mar. 2002.

TRIER, U. P. Scénarios d'avenir pour l'éducation: une fenêtre sur l'inconnu. *Perspectives*, Genève: BIE-UNESCO, v. 31, n. 3, sep., 2001.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Thinking toward utopia.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation 2000 – le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie.* Paris: UNESCO, 2000.

UNESCO. *Cadre d'Action de Dakar – Education pour Tous: respectons nos engagements collectifs, adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, Senegal, 26-28 abr. 2000.* Paris: UNESCO, 2000.

WATKINS, K. *The Oxfam Education Report.* London: Oxfam GB, 2001. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/educationnow/edreport/report.htm>>.

WILTSHIRE, W. *L'éducation pour promouvoir la cohésion sociale et une culture de la non-violence.* Perspectives, Genève: BIE-UNESCO, v. 31, n. 3, sep., 2001.

WORLD BANK. *World's Development Report 2000/2001: attacking poverty.* New York: Oxford University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>; seção Documents & Reports.