

Cadernos UNESCO Brasil

Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos:

Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para
projetos escolares e políticas educacionais

Cândido Alberto Gomes



Cadernos UNESCO Brasil

Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos:

Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para
projetos escolares e políticas educacionais

Cândido Alberto Gomes

Cadernos UNESCO Brasil
Série Educação
Volume 7

Conselho Editorial

Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Marta Porto – Coordenadora do Escritório do Rio de Janeiro

Comitê para a Área de Educação

Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha
Lúcia Maria Golçalves Resende
Marilza Machado Gomes Regattiere

Revisão: Roberto Patrocínio
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Capa: Edson Fogaça

Gomes, Cândido Alberto
Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos / Cândido Gomes
Brasília : UNESCO, 2001.
p. 101– (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7).

ISBN: 85-87853-81-7

1. Educação I. UNESCO II. Título IV. Série.

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, 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) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org

SUMÁRIO

Apresentação	7
Resumo	9
Abstract	11
A Dificuldade de Viver os Valores	13
Os Documentos das Nações Unidas e da UNESCO	14
A Árvore dos Valores : o que dizem os documentos internacionais?	18
O Tronco Comum das Civilizações	23
O Ramo da Educação: princípios e orientações gerais	24
Sub-Ramificando a Educação: princípios e orientações específicos	28
A Educação Especial	30
A Educação de Jovens e Adultos	31
O Ensino Técnico e Profissional	32
A Educação Superior	34
O Patrimônio Cultural e Natural	35
População e Desenvolvimento	35
A Educação Física e o Desporto	36
O Lazer	37
A Sociedade da Informação para Todos	37
O Ensino das Ciências	38
O Genoma Humano	39
Rumo aos Valores Vividos: traduzindo valores e princípios em ações	39
Valores Basilares: princípios e orientações gerais	41
Implicações para o Projeto Escolar	42
Implicações para a Política Educacional	48
Os Relatórios Delors e Cuéllar	50
Implicações para o Projeto Escolar	50
Implicações para a Política Educacional	55
O Pessoal Docente	56
Implicações para o Projeto Escolar	56
Implicações para a Política Educacional	56
Os Portadores de Necessidades Especiais	60
Implicações para o Projeto Escolar	60
Implicações para a Política Educacional	61
A Educação de Jovens e Adultos	63
Implicações para o Projeto Escolar	63
Implicações para a Política Educacional	64
A Educação Profissional	65
Implicações para o Projeto Escolar	65
Implicações para a Política Educacional	66
A Educação Superior	68
Implicações para a Política Educacional	68

Relações com Componentes Curriculares	69
Educação Física e Lazer	69
Implicações para o Projeto Escolar	69
As Ciências	71
Implicações para o Projeto Escolar	72
Implicações para a Política Educacional	74
Reflexões sobre o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro: um ponto de partida	76
Conclusão: A Escola para o Século XXI	90
América Latina e o Caribe	92
Desafios e Respostas	94
Referências Bibliográficas	99
Documentos Internacionais	99
Outras Referências	99
ANEXO	
Documentos normativos e de orientação	103
Nota sobre o autor	117
QUADROS:	
Quadro 1 – Documentos selecionados segundo a categoria e o período.....	16
Quadro 2 – Valores, princípios e orientações dos documentos das Nações Unidas e da UNESCO	20
Quadro 3 – Desafios e Respostas da Escola do Futuro	96
Quadro 4 – Alguns Cenários Possíveis da Escola do Futuro	97
FIGURAS:	
Figura 1.....	19
BOXES:	
Boxe 1: Tornando a Educação Significativa	46
Boxe 2: AIDS, saber ajuda	47
Boxe 3: Unindo a Escola e a Comunidade	47
Boxe 4: Formando Cidadãos do Mundo	53
Boxe 5: Cooperação é Melhor que o Conflito	54
Boxe 6: O Circo da Paz em Moçambique	56
Boxe 7: Os Microcentros como Estratégias de Capacitação Continuada de Professores	59
Boxe 8: A Assistência aos Professores Principiantes	59
Boxe 9: Melhorando a Atitude das Crianças em Relação aos Portadores de Necessidades Especiais	62
Boxe 10: Atuação na Área de Saúde	63
Boxe 11: Educação Permanente na Suécia	65
Boxe 12: As Escolas Profissionais de Portugal	67

Boxe 13: A Transição da Escola para o Trabalho	68
Boxe 14: A Escola Comunitária, o Esporte e o Lazer	71
Boxe 15: As Ciências Naturais como Meio de Entendimento	74
Boxe 16: Sensibilizando para a Preservação do Ambiente	73
Boxe 17: As Tecnologias da Informação a Serviço da Aprendizagem e da Cooperação	75

TABELAS:

Tabela 1: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Taxas de Escolarização Brutas e Líquidas por Nível de Educação e Ensino	78
Tabela 2: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Taxa de Escolarização das pessoas de 5 a 24 Anos de Idade	79
Tabela 3: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Taxa de Alunos Acima da Faixa Etária Adequada	79
Tabela 4: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Taxas de Reprovação e Abandono	80
Tabela 5: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Médias de Desempenho no SAEB por Ano, Série e Componente Curricular	81
Tabela 6: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Taxas de Analfabetismo e de Analfabetismo Funcional	82
Tabela 7: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Distribuição Percentual das Funções Docentes pelo Grau de Formação	82
Tabela 8: Brasil e Estado do Rio de Janeiro – Taxas Bruta e Líquida de Escolaridade no Ensino Fundamental, Razão e Sexo	83
Tabela 9: Brasil e Estado do Rio de Janeiro – Taxas de Alfabetização Segundo os Grupos de Idade, Razão e Sexo	83
Tabela 10: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Distribuição Percentual da matrícula de Alunos Portadores de Necessidades Especiais	84
Tabela 11: Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro – Percentual da Matrícula da Educação Especial sobre o Ensino Regular por Nível de Ensino e Modalidade de Educação	85

APRESENTAÇÃO

O acervo dos princípios, normas e orientações das Nações Unidas e da UNESCO sobre a educação tem constituído constate desafio à mudança da realidade. Não há por extraordinárias somas de dinheiro para estimular a sua implantação, nem polícia ou exército para vigiar-lhes o cumprimento. Muito menos uma espécie de soberania supranacional que obrigue à sua obediência. Para alguns não deixam de ser bonitas palavras acumuladas sobre papéis desde o pós-guerra. No entanto, esses princípios, normas e orientações dispõem de uma inegável força moral que, mesmo em situações de despotismo, desnuda a tensão entre o ser e o dever ser ou o querer ser. Tal autoridade emana do fato de que as bonitas palavras não brotaram do lirismo ingênuo, mas estão encarnadas na história, derivando do consenso pacientemente tecido por inumeráveis atores. Esses documentos, observadas determinadas condições, são agasalhados diretamente ou indiretamente pela legislação de países-membros, como o Brasil, passando a ter força de dispositivos constitucionais e legais.

Assim, em vez de letras mortas, os documentos que estabelecem esses princípios, normas e orientações fazem parte da seiva viva das sociedades, ramificando-se a partir da pioneira Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Desse modo, influenciam decisões, modelam políticas e condicionam aspirações.

Todavia, não se tem conhecimento de uma sistematização desses documentos e, menos ainda, de um estudo sobre as suas implicações e conseqüências em dois níveis: o da escola, onde ocorre o processo educativo, e o das políticas educacionais em geral. Como uma escola pode vivenciar e traduzir em práticas esses valores? Como se pode saber em que medida as políticas educacionais de um país ou de um governo subnacional se aproximam de tais valores?

O desafio de sintetizar esses documentos e extrair-lhe conseqüências foi proposto pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista colocar em prática o que é preconizado pelas Nações Unidas e pela UNESCO, sobretudo no campo da educação para a paz. A resposta se encontra nesta publicação, que ordena todo o trabalho de mais de meio século, lançando questões sobre a sua tradução em atos na realidade educacional. Com fundamento neste estudo, pretende-se efetuar outras ações, entre elas a interação com os professores e a realização de projetos com os alunos.

A iniciativa do Estado do Rio de Janeiro não poderia se revestir de maior relevância e oportunidade. Semear na escola os valores das Nações Unidas e da UNESCO

significa que a história colherá, do curto ao longo prazo, os frutos da paz, do desenvolvimento e da efetivação dos direitos humanos. Certamente, esse não é um processo acrítico ou indolor, visto que o aluno, atuando necessariamente como sujeito, confrontará a sua realidade com o dever ser. A angústia daí resultante precisa ser trabalhada de modo que não o leve nem ao pessimismo imobilista nem à ansiedade paralisante. Todas as conquistas, porém, resultam de esforços proporcionais à sua grandiosidade.

Para viver o homem precisa da dignidade, do alimento, da habitação, do vestuário, da educação, do trabalho, do lazer e do preenchimento de um sem número de necessidades. Entretanto, não lhe adianta dispor de tudo isso e não ter o sentido da vida, definido por valores. Pior ainda é o homem viver tais carências e não contar com um conjunto coerente de valores para nortear a luta pelo que não tem, nos limites e possibilidades da ética. Os valores constituem a maior riqueza que brota da vida social e passa a fazer parte da cultura. As Nações Unidas e a UNESCO, enraizando-se nas tradições e valores dos seus países-membros têm contribuído para esse tesouro vivo, que vai conjugando no tempo estabilidade e dinamismo. A escola é lugar por excelência não para distribuí-lo, como se doa o pão aos famintos, mas para colocá-lo à disposição de todos, a fim de que possam dialogicamente exemplificá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo ainda mais. Que a presente publicação possa ser um roteiro para alcançar tal objetivo.

Jorge Werthein

Representante da UNESCO no Brasil

Anthony Garotinho

Governador do estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho sintetiza os documentos normativos das Nações Unidas e da UNESCO, extraindo as suas conseqüências e implicações para o projeto pedagógico escolar e para as políticas educacionais em geral. Na sua primeira parte esclarece os critérios de seleção desses textos, ordena-os no tempo e os hierarquiza, distinguindo documentos gerais e tratados multilaterais, declarações de conferências e outros textos. Em seguida, com base nos seus conteúdos, constrói a “árvore dos valores”, diferenciando três categorias: 1) a dos valores basilares, correspondentes ao tronco comum compartilhado pelos países-membros das Nações Unidas; 2) os princípios e orientações gerais para a educação; 3) os princípios e orientações específicos para a educação. Na segunda parte este estudo traduz valores, princípios, orientações e normas em ações. Para isso toma como eixos o projeto escolar, que estabelece onde a escola quer chegar em determinado prazo, e as políticas educacionais, que devem oferecer à escola condições de melhor educar. Estabelece, então, roteiros de questões a que os participantes e decisores, tanto em nível micro, como macro-educacional, reflitam sobre as implicações no que se refere aos valores e orientações gerais, ao pessoal docente, aos portadores de necessidades especiais, à educação de jovens e adultos, à educação profissional, à educação superior e às relações com determinados componentes curriculares. Ao longo do texto, são estabelecidas relações com constatações de pesquisa educacional e são apresentados exemplos de experiências bem sucedidas nos diversos continentes e em países de vários níveis de desenvolvimento. Na terceira parte são analisados os mais importantes indicadores educacionais do Brasil e do Rio de Janeiro, já que este Estado, interessado em projeto de educação para a paz, solicitou o presente trabalho. São também analisados resultados de pesquisas sobre a juventude, violência e cidadania. Considerando tais elementos, destacam-se pontos em que o País e o Estado do Rio de Janeiro precisam avançar no rumo da concretização dos valores, princípios e orientações das Nações Unidas e da UNESCO. Como conclusão, esboça-se como deve ser a escola para o século XXI, com base nos valores da paz, do desenvolvimento, dos direitos humanos e da igualdade no acesso a estes, inclusive à educação. São também considerados alguns cenários possíveis da escola do futuro.

ABSTRACT

From declared to practiced values: translating into action principles approved by the United Nations and UNESCO for school projects and educational policies

This study summarizes values, principles, and guidelines approved by the United Nations and UNESCO and explores their consequences and implications for the school project and educational policies. In its first part, this work clarifies the criteria used for selecting the corresponding texts, as well as it organizes them by chronology and hierarchical level, distinguishing general documents, multilateral treaties, conference declarations, and other documents. Based on their contents, this study outlines a “value tree”, differentiating three categories: 1) that of the basic values corresponding to a common basis shared by state members of the United Nations; 2) general principles and guidelines for education; 3) specific principles and guidelines for education. In its second part, this text focuses on consequences for action derived from those elements at two levels: the school project, that establishes its goals for the near future, and educational policies in general, that are to support school efforts. Several sets of questions stimulate actors and decision-makers in particular, both at the micro and macro educational levels, to consider implications related to general values, the work of educators, special education, adult education, vocational and technical education, and several curricular subjects and activities. Relations with education research findings are discussed throughout this study, as well as illustrations of succeeded experiences from all over the world, representing countries of diverse development levels. As Rio de Janeiro State, Brazil, demanded this work, aiming to develop an education for peace project, the third part analyses national and state level educational indicators. Moreover, it reviews research findings on youth, violence and citizenship. Considering these data and information, suggestions are presented for advancing the implementation of United Nations' and UNESCO's prescribed values, principles and guidelines. In its conclusion, this text outlines the school for the 21st century, founded on the values of peace, development, human rights and equal access to them, including the right to education. Several possible scenarios for the future school are considered.

A DIFICULDADE DE VIVER OS VALORES

Anísio Teixeira (1983), em texto lapidar, focalizou as contradições entre valores proclamados e valores reais nas instituições educacionais brasileiras. A distância entre uns e outros foi por ele atribuída em grande parte à formação histórica do Brasil, em que a colonização impôs padrões culturais externos, levando à imitação, à cópia e à simulação de situações, para ajustar-se a comportamentos esperados. Desse modo, o ordenamento legal da educação, quando lido sem o conhecimento da realidade, oferece uma impressão no mínimo otimista, com escassa correspondência com o que é praticado efetivamente nas escolas.

Esse hiato, muitas vezes abismo, entre o que se preconiza e o que se pratica não é exclusivo do Brasil, nem da educação. Grande parte da literatura religiosa, por exemplo, se tem preocupado milênios a fio com o ritualismo dos seus praticantes, que se esvaziam do espírito de que deviam estar animados. Por isso diz o Novo Testamento que se coam mosquitos, mas se engolem camelos. É mais fácil enunciar valores sublimes, que inspiram e até empolgam ao nível do discurso, do que praticá-los por meio de exemplos. É mais atraente estabelecer normas coerentes entre si, no plano formal, do que buscar concretizá-las na realidade.

Assim também tratados, normas, declarações e orientações internacionais expressam horizontes a ser atingidos e utopias sem as quais seria extremamente acanhado viver. Mas, por isso mesmo, são encarados com freqüência como algo que está longe e acima das práticas do dia-a-dia. É claro que, do mesmo modo que os sistemas normativos nacionais, esses documentos podem ser utilizados para manipular símbolos, dando a falsa impressão de que se procura fazer a realidade melhor do que é. É possível fazer da norma algo com que se sonha, mas não se busca, ao mesmo tempo que se afasta a realidade da norma ideal. Todavia, seria altamente empobrecedor se as normas e orientações estivessem plenamente ajustadas ao que existe, não havendo uma distância a percorrer entre o que é e o que deve ser. Nesse caso, seria necessário que todos estivessem satisfeitos com o presente e desejassem que o futuro fosse exatamente igual a ele; algo improvável, em face da dinâmica da história.

Os documentos normativos internacionais se encontram em meio a esse fogo. Expressam horizontes sobre os quais há relativo acordo, mas que exigem que se percorra um árduo caminho até serem alcançados. Pela sua natureza, são gerais e amplos, pois não podem prever cada circunstância em que devem ser aplicados. Com isso, parecem abstratos e alheios ao dia-a-dia, quando, na verdade, precisam ser traduzidos em atos, na

prática, se se deseja mudar a sociedade. Uma das maiores dificuldades para essa tradução é construir a ponte entre eles e a vida cotidiana. Quais são as suas implicações concretas nas políticas públicas de um país? O que se deve fazer com eles na prática do dia-a-dia numa instituição social, como a escola? Certamente trata-se de uma ponte difícil, a menos que a vida social já fosse aquilo que se prevê, não sendo preciso nenhum esforço. Mas, se se acha que a sociedade e a escola nela inserida necessitam mudar, as questões passam a ser:

- ◆ **Como fazer com que valores, princípios e normas cheguem à realidade? Quais são as implicações dos mesmos para o projeto de uma escola?**
- ◆ **Como a política educacional deve orientar e apoiar os projetos das escolas, em coerência com aqueles valores, princípios e normas?**

O presente trabalho tem como objetivo, precisamente, sintetizar tais valores, princípios e normas e estudar as conseqüências que podem ter na prática hoje. Eles representam o que existe de melhor na nossa civilização e apontam para velhos sonhos, como a igualdade dos homens e o respeito aos fracos, sobretudo as crianças. É difícil encontrar quem possa discordar abertamente deles. Com maior freqüência se poderão encontrar céticos e desconfiados, que assim escondem a falta de vontade de concretizá-los, o que é uma forma de divergir.

OS DOCUMENTOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DA UNESCO

Para ajudar a construir essa ponte, foram identificados e organizados documentos das Nações Unidas e da sua agência intergovernamental dedicada à educação, à ciência e à cultura, a UNESCO. Trata-se de um patrimônio enriquecido e particularizado cada vez mais após um passo importante do processo de mundialização vivido no século XX, isto é, o fim da Segunda Guerra Mundial e a constituição da Organização das Nações Unidas. A seleção de tais documentos, de exclusiva responsabilidade do autor, buscou destacar os mais relevantes em termos das políticas educacionais e projetos escolares. Como base foi utilizada a lista dos principais instrumentos normativos arrolados por publicação comemorativa do cinquentenário da UNESCO (1998). Foram também consultados os **sites** das Nações Unidas e da UNESCO, o primeiro sobretudo quanto aos tratados multilaterais e o último quanto a declarações e outros atos. Diante do incomensurável material, em que se encontram inúmeras reiteraões acumulativas ao longo do tempo, todas as escolhas,

inclusive dos conteúdos de cada documento, apresentam certa margem de arbitrariedade. O autor, porém, preferiu correr esse risco em face da possibilidade de sintetizar, divulgar e extrair conseqüências de textos cuja busca, em certos casos, foi trabalhosa, não se encontrando facilmente ao alcance do público. Trata-se, pois, de uma obra necessariamente inacabada.

Conforme o quadro 1, distinguem-se:

- ◆ **documentos gerais e tratados multilaterais**, depositados junto ao Secretário-geral da ONU, assinados e ratificados por países-membros. Ao longo do tempo, se vê que começam com maior amplitude, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e, depois, vão abordando problemas emergentes e específicos do nosso mundo, como os direitos econômicos, sociais e culturais e a diversidade biológica. Trata-se aqui dos grandes pilares sobre os quais estão assentados outros valores, princípios, orientações e normas;

- ◆ **declarações de conferências**, patrocinadas ou co-patrocinaadas pela UNESCO e/ou aprovadas pela sua Conferência Geral. Elas estão baseadas nos pilares acima e se situam como os ramos de uma árvore, que se abrem a partir de um tronco sólido. Como o tronco é geral e os ramos são específicos, estes últimos desenvolvem e aplicam à educação aqueles valores, princípios, orientações e normas antes mencionados;

- ◆ **outros documentos**, incluindo recomendações, notas de orientação, relatórios de comissões, declarações de cúpula e até declaração de uma organização não governamental não integrada diretamente ao Sistema das Nações Unidas, que também são ramos estabelecidos a partir do tronco e coerentes com ele.

QUADRO 1

Decênio: 1940

Instrumentos Gerais/Tratados Multilaterais

Declaração Universal
dos Direitos Humanos
(1948)

Decênio: 1960

Instrumentos Gerais/Tratados Multilaterais

Convenção Internacional
sobre a Eliminação de
todas as formas de
Discriminação Social
(1966)

Pacto Internacional
relativo aos Direitos
Econômicos,
Sociais e Culturais
(1966)

Declarações de Conferências

Recomendação contra a
Discriminação em
Educação
(UNESCO, 1960)

Outros documentos

Recomendação concernente
à Condição do Pessoal
Docente
(UNESCO e Organização
Internacional do Trabalho,
1966)

Decênio: 1970

Instrumentos Gerais/Tratados Multilaterais

Convenção sobre
a Eliminação de todas as formas
de discriminação contra as
Mulheres (1979)

Declarações de Conferências

Recomendação concernente à
Educação para a Compreensão
Internacional, Cooperação e
Paz e Educação relativa aos
Direitos Humanos e
Liberdades Fundamentais
(UNESCO, 1974)

Recomendação Relativa ao
desenvolvimento
da Educação de Adultos
(1976)

1ª Conferência
Intergovernamental
sobre Educação Ambiental,
Tbilisi, Geórgia, UNESCO e
Programa das Nações Unidas
para o Meio Ambiente (1997)

Declaração sobre Raça
e Preconceito Racial
(UNESCO, 1978)

Carta Internacional da
Educação Física e Desporto
(adotada pela Conferência
Geral da UNESCO, 1978)

Decênio: 1980

Instrumentos Gerais/Tratados Multilaterais

Convenção relativa aos
Direitos da Criança
(1989)

Declarações de Conferências

Declaração Mundial
sobre Educação
para Todos
(Jomtien, 1990)

Decênio: 1990

Instrumentos Gerais/Tratados Multilaterais

Convenção sobre
a Diversidade Biológica
(1992)

Declarações de Conferências

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Declaração de Viena e Programa de Ação (Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993)	Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994)	Declaração e Programa de Ação da Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994)	Declaração e Programa de Ação da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995)	Declaração de Princípios sobre a Tolerância (aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, 1995)
Declaração da 45ª Sessão da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1996)	Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos (Adotada pela Conferência Geral da UNESCO, 1997)	Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1997)	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Conferência Mundial sobre o Educação Superior, 1998)	Agenda para a Ciência (Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI, Budapeste, 1999)	Educação para Todos: fazendo face aos nossos compromissos coletivos (Forum Mundial da Educação, Dacar, 2000)

Outros documentos

Carta Internacional de Educação para o Lazer (Associação Mundial de Recreação e Lazer, 1993)	Plano de Ação Mundial de Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (1993)	Declaração de Marco Integrado de Ação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (Genebra, 1994; Paris, 1995)		Nota de Orientação do Diretor Geral da UNESCO para a 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995)	Nossa Diversidade Criativa e Cultural
	A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos (Documento de orientação para a Conferência Geral, 1996)	Educação: um tesouro a descobrir Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO, 1996 (Delors et al. 2000)	Ensino e Formação Técnica e Profissional: Perspectivas para o Século XXI: recomendações ao Diretor Geral da UNESCO (2º Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional, Seoul, 1999)		[ado de C

A ÁRVORE DOS VALORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS?

Da mesma forma que uma árvore cresce a partir do chão, das suas raízes, tornando-se cada vez mais alta e frondosa, tais documentos foram avançando e se tornando cada vez mais específicos, até tratarem de implicações para diversas áreas dos currículos escolares. A seqüência temporal não é, porém, rigorosa, pois há alguns documentos específicos que precederam outros de amplo escopo. Buscando agora o conteúdo desses documentos, distinguem-se três categorias, conforme o quadro 2:

- ◆ a dos **valores basilares**, que correspondem ao tronco comum, adotados pelos países-membros das Nações Unidas, tendo como fontes alguns dos mais importantes tratados multilaterais;

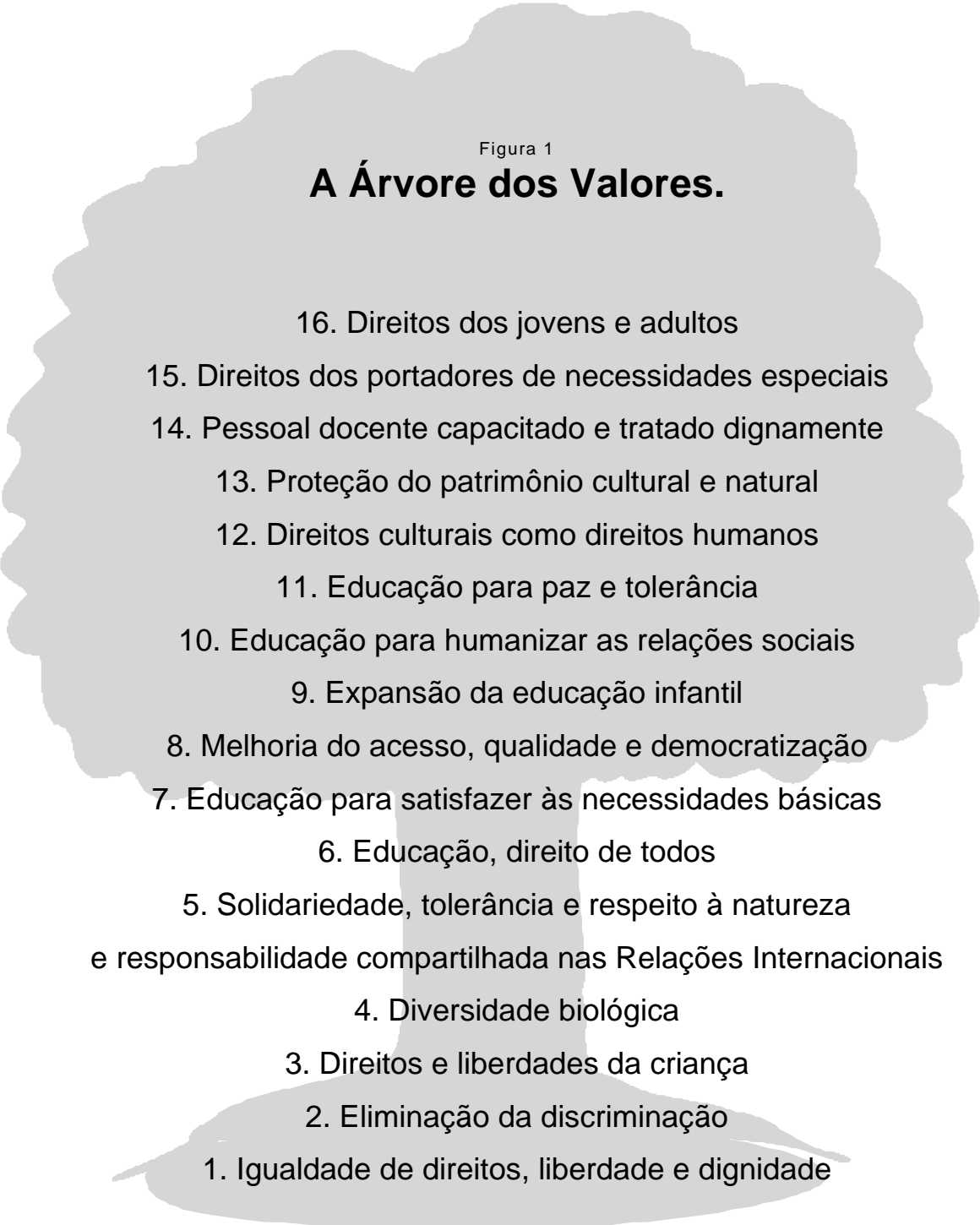
- ◆ a dos **princípios e orientações gerais para a educação**, que compreendem documentos recentes e de amplo escopo, como declarações de conferências e relatórios de comissões internacionais. Eles correspondem a um ramo da maior importância que brota do tronco comum dos valores basilares;

- ◆ a dos **princípios e orientações específicos para a educação**, que incluem declarações de conferências e outros documentos, versando sobre diferentes níveis e modalidades de educação e áreas dos currículos. Portanto, eles representam sub-ramificações do ramo da educação, chegando a aspectos mais específicos.

Na impossibilidade de esgotar a imensa riqueza desses trabalhos, buscou-se sintetizar os aspectos mais pertinentes à sua operacionalização ao nível das políticas educacionais e dos projetos escolares. Evidentemente, é recomendável a consulta direta à íntegra dos textos.

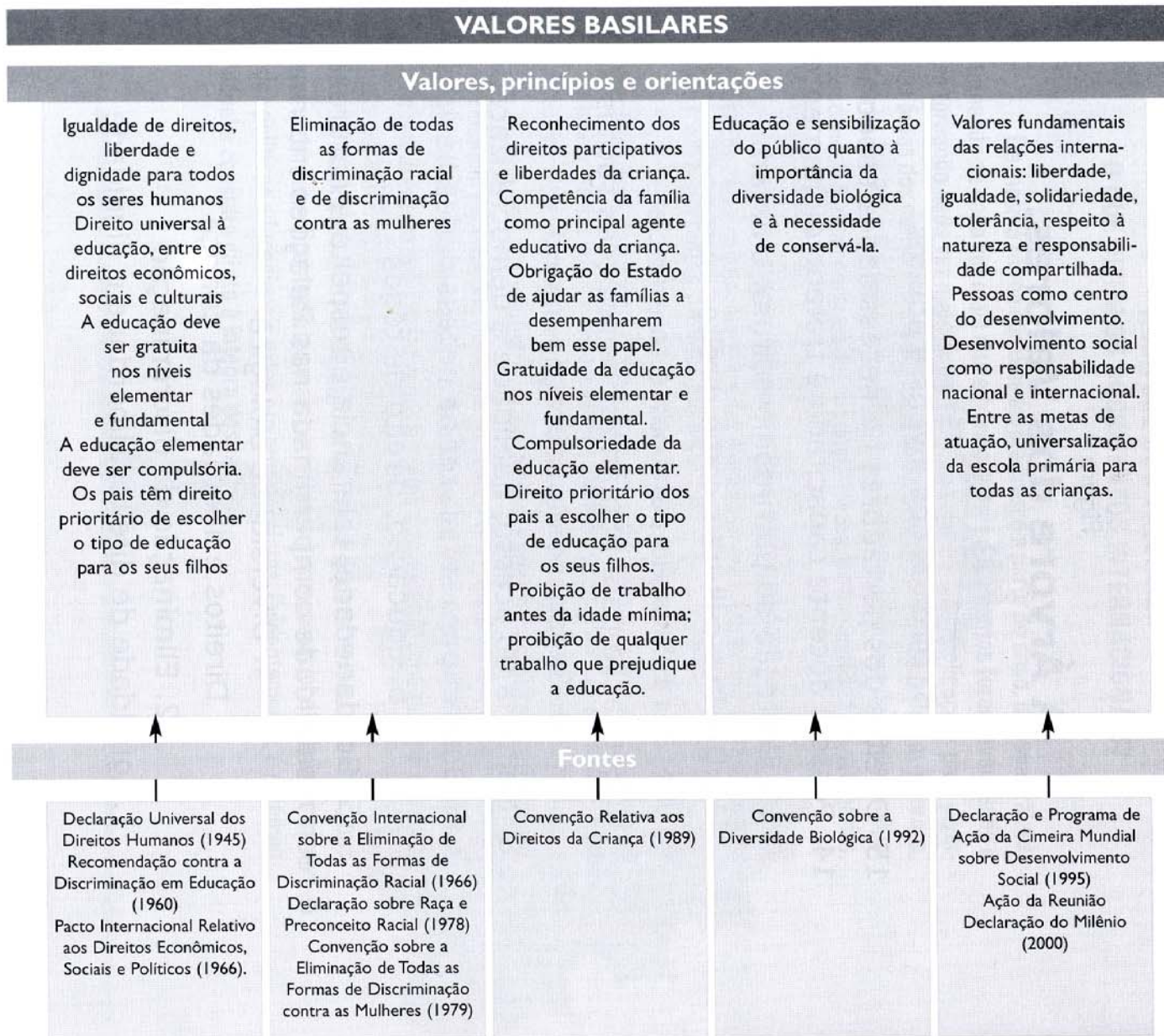
Figura 1

A Árvore dos Valores.

- 
16. Direitos dos jovens e adultos
 15. Direitos dos portadores de necessidades especiais
 14. Pessoal docente capacitado e tratado dignamente
 13. Proteção do patrimônio cultural e natural
 12. Direitos culturais como direitos humanos
 11. Educação para paz e tolerância
 10. Educação para humanizar as relações sociais
 9. Expansão da educação infantil
 8. Melhoria do acesso, qualidade e democratização
 7. Educação para satisfazer às necessidades básicas
 6. Educação, direito de todos
 5. Solidariedade, tolerância e respeito à natureza e responsabilidade compartilhada nas Relações Internacionais
 4. Diversidade biológica
 3. Direitos e liberdades da criança
 2. Eliminação da discriminação
 1. Igualdade de direitos, liberdade e dignidade

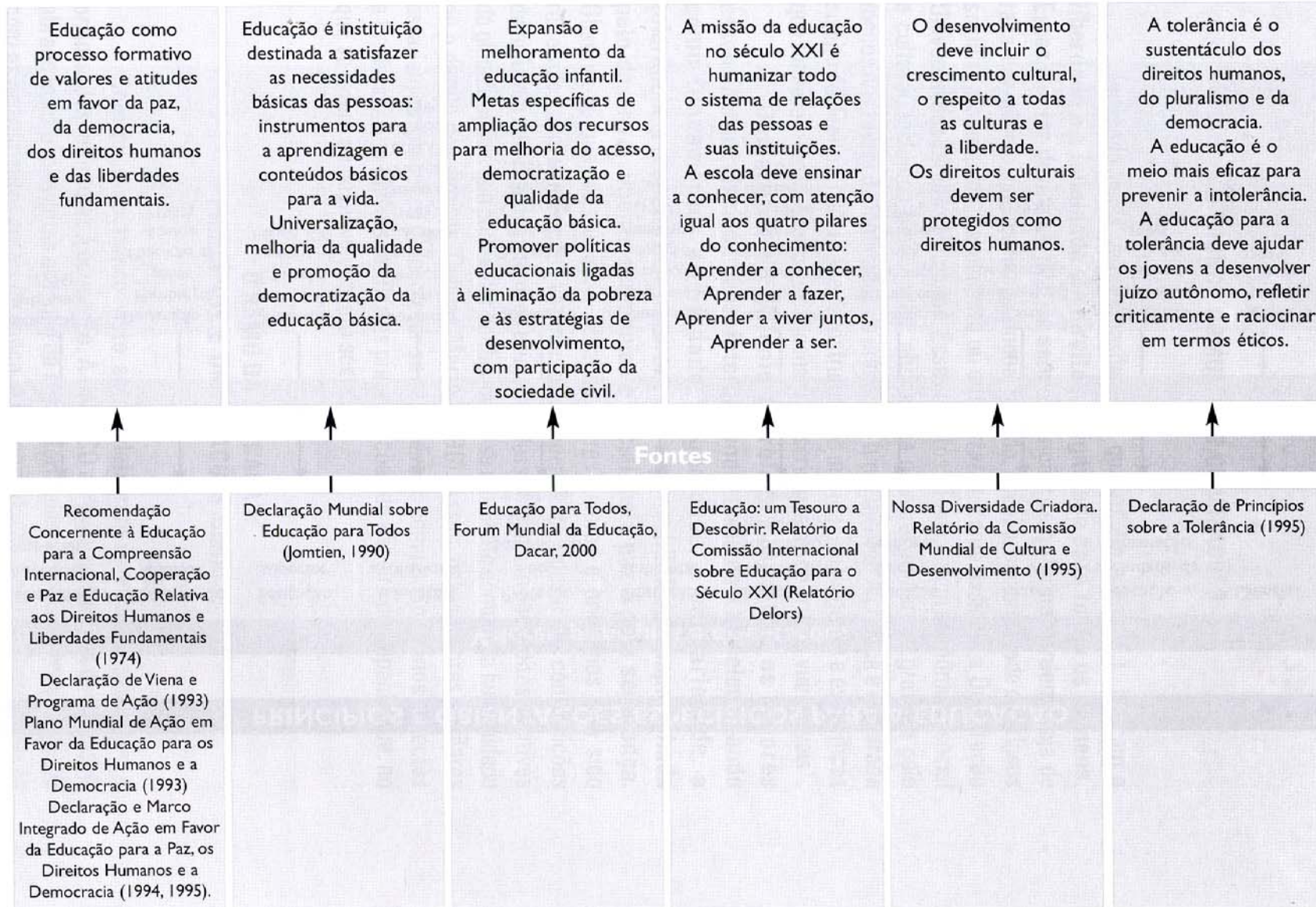
QUADRO 2

VALORES, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DA UNESCO

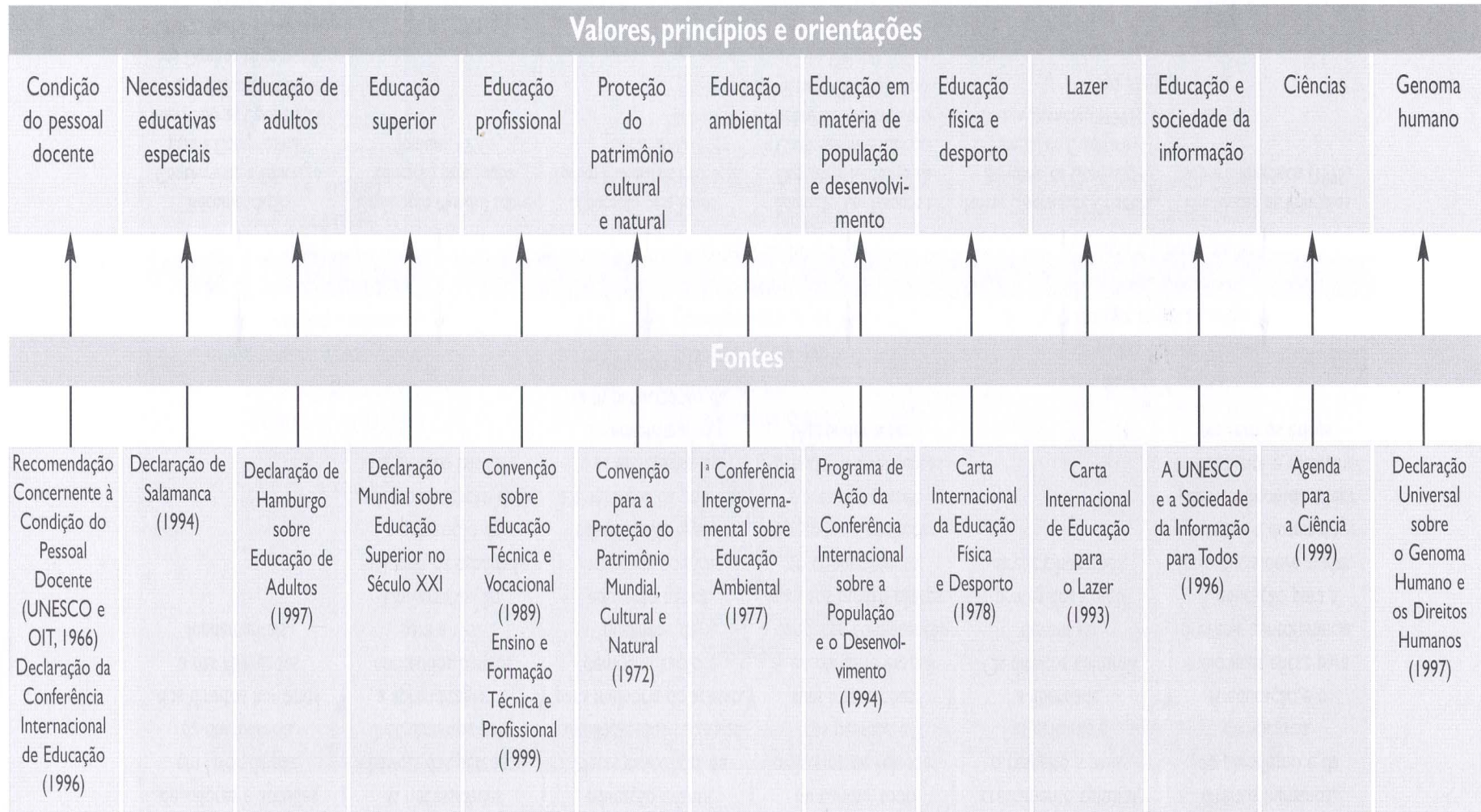


PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO

Valores, princípios e orientações



PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO



O TRONCO COMUM DAS CIVILIZAÇÕES

Iniciando pelos valores basilares, o quadro 2 indica a **liberdade e a igualdade em direitos e dignidade para todos os homens**. Esses direitos devem efetivar-se **sem distinção de qualquer ordem**, seja de raça, cor, gênero, nacionalidade, língua, religião, opinião, nacionalidade ou origens sociais, propriedade, nascimento ou outro *status*, como assinala a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esses direitos são de ordem econômica, social e cultural, incluindo a educação, obrigatória no nível primário e gratuita pelo menos nos níveis denominados de primário e fundamental. A criança é declarada sujeito de direitos, numa série de instrumentos internacionais gerais e específicos que focalizam esses direitos e condenam a discriminação de grupos vulneráveis¹.

A Declaração do Milênio entrelaça e atualiza os valores essenciais ao relacionamento internacional no século XXI, selecionando como fundamentos a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento econômico e social, pela paz e pela segurança. Observa-se que, nas últimas décadas, esses valores e princípios têm sido reiterados num mundo cada vez mais interdependente, apesar das contradições da ação em determinados tempos e lugares. Desse modo, um dos efeitos positivos da globalização é que pode estar configurando-se um direito comum da humanidade ou o direito dos direitos (Delmas-Marty, 1996). Assim, esses valores basilares estariam em processo de inscrever-se nesse direito comum. Sob vários aspectos a Declaração do Milênio ratifica as preocupações da Cimeira de Copenhague, no que se refere ao desenvolvimento social.

O RAMO DA EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS

Com base no tronco visto antes, definiram-se valores, princípios e orientações referentes à educação. A UNESCO aprovou numerosos documentos abrangentes e relevantes ao longo da sua história, destacando-se, em correlação com os instrumentos gerais da época, a Recomendação contra a Discriminação Racial em Educação e a Declaração sobre a Raça e o Preconceito Racial, adotadas pela Conferência Geral. Ao mesmo tempo, a educação foi concebida como um processo formativo de valores e atitudes

¹ Além dos instrumentos relativos às diversas formas de discriminação, incluídos no quadro 1, cabe mencionar, por apresentarem implicações educacionais, o Convênio Internacional sobre Direitos Civis (1966), a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e de Discriminação Baseada em Religião e Crença (1981), a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1952), a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher (1993), a Declaração sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Lingüísticas (1992), a Declaração sobre os Direitos Humanos dos Indivíduos que Não São Cidadãos do País em que Vivem (1985), a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias (1990), a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (1971) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) (cf. Symonides, 1996).

em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, conforme documentos mencionados nos quadros 1 e 2. Em suma, seu conteúdo estabeleceu:

- ◆ o compromisso de eliminar e prevenir todas as formas de discriminação de raça, cor, sexo, linguagem, religião, política ou de outro tipo de opinião, de origem nacional ou social, de condição econômica ou nascimento;

- ◆ o compromisso de os Estados-membros assegurarem os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em pé de igualdade em dignidade e direitos para todos os indivíduos e grupos;

- ◆ a condenação do genocídio e a recusa de qualquer teoria ou explicação que classifique nações e povos.

Estabeleceu ainda que:

- ◆ a educação em todos os níveis deve ter uma dimensão internacional e uma perspectiva global, promovendo o entendimento e o respeito por todos os povos, culturas e civilizações, para isso cabendo a cada Estado-membro formular e implantar políticas educacionais correspondentes;

- ◆ a aprendizagem não é um fim em si, mas um meio de eliminar violações de direitos humanos e construir uma cultura de paz, baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e mútuo respeito. Particular atenção deve ser dada aos grupos vulneráveis; aos violadores potenciais e reais, de modo a prevenir abusos e proteger as vítimas; e às crianças e jovens particularmente sujeitos à incitação à intolerância, racismo e xenofobia;

- ◆ as instituições educacionais devem se tornar locais de exercício de tolerância, respeito pelos direitos humanos, prática da democracia e aprendizagem sobre a diversidade e a riqueza das identidades culturais.

Além desses documentos, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) estabeleceu posicionamento ante as necessidades da educação básica no mundo por diversas agências internacionais, tendo a UNESCO desempenhado um papel chave. Ao contrário de outros documentos, essa Declaração não se contenta com os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, mas destaca a qualidade da educação. Suas principais ênfases são:

- ◆ A educação é a instituição social destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas (crianças, jovens e adultos), necessidades que compreendem

- ◆ os **instrumentos essenciais para a aprendizagem** (leitura, escrita, cálculo, solução de problemas) e

- ◆ os **conteúdos básicos de aprendizagem** (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à vida.

- ◆ A educação básica não é um fim em si, mas a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes.

- ◆ Para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, é preciso expandir o enfoque da educação básica no rumo de **concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças e manter um padrão mínimo de qualidade.**

- ◆ Para isso é indispensável uma política contextualizada de apoio à educação, com base no compromisso, na vontade política e na mobilização correspondente de recursos.

Dez anos depois foi realizada em Dacar, Senegal, uma avaliação e uma retomada dos compromissos de Jomtien. Esse encontro, no caso da América Latina, foi precedido de documento resultante de reunião em Santo Domingo (2000), “Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional”. Esta assumiu, entre outros, os desafios no sentido de melhorar a cobertura da educação inicial; de assegurar educação de qualidade, enfatizando os grupos vulneráveis; de dar maior prioridade à alfabetização e à educação de jovens e adultos, incorporando-as aos sistemas educacionais nacionais; e de formular políticas educacionais inclusivas. Entre os compromissos firmados, estão os de priorizar políticas e estratégias que tendam a diminuir a repetência e a deserção; atribuir lugar central à escola e à sala de aula nas estratégias de melhoria de qualidade e assegurar que a escola seja acolhedora para as crianças em seu ambiente físico e social, favorecendo, inclusive, o exercício precoce da cidadania e a vida em democracia, com experiências de participação nas decisões da vida escolar e na aprendizagem; desenvolver estratégias de focalização na destinação do gasto para diminuir a iniquidade e favorecer a população em situação de vulnerabilidade; e definir estruturas administrativas que tenham a escola como sua unidade básica e tendam à sua autonomia. Em outros termos, além dos compromissos financeiros e da gestão, refletindo a situação do continente Latino-americano, foram enfatizados a atenção à educação infantil e o acesso e o sucesso no ensino fundamental.

A Conferência de Dacar, para onde convergiram avaliações e compromissos regionais, reiterou que a educação é um direito humano fundamental e a chave para o desenvolvimento sustentável e a paz. O documento conclusivo estabelece metas concretas, com ênfase para:

- ◆ expandir e melhorar a educação infantil especialmente para as crianças mais vulneráveis e socialmente desprivilegiadas. Para isso recomendam-se parcerias entre

governos, organizações não governamentais (ONGs), comunidades e famílias e atenção à educação dos pais e de outras pessoas que cuidam das crianças;

- ◆ assegurar que até 2015 todas as crianças, em particular as meninas e as crianças que vivem em circunstâncias difíceis e de minorias étnicas, completem educação primária gratuita, **de boa qualidade**;

- ◆ melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015;

- ◆ melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência, de tal modo que todos alcancem resultados mensuráveis de aprendizagem, sobretudo em alfabetização, aritmética elementar e habilidades essenciais para a vida.

Para isso, entre as ações necessárias, a Declaração propõe:

- ◆ aumentar significativamente o investimento na educação básica;

- ◆ promover as políticas de educação para todos no contexto setorial, claramente ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento;

- ◆ envolver a sociedade civil na formulação, implementação e acompanhamento das estratégias de desenvolvimento educacional;

- ◆ implementar urgentemente programas educacionais e ações para combater a pandemia HIV/AIDS;

- ◆ criar ambientes educacionais seguros, saudáveis e dotados de recursos inclusivos e equitativamente distribuídos, que conduzam à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos;

- ◆ elevar o *status*, o moral e o profissionalismo dos professores;

- ◆ mobilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a alcançar os objetivos.

Além das duas declarações citadas, que deslocaram o eixo das preocupações do **acesso** e do **ensino** para a **qualidade** e a **aprendizagem**, dois relatórios apresentam mensagens de grande relevância: os Relatórios Delors e Cuéllar, o primeiro sobre a educação e o segundo sobre a cultura.

O Relatório Delors (2000) – *Educação: um Tesouro a Descobrir* – alerta para a crescente **interdependência planetária**, levando ao risco de **ruptura entre uma minoria** preparada para mover-se neste mundo novo e a **maioria**, que pode se tornar joguete dos acontecimentos. Para fazer face a essas mudanças, a escola não pode se perder na missão tradicional de transmitir conhecimentos. Cabe-lhe preocupar-se com a ética e a formação moral, bem como com a triagem da massa de informações, para melhor organizá-las e

interpretá-las. Portanto, é preciso dedicar atenção igual a cada um dos quatro pilares do conhecimento:

♦ **Aprender a conhecer:** levar o aluno a dominar os instrumentos para o conhecimento, em vez de adquirir um repertório de saberes codificados.

♦ **Aprender a fazer:** preparar o aluno para colocar em prática os conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho futuro.

♦ **Aprender a viver juntos:** construir um contexto igualitário para os alunos perseguirem projetos comuns, em vez de apenas propiciar a comunicação entre membros de grupos diferentes.

♦ **Aprender a ser:** desenvolver integralmente a pessoa do aluno: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade.

Por sua vez, o Relatório Cuéllar (1997) – *Nossa Diversidade Criadora* – considera a cultura como maneiras de viver juntos, destacando, assim, o princípio do pluralismo. Sua principal implicação educacional é a abertura e o respeito à diversidade e à identidade de grupos e comunidades, parte deles tradicionalmente marginalizada. O fortalecimento da sua identidade não é um caminho para o seu isolamento, mas, sim, para a sua integração consciente à sociedade mais ampla.

Todas essas orientações, profundamente vinculadas aos direitos humanos, ao pluralismo, à democracia e à paz, são perpassadas pela tolerância como missão permanente e modo de agir da escola, como se infere da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995).

SUB-RAMIFICANDO A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICOS

Em face da complexidade da educação, numerosos documentos, já assinalados, têm focalizado aspectos específicos. O critério de seleção desses aspectos mais uma vez privilegiou aqueles que têm conseqüências diretas para o planejamento escolar e as políticas educacionais. Procurou-se evitar a redundância, não repetindo disposições gerais já mencionadas. Como não há educação sem educadores, cabe iniciar pela Recomendação da UNESCO e OIT Concernente à Condição do Pessoal Docente (1966). Da sua leitura ressaltam diversos aspectos que devem ser traduzidos em medidas concretas:

◆ A condição do pessoal docente deve estar à altura das necessidades educacionais, sendo necessário que, para isso, o pessoal docente se beneficie de uma justa condição e tenha consideração pública.

◆ A docência deve ser considerada como uma profissão cujos membros prestam um serviço público, exigindo competências e responsabilidade pessoal e coletiva.

◆ As condições de trabalho do pessoal docente devem favorecer ao máximo a eficácia do ensino e permitir-lhe dedicar-se plenamente às suas tarefas profissionais.

◆ A política de acesso à formação de futuros docentes deve basear-se na necessidade de dotar a sociedade de um número suficiente de professores com as qualidades morais, intelectuais e físicas necessárias, assim como os conhecimentos e a compreensão desejados.

◆ As autoridades e o pessoal docente devem reconhecer a importância do aperfeiçoamento profissional. As primeiras, em consulta com as organizações docentes, devem favorecer o estabelecimento de um sistema de instituições e serviços de aperfeiçoamento gratuitos.

◆ O pessoal docente deve ser protegido eficazmente contra ações arbitrárias que possam afetar a sua situação profissional ou a sua carreira.

◆ O pessoal docente e suas organizações devem participar da elaboração de novos programas, manuais e auxiliares de ensino.

◆ Os efetivos das turmas devem ser dimensionados de modo a permitir ao docente dar atenção particular a cada um dos seus alunos. Deve ser possível reunir periodicamente os alunos em pequenos grupos ou mesmo individualmente para lhes oferecer, por exemplo, recuperação paralela.

◆ Ao se fixar o tempo de trabalho do pessoal docente, é preciso ter em conta, além do tempo necessário ao aperfeiçoamento profissional continuado, todos os fatores que determinam a quantidade desses trabalhos, como o número de alunos a que o professor se dedica diária e semanalmente, o tempo necessário ao planejamento e avaliação, o número de componentes curriculares lecionados, o tempo para participar de atividades paraescolares e outras e para contato com os pais dos alunos.

◆ As autoridades devem reconhecer que a melhoria da situação social e econômica do pessoal docente, das suas condições de vida e trabalho e das suas perspectivas de carreira é o melhor meio de enfrentar a penúria de professores competentes e experientes, assim como de atrair e manter na profissão pessoas plenamente qualificadas.

Três décadas depois, refletindo sobre o magistério, a 45^a Conferência Internacional de Educação estabeleceu sua Declaração em três princípios que guardam coerência não só com a Recomendação acima, mas também com outros documentos da UNESCO: 1) o de que as mudanças educacionais devem ocorrer primariamente na escola e na sala de aula, motivo pelo qual os professores são atores-chave do processo; 2) o reconhecimento da necessidade de conceber políticas completas para os professores, em vez de focalizar sua situação topicamente; 3) o reconhecimento de que os professores são profissionais que trabalham em conjunto e não indivíduos solitários (cf. TEDESCO, 1996). Em decorrência, a Declaração incluiu o compromisso de desenvolver e implantar políticas integradas para recrutar e reter na profissão pessoas capazes e motivadas, assim como reformar a capacitação inicial e em serviço. Preocupando-se com os grupos sociais vulneráveis e com a qualidade, figurou o compromisso de oferecer formas de apoio aos professores, particularmente àqueles que trabalham em situações críticas, como as de pobreza, conflito armado, exclusão social e áreas de difícil acesso (Declaration..., 1996).

Em face dessas recomendações e compromissos, é animador constatar que, nos anos 90, ocorreu melhoria da remuneração dos professores, na maior parte dos países latino-americanos (CEPAL, 1999). Todavia, exceto na Costa Rica, em todos os países analisados os professores de educação básica obtinham retribuição média por ano de estudo muito menor que a de outros profissionais e técnicos assalariados. Além disso, nos países onde a incidência de pobreza era maior, elevadas proporções de docentes viviam em lares pobres ou em situações de alta vulnerabilidade econômica.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em seguida a essa Recomendação que situa bases para selecionar docentes e estruturar a sua carreira, foram selecionados documentos que tratam de níveis e modalidades de ensino e educação. No campo do acolhimento das diversidades, encontra-se a Declaração de Salamanca (1994), entre cujas linhas de ação se destacam:

- ◆ a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente das suas diferenças;
- ◆ o oferecimento de ensino, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, exceto quando houver razões convincentes para o contrário;
- ◆ a criação de mecanismos descentralizados e participativos de planeamento, supervisão e avaliação;
- ◆ a promoção e a facilitação da participação nos processos decisórios de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência;
- ◆ o apoio adicional e contínuo, no programa regular de estudos, com avaliação formativa, às crianças com necessidades educativas especiais, em vez de seguir um programa de estudos diferente;
- ◆ a criação de procedimentos de gestão mais flexíveis, com a participação ativa e criativa dos professores e do pessoal em equipe;
- ◆ a introdução de orientação positiva sobre a deficiência nos programas de capacitação inicial dos professores, considerando que os conhecimentos e aptidões requeridos pelo trabalho com pessoas que tenham necessidades educativas especiais são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia;
- ◆ a necessidade de oportunidades de relacionamento entre os alunos com necessidades especiais e adultos com deficiência que tenham tido êxito na vida;
- ◆ o provimento de serviços de apoio para as políticas integradoras, que poderia ficar a cargo tanto das instituições formadoras do pessoal docente, como do pessoal de extensão das escolas especiais;
- ◆ o oferecimento de educação pré-escolar, para melhorar a educabilidade de todas as crianças, e de serviços que apóiem a transição da escola para a vida economicamente ativa, bem como a educação das meninas;
- ◆ o esforço conjunto não só dos ministérios e das escolas, mas também das famílias, da comunidade, das organizações de voluntários e de todos os cidadãos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nessa outra área intimamente ligada ao leque de diversidades sociais, a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (1976) estabeleceu indicações para os objetivos, estratégias, métodos, avaliação e estruturas. Observando sempre os valores da promoção da paz, da cooperação e do entendimento dos problemas contemporâneos, o documento frisa os princípios de que a educação de adultos deve basear-se nas experiências dos alunos, fazer uso das mesmas e buscar a participação dos indivíduos, grupos e comunidades nos processos decisórios em todos os níveis do processo de aprendizagem. Caracterizando-se pela organização flexível, a educação de adultos é um componente necessário e específico do seu sistema educacional. Porém, ainda que desempenhe papel compensatório, não pode ser utilizada como substituto à adequada educação da juventude.

A Declaração de Hamburgo (1997) veio revigorar e atualizar os caminhos indicados, salientando, entre outros, os seguintes aspectos:

- ◆ A educação de adultos e a educação continuada, ao longo de toda a vida, têm papel axial para criar uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a redução da pobreza e para a preservação do meio ambiente. É também um dos principais meios a fim de aumentar a criatividade e a produtividade, de modo a enfrentar os problemas de um mundo em rápida transformação.

- ◆ As abordagens da educação de adultos devem estar baseadas no patrimônio cultural comum e nos valores e experiências anteriores de cada comunidade.

- ◆ O Estado é ainda o principal meio para assegurar o direito à educação para todos, porém é necessária a expansão das parcerias com a sociedade civil. Seu novo papel não é de mero provedor de educação, mas de consultor e agente financiador que monitora e avalia ao mesmo tempo. Igualmente, todos os ministérios – e não só o da educação – devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos.

- ◆ O novo conceito de educação de jovens e adultos exige maior relacionamento entre os sistemas formais e não-formais e de inovação, não se reduzindo à escolaridade supletiva ou remediativa. Para tanto precisa eliminar as barreiras entre educação formal e não-formal, facilitando o prosseguimento dos estudos dos jovens adultos após a sua escolaridade formal inicial.

◆ A educação de jovens e adultos deve focalizar a sensibilização em face dos preconceitos e da discriminação, a integração das mulheres, a cultura da paz, a cidadania, a democracia, a promoção da saúde e a sustentabilidade ambiental. Cabe-lhe oferecer oportunidades de aprendizagem aos idosos e promover a integração e participação dos portadores de necessidades especiais.

◆ Em suma, a educação de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, holística, para cobrir todos os aspectos da vida, e multissetorial, para englobar todos os domínios da atividade cultural, social e econômica.

O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL

Tendo a educação de jovens e adultos profundas vinculações com o trabalho, como realçado pela Recomendação acima aludida, de 1976, a UNESCO aprovou, em 1989, a Convenção sobre Educação Técnica e Vocacional, pela qual os Estados participantes concordaram em estabelecer políticas, definir estratégias e implementar currículos e programas de educação técnica e vocacional para jovens e adultos, no âmbito dos seus respectivos sistemas educativos. Isso deve ocorrer num marco aberto e em estruturas flexíveis, no contexto da educação continuada.

Uma década depois, o 2º Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional (Seul, 1999) abordou as demandas das novas relações econômicas e as suas conseqüências em recomendações ao Diretor Geral da UNESCO:

◆ O ensino técnico e profissional é chamado a exercer um papel primordial e democrático no século XXI, provendo conhecimentos a todos, incluindo pobres, excluídos e marginalizados e tendo em vista todos os setores da economia, incluindo o informal.

◆ Para isso, os sistemas de ensino técnico e profissional precisam de reformas que lhes permitam alcançar flexibilidade, capacidade de inovação e produtividade.

◆ O ensino técnico e profissional deve fundamentar-se numa cultura educativa compartilhada por indivíduos, empresas, diferentes setores econômicos e todas as instâncias públicas. Cultura educativa essa que capacite o indivíduo a assumir uma responsabilidade cada vez maior na gestão dos seus conhecimentos e na sua aprendizagem independente. Essa cultura compartilhada tem implicações para o financiamento do ensino técnico e profissional que precisam ser repartidas entre diversos agentes na medida do possível.

◆ A coerência da política educacional e a articulação dos sistemas educativos criam vasos comunicantes, em especial com a escola e a universidade. Nesse sentido, insiste-se sobretudo na articulação entre os distintos níveis e no reconhecimento e convalidação de estudos anteriores, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem.

◆ O ensino técnico e profissional tem grande relevância para assegurar uma transição correta entre a escola e o trabalho. Para isso faz falta um planejamento holístico, que integre e resolva as dicotomias entre o acadêmico e o profissional, a teoria e a prática, o saber e o fazer e a mente e a mão, o que requer que a escola e a empresa colaborem entre si. Requer também princípios, currículos, recursos e resultados comuns, além de novo tipo de docentes e dirigentes de empresa que tenham a visão e a orientação requeridas.

◆ No campo da reorientação curricular para matérias e temas de importância, cabe citar a tecnologia, o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, o conhecimento de línguas e culturas estrangeiras, a capacidade empresarial e as novas exigências do setor de serviços, em particular os ramos do lazer e turismo.

◆ Para isso, o educando deve ingressar no ensino técnico e profissional com uma educação básica mais sólida. As ferramentas das tecnologias da informação constituem requisito destacado, ao mesmo tempo que servem para impulsionar as mudanças do ensino técnico e profissional.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR

No que tange à educação superior, em preparação à Conferência de Paris, a América Latina e o Caribe consubstanciaram as suas conclusões no Informe Final da Conferência de Havana e, em especial, na respectiva Declaração (Werthein e Cunha, 2000). Suas preocupações específicas se focalizaram, entre outras, na necessidade de formar graduados que aprendam a aprender e a empreender, de modo que possam gerar seus próprios empregos e criar entidades produtivas que contribuam para reduzir o flagelo do desemprego. Entre os desafios, foi salientada a participação decidida da educação superior na melhoria de todos os níveis do sistema educativo, especialmente pela formação de docentes e pela pesquisa, tendo em conta a perspectiva de uma “educação para todos”.

Beneficiária das diversas contribuições regionais, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Paris, 1998), sobretudo no tocante à articulação com a educação básica, proclamou:

♦ A missão de educar, formar e realizar pesquisas, incluindo a abertura de oportunidades para a educação superior e a aprendizagem permanente, há de contribuir para compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, num contexto de pluralismo e diversidade cultural.

♦ A igualdade de acesso, preferentemente com uma aproximação baseada no mérito individual, deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, pela reorientação dos vínculos da educação superior com os demais níveis de educação, sobretudo a secundária. As instituições de educação superior são componentes de um sistema contínuo, que lhes cabe fomentar e para o qual devem contribuir, começando esse sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade ao longo da vida. Esses laços incluem o melhoramento do pessoal docente, a elaboração de planos curriculares e da pesquisa educacional.

♦ A educação superior precisa de orientação de longo prazo, baseada na sua relevância em termos de objetivos e necessidades sociais, o que exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e melhor articulação com os problemas da sociedade e do trabalho. Assim, deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade.

♦ Num mundo em rápida mutação, um novo paradigma de educação superior deve ter o seu interesse centrado no estudante, para o que novas aproximações didáticas e pedagógicas são necessárias para facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais.

O PATRIMÔNIO CULTURAL E NATURAL

Uma das funções mais nobres da UNESCO é a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural, definida e operacionalizada por Convenção aprovada em Paris em 1972. Essa proteção não se efetiva sem mudanças de valores e atitudes, contempladas pela previsão do estabelecimento de programas de educação e de informação. Portanto, há implicações curriculares, inclusive abordadas recentemente na Declaração de Lima (2001)

do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável. Quando se discute a educação para um mundo em mudança, cabe citar um dos seus destaques: **“A valorização do passado é o pilar da construção do futuro”**.

POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A educação em matéria de população e desenvolvimento, fruto das significativas mudanças demográficas e sociais, também tem sido objeto de análise. A Conferência de Istambul (1993), em preparação à Conferência do Cairo (1994), em suas decisões, previu que as autoridades educacionais devem assegurar complementaridade entre todas as atividades que focalizem a melhoria da qualidade de vida, sobretudo da educação em matéria de população e desenvolvimento, educação ambiental e educação para a compreensão internacional e os direitos humanos (UNESCO, 1993). De caráter interdisciplinar e dirigida em especial aos alunos e alunas, precisa levar em consideração os diversos valores culturais e religiosos do seu meio, nos diversos níveis de ensino, mas também fora da escola, de modo a atingir aqueles que não a freqüentam. Alguns temas prioritários, a serem tratados segundo uma pedagogia ativa e participativa, são a prevenção da AIDS e da gravidez na adolescência, migrações, relações entre gerações, a interação entre população, meio e recursos e o *status* da mulher.

Assim, um ano depois, a Conferência do Cairo, concluiu que:

- ◆ a educação é fator chave do desenvolvimento sustentável;
- ◆ existe uma interdependência entre educação e mudanças demográficas e sociais, em especial uma relação inversa com a mortalidade infantil;
- ◆ devem ser incorporados aos programas de estudo temas sobre a relação entre população e desenvolvimento sustentável, as questões de saúde (incluída a reprodutiva e sexual) e a igualdade entre os sexos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESPORTO

Além dos documentos selecionados sobre níveis e modalidades de educação e ensino, foram arrolados outros que abordam quer componentes curriculares, quer orientações que perpassam os currículos, tendo, em qualquer caso, implicações para as políticas educacionais e o projeto escolar. Um deles é a Carta Internacional da Educação Física e Desporto, adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 1978, segundo a qual:

- ◆ todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao desporto. A liberdade de desenvolver capacidades físicas, intelectuais e morais por meio da educação física e do desporto deve ser garantida tanto no âmbito do sistema educacional quanto em outras áreas da vida social;

- ◆ todos devem ter plenas oportunidades, segundo suas tradições nacionais, de praticar educação física e desporto, sendo providas oportunidades especiais para jovens, crianças em idade pré-escolar, idosos e portadores de necessidades especiais;

- ◆ a educação física, estabelecendo relações com outros componentes curriculares, deve desenvolver capacidades, força de vontade e autodisciplina de cada ser humano como membro integrado da sociedade, atendendo às suas exigências e características pessoais, bem como às condições de cada país;

- ◆ pessoal capacitado, instalações e equipamentos suficientes devem ser assegurados para a participação segura tanto na escola quanto fora da escola;

- ◆ o desporto em geral deve ser protegido contra qualquer abuso. Os perigos da violência, *doping* e excessos comerciais atentam contra os seus valores morais, imagem e prestígio, pervertendo a sua natureza e alterando as suas funções educativas e de promoção da saúde.

O LAZER

Relacionada à educação física, ao desporto e a outras áreas dos currículos, encontra-se a Carta Internacional de Educação para o Lazer (1978), que situou o lazer como direito humano básico. No que se refere à educação, esse documento destacou:

- ◆ A educação para o lazer desempenha papel importante na diminuição de diferenças das condições de lazer e na garantia de igualdade de oportunidades e recursos.

◆ A meta da educação para o lazer é ajudar estudantes a alcançarem uma qualidade de vida desejável pelo lazer. Isso pode ser obtido pelo desenvolvimento e promoção de valores, atitudes, conhecimentos e aptidões de lazer por meio do desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual.

◆ Entre as metas de ensino de lazer na comunidade, salienta-se o desenvolvimento da capacidade individual e grupal de melhorar a qualidade de vida por meio do lazer e ampliar a organização autogerida, e o trabalho com os grupos comunitários para minimizar as barreiras e otimizar o acesso a serviços de lazer e a promoção do aprendizado durante todo o ciclo da vida humana como meta viável.

A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO PARA TODOS

Perpassando os currículos, encontra-se a questão atual da construção de uma sociedade da informação para todos, inclusive para contrapor-se ao risco de ruptura entre uma minoria privilegiada e a maioria despreparada, conforme assinalou o Relatório Delors (2000). O documento orientador destinado à 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO (1995), “A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos”, frisou que, com relação aos países em desenvolvimento, não há dúvida sobre a prioridade da participação na sociedade da informação. O problema é como aplicar eficazmente as tecnologias da informação ao desenvolvimento, a fim de reduzir a brecha entre os que têm e os que não têm. Afora as suas possibilidades na pesquisa, na cultura e no meio ambiente, no campo educacional tais tecnologias são um complemento das técnicas pedagógicas tradicionais, para permitir que os sistemas educacionais possam adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e formação das sociedades. A simulação em computadores, a telemática e as teleconferências, junto com a televisão e o rádio educativos, possuem imenso potencial para atingir públicos mais amplos, assim como para tornar a aprendizagem mais eficaz e estimulante.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Tanto quanto as tecnologias da informação, o desenvolvimento científico é altamente relevante para os países em desenvolvimento. A Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI (Budapeste, 1999), reunida sob a égide da UNESCO, fez recomendações também quanto à educação científica na sua “Agenda para a Ciência”:

- ◆ Os governos devem entrar em acordo quanto às mais altas prioridades para melhorar a educação científica em todos os níveis, com especial atenção à eliminação de efeitos de preconceitos quanto ao sexo e aos grupos em desvantagem.

- ◆ Professores de ciências e pessoas envolvidas na educação científica devem ter acesso à contínua atualização dos seus conhecimentos.

- ◆ Novos currículos, metodologias e recursos devem ser desenvolvidos pelos sistemas educacionais, levando em conta gênero e diversidades culturais.

- ◆ Instituições educacionais devem oferecer educação científica básica aos estudantes de outros campos que não o das ciências, assim como oportunidades para aprendizagem continuada.

- ◆ Autoridades nacionais e instituições financiadoras devem promover o papel dos museus e centros de ciência como importantes elementos na educação pública em ciência.

- ◆ Os princípios básicos de paz e coexistência devem ser parte da educação em todos os níveis. Estudantes das ciências devem ser conscientizados quanto à sua responsabilidade de não aplicar seus conhecimentos e habilidades a atividades que ameacem a paz e a segurança.

Por sua vez, a Reunião Regional de Consulta da América Latina e do Caribe da Conferência Mundial sobre a Ciência aprovou a Declaração de Santo Domingo (1999), que, com referência ao nosso continente, destacou:

- ◆ A democratização da ciência envolve a meta de maior abertura no acesso à mesma, entendida como um componente central da cultura. Isso implica incluir o entendimento e a apreciação da ciência e da tecnologia a partir da educação primária.

- ◆ Para construir uma cultura científica transdisciplinar – em ciências matemáticas, naturais, humanas e sociais – que a população possa sentir como própria, é preciso priorizar a pesquisa socialmente útil e culturalmente relevante.

♦ A formação inicial e continuada dos docentes de ciência e tecnologia terá que vincular-se cada vez mais aos ambientes de produção de conhecimento, pois lhes compete ensinar uma ciência viva, em transformação e culturalmente relevante.

O GENOMA HUMANO

Por fim, cumpre mencionar um documento que aborda novas questões resultantes do avanço científico, qual seja a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 1997. Respondendo prontamente aos desafios do seu tempo, essa Declaração estabeleceu novos direitos a respeito dos quais urge que educadores e educandos se conscientizem.

♦ Todos têm o direito ao respeito à sua dignidade e aos seus próprios direitos independentemente das características genéticas.

♦ Essa dignidade torna imperativo não reduzir os indivíduos às suas características genéticas e respeitar a sua singularidade e diversidade.

♦ A pesquisa, o tratamento ou o diagnóstico que afetem o genoma de um indivíduo serão realizados apenas após determinação rigorosa e antecipada dos seus riscos potenciais e benefícios.

♦ Ninguém será sujeito a discriminação baseada em características genéticas que tenha a intenção ou o efeito de infringir direitos humanos, liberdades fundamentais e a dignidade humana.

RUMO AOS VALORES VIVIDOS: TRADUZINDO VALORES E PRINCÍPIOS EM AÇÕES

Embora auto-evidentes, os valores, princípios e orientações dos documentos internacionais aqui estudados merecem ser traduzidos em orientações específicas em dois planos: nos projetos escolares e nas políticas educacionais públicas. Sem isso o conteúdo

desses documentos não passa de letra morta ou corpo sem alma. Mas, como o aluno, a quem o sistema educacional serve, se encontra na escola, as implicações começarão pelo projeto escolar, daí se extraindo as conseqüências para a política educacional.

Esta secção do trabalho não tem em vista fazer prescrições ou estabelecer formulários em que se devam encaixar políticas e projetos, até porque isso poderia ultrapassar os limites das decisões refletidas em tratados multilaterais e outros documentos. A realidade é infinitamente plástica e transborda das formas em que se deseja colocá-la. Assim, **o objetivo desta parte do trabalho é verificar, de modo seletivo e não exaustivo, em que medida políticas e projetos podem atender ao pactuado pela Organização das Nações Unidas e pela UNESCO, em particular.** Serão propostas questões para reflexão sobre as implicações dos documentos, primeiro sobre o projeto escolar e, depois, sobre a política educacional, seguindo a mesma organização da secção anterior, em que esses documentos foram sistematizados e sumariados. Ao longo do texto, quando necessário, serão feitos comentários sobre os temas e serão apresentados exemplos sobre soluções bem sucedidas nos diversos continentes, abrindo-se uma janela, num mundo tão interdependente, às experiências de várias latitudes. Não é preciso lembrar que cada solução responde a um desafio particular, constituindo fonte de inspiração e não algo a ser transportado sem redução a outra realidade. Portanto, esta secção do trabalho deve ser lida tendo-se em mente que **uma pluralidade de caminhos permite chegar ao mesmo ponto. Mais ainda, há infinitas implicações dos documentos para a prática educacional no contexto brasileiro, tendo o autor assumido o risco de ser seletivo sem a pretensão de ser exaustivo.** Não há modelos ou linhas pedagógicas recomendados, do mesmo modo que uma roupa de tamanho único não cai bem em pessoas diferentes. Mais ainda, este texto representa uma visão necessariamente parcial que buscou aplicar documentos internacionais à realidade brasileira e fluminense. Os observadores, por maior que seja a amplitude que desejem alcançar, são limitados pelo ângulo de que dispõem. Quanto maior o enraizamento de princípios gerais, maior a especificidade que atingem. Assim, a perspectiva adotada é a de uma visão do Brasil para o mundo, com referências ao continente latino-americano, considerando a crescente interdependência do mundo em que vivemos, que há mais de meio século nos deu as Nações Unidas e a UNESCO.

Sob esse particular, cabe destacar que foi levada em conta a proposta formulada para a América Latina e o Caribe, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL e UNESCO, 1992). Formulada para os anos 90, porém válida ainda para o século XXI, essa proposta estratégica delineou três objetivos, em

sintonia com a nova sociedade do conhecimento: a competitividade como objetivo, o desempenho como linha de política e a descentralização como componente do esquema institucional. Os mesmos vieram substituir os do passado – cidadania, eqüidade e integração – em que o continente alcançou notáveis progressos. Entretanto, a proposta, como indica o título, visa a enfrentar desafios que são novos ou persistentes: 1) assumir as atividades de produção e difusão do conhecimento como tarefas estratégicas de longo prazo, que requerem o maior consenso entre os atores sociais e o compromisso financeiro com o seu desenvolvimento; 2) focalizar a ação nos resultados da educação, a capacitação científica e tecnológica e a sua articulação com as exigências do desempenho das pessoas, empresas e instituições; 3) introduzir modalidades de ação em que os autores tenham maior autonomia e responsabilidade.

VALORES BASILARES, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS

A política educacional, em nível macro, não se concretiza se a escola, em nível micro, não recebe recursos nem por ela se orienta. A escola é o lugar onde se encontram os alunos, as famílias e as comunidades, constituindo o palco onde se realiza (ou não) o processo educacional. Por isso mesmo, a Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) prevê a elaboração em equipe do projeto pedagógico escolar. Os professores não só participam da elaboração desse projeto, como também preparam seus planos de trabalho de acordo com ele. Isso significa um grande passo para que a escola tome as suas próprias decisões, com autonomia, de acordo com a realidade dos seus alunos e da sua comunidade. Por isso, o projeto escolar não é uma tarefa burocrática, mas um processo social vivo, em andamento, que pode ser realizado de diferentes modos. Algumas perguntas a que ele responde são as seguintes:

- **Como é a escola hoje, quais são as suas qualidades e necessidades?**
- **Aonde a escola quer chegar num determinado prazo?**
- **Quais os seus objetivos e metas?**
- **Como caminhará para atingir esses objetivos e metas?**

Os valores basilares das Nações Unidas e da UNESCO, particularmente os enunciados nas Declarações de Jomtien e de Dacar, não são valores proclamados, para ficarem no papel. Eles têm a ver diretamente com a vida de alunos e professores na comunidade e na sociedade. Essas Declarações foram escritas também pensando no horizonte de cada escola (aonde ela quer chegar) e nos seus objetivos e metas. Algumas perguntas permitem refletir sobre se a escola está agindo de acordo com essas orientações.

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ A escola está contemplando no seu currículo os instrumentos essenciais para a aprendizagem e os conteúdos básicos de aprendizagem?
- ◆ É uma escola onde os alunos podem sentir-se felizes e seguros, fazer amigos e aprender ainda mais, se quiserem?
- ◆ É uma escola em que os professores são estimulados e valorizados?
- ◆ É uma escola cujos recursos atendem a um padrão mínimo de qualidade?
- ◆ É uma escola isolada ou que estabelece relações e parcerias com as famílias e a comunidade?

Cada escola é uma escola, tem alunos e atende a comunidades diferentes. Por isso, não há receitas prontas. Os valores basilares das Nações Unidas e as orientações das Declarações de Jomtien e Dacar apontam inicialmente para o direito efetivo à educação, com qualidade. Se esta deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, se deve desenvolver valores, incluindo os da cidadania, então a escola não é lugar para crianças, jovens e adultos passarem o tempo ou uma instituição de guarda de menores. Ao contrário, é lugar de **competência técnica, ética e política**. Para isso, o projeto escolar deve prever não só o quê e quanto o aluno precisa aprender, como também a sua formação como ser humano. Disso resulta, entre outros, um grande desafio: a tendência de a escola facilitar mais a educação de certos grupos e menos a de outros, com freqüência mulheres (pelo menos em determinados componentes curriculares), alunos das classes populares, minorias étnicas, migrantes e membros de grupos marginalizados em geral. Como resultado, a educação precisa ser significativa para esses grupos, em termos de objetivos, conteúdos e métodos. Aprende-se aquilo que se relaciona à vida, aos problemas e desejos vividos. É o que mostram experiências de outros países (ver boxes nºs 1 e 2).

Sob essa perspectiva, a escola fundamental e média, ao praticar a educação, segue uma série de orientações de caráter federal, estadual e municipal, que lhe cabe adequar à sua circunstância e às características dos seus alunos. No que se refere à base nacional comum dos currículos, os estabelecimentos contam com Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. De modo geral, em coerência com a qualidade do Brasil como país-membro das Nações Unidas e da UNESCO, signatário de tratados multilaterais e outros documentos em foco, essas diretrizes e parâmetros incorporam os valores, princípios e orientações aqui analisados.

Hoje, como fica patente, as diretrizes curriculares esposam, como norteadoras da ação das escolas, entre outros, princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade; princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Resolução CEB/CNE nº 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental). No ensino médio, para observância de um elenco de valores, a prática dos sistemas de ensino e suas escolas deve ser coerente com princípios abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (Resolução CEB/CNE nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio). Os Parâmetros Curriculares Nacionais “constituem o primeiro nível de concretização curricular” (Brasil, 1997: 36), estabelecendo uma meta educacional para as políticas do MEC, para subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios e para elaborar a proposta curricular de cada instituição escolar. Com isso, sem constituírem um modelo único, são fundamento para traduzir em ações os valores, diretrizes e orientações da legislação. Nesse sentido, a organização proposta do conhecimento escolar não despreza, mas supera as linhas tradicionais do currículo compartimentado, como uma cômoda cheia de gavetas. O tratamento da área integra diferentes componentes curriculares, de modo a construir instrumentos de compreensão e intervenção na realidade dos alunos. Por outro lado, as temáticas sociais, pela sua complexidade, constituem temas transversais, para não se restringirem a uma única área.

Para além das orientações curriculares, cumpre observar que, segundo a pesquisa educacional, **a escola que atinge os seus objetivos é agradável ao aluno, tem um clima favorável à aprendizagem e os professores tendem a expressar confiança no sucesso dos alunos**. Infelizmente, não foram essas as características que revelou a pesquisa *Fala galera*, sobre os jovens do Rio de Janeiro (Minayo et al., 1999). Segundo o relatório, os professores tendiam a apresentar imagens pessimistas tanto do alunado quanto das instituições sociais e políticas. É significativo que, numa pesquisa realizada em diversos

países latino-americanos, inclusive o Brasil, grande parte do aproveitamento do aluno tenha sido explicada pelo “clima da escola”. Esse clima significava que a escola era um lugar onde os alunos faziam amigos, não havia violência e, se quisessem aprender mais, os alunos tinham estímulos e oportunidades (Casassus, 1998).

Esse clima depende em grande parte do respeito cultivado em relação aos professores, bem como do auto-respeito destes últimos. Os professores não são meros transmissores de conteúdos (coisa que a Internet, os livros, revistas etc. mal ou bem podem fazer), porém educadores, que trabalham com valores, atitudes, comportamentos e competências. Por isso mesmo, a autoridade moral e intelectual dos professores é realçada; o projeto escolar abre possibilidades para a aprendizagem do professor; o professor é solicitado a cumprir integralmente o seu papel.

Além disso, para que mestres e alunos trabalhem, a escola deve contar com recursos que atendam a um padrão mínimo de qualidade. Esse é um princípio da LDB, que está sendo pormenorizado e já aplicado pelo FUNDESCOLA nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para que uma escola mereça esse nome, com que pessoas e materiais deve contar, em proporção ao seu porte? Sem luxos e excessos, com que tipo e quantidade de dependências? De material didático? De material de expediente? De mobiliário e equipamentos? De condições de limpeza? De professores por aluno? De especialistas de educação? De pessoal auxiliar?

Por fim, ao longo do tempo, desde, pelo menos, a Segunda Guerra Mundial, espalham-se pelo mundo experiências de escolas que alcançam êxito, colocando-se não à margem, mas, tanto quanto possível, no centro da comunidade (ver boxe nº 3). Inúmeros são os exemplos de elaboração do currículo a partir das características e problemas da comunidade, dando-lhe sentido para os alunos; estabelecendo relações com os pais (não só no sentido de estes darem dinheiro ou trabalho à escola); executando projetos de esporte, cultura e lazer para a comunidade; estabelecendo intercâmbio com outras escolas; realizando visitas, excursões, pesquisas de campo sobre a comunidade e o meio envolvente. No caso da cidade do Rio de Janeiro, uma das poucas pesquisas sobre o assunto constatou que eram escassas as formas de relacionamento entre escolas públicas e particulares com a comunidade, embora houvesse algumas experiências de grande interesse. Os principais fatores que dificultavam a formação desses elos eram a falta de vida comunitária na metrópole e a falta de recursos materiais e de pessoal. Isto é, os dados sugeriram a existência de uma rua de mão dupla: **se a escola tinha algo a oferecer, podia receber recursos e apoio da comunidade**. Caso contrário, a comunidade não se sentia motivada a participar e a ajudar a escola (Gomes, 1985). Portanto, encontram-se

intimamente relacionados o clima da escola, o estímulo e valorização dos professores, os recursos para atender a um padrão mínimo de qualidade, as orientações curriculares, a abertura e a credibilidade da escola e o apoio a esta pelas famílias e pela comunidade.

BOXE Nº 1 **TORNANDO A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**

O Liceu Profissional Marie-Laurencin, em Paris, decidiu enfrentar o problema do fracasso escolar dos alunos socialmente desprivilegiados. Para isso, respondeu às reivindicações dos alunos, que consideravam não dispor de tempo para debater os seus próprios problemas. Para isso o estabelecimento reduziu o tempo de cada aula em cinco minutos e passou a oferecer oficinas de livre escolha dos alunos (mas de frequência obrigatória), como dança africana, informática, confecção de brinquedos, marionetes e animais de pelúcia, saúde, ortografia e de apoio à aprendizagem. O objetivo não é dispensar o saber acadêmico, mas proporcionar uma abertura às mentes, à curiosidade e, sobretudo, oferecer uma oportunidade para que os alunos provem que são capazes de fazer algo. Todos os professores são envolvidos na organização e, não se tratando de matérias e métodos clássicos, o seu papel não é mais o de autoridade do saber, mas o de propor atividades tanto construtivas quanto atrativas. Este ano a animação de certas oficinas foi deixada a cargo de alunos da última série. Os resultados são considerados muito favoráveis, com aumento do interesse, do conhecimento mútuo de docentes e discentes e mudança de atitudes de alunos desinteressados (Chayet, 2001).

Outra experiência se refere à discriminação da mulher. Em numerosas sociedades os livros didáticos simplesmente não representam certas populações ou, quando o fazem, atribuem-lhes uma imagem negativa. Por isso, a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995) recomendou a eliminação de currículos e materiais que desfavorecem o sexo feminino. Com efeito, o Korean Women's Development Institute conduziu uma pesquisa com uma amostra de 133 livros didáticos e verificou que os elementos masculinos apareciam com maior frequência que os femininos, fosse no texto, fosse nas ilustrações. Enquanto as mulheres foram retratadas no lar, os homens foram considerados como pessoas que desempenhavam importante papel no desenvolvimento nacional. Em decorrência, foi proposto que os autores e editores recebessem capacitação para torná-los mais sensíveis às questões de gênero, que mais mulheres participassem como autoras e que outras imagens da mulher fossem retratadas nos livros.

BOXE Nº 2

AIDS, SABER AJUDA

Um exemplo de como a escola pode ser útil é a informação e a formação sobre a AIDS, pandemia que é objeto de grave preocupação das Nações Unidas. Sendo este um problema de saúde que depende em grande parte da prevenção e, portanto, de processos educacionais, foi adotado um novo enfoque nas escolas médias da Espanha. O programa “AIDS, Saber Ajuda” supera as fronteiras tradicionais das disciplinas, a fim de sensibilizar os alunos para esse fenômeno social mundial. Com base nesse enfoque interdisciplinar, a AIDS não é apresentada simplesmente como uma doença, mas como uma questão complexa, a ser compreendida dos pontos de vista biológico, histórico, geográfico, econômico, moral, filosófico e lingüístico, envolvendo diversos componentes curriculares. Com isso, se transmitem informações exatas e eficazes, lutando contra as imagens com frequência deformadas e alarmistas dos meios de comunicação. Reconhece-se que a AIDS representa um trauma, com grandes repercussões sobre o comportamento social, porém é uma doença que, se não pode ser completamente curada, pelo menos pode ser prevenida. O programa aborda: a distribuição geográfica da AIDS, sua patologia e estado atual da pesquisa, como afeta as pessoas, as reações culturais espanholas em face da mesma e suas semelhanças com os comportamentos frente a epidemias aparentemente incuráveis do passado e o cultivo de valores, a fim de adquirir uma atitude de tolerância e de solidariedade para com os doentes (Espanña..., 1997).

BOXE Nº 3

UNINDO A ESCOLA E A COMUNIDADE

Um grupo de professores, acreditando que a participação da família, dos membros da comunidade e das organizações comunitárias é fator de qualidade do ensino, criou as Central Park East Schools de Nova York, no East Harlem, área de alunos socialmente desprivilegiados de origem hispânica e afro-americana. O programa interdisciplinar de estudos foi cuidadosamente adaptado ao contexto cultural, considerando as realidades da política local, nacional e internacional. Desenvolvido em torno de certo número de temas e projetos, inclui a participação de representantes da comunidade, sindicalistas, pesquisadores, artistas e poetas, que passam algum tempo nas escolas para ajudar os alunos a ver o mundo de modo diferente e a compreendê-lo desde vários pontos de vista. Colocando em prática o que aprendem, os alunos passam uma manhã por semana

trabalhando na comunidade, na maior parte dos casos fazendo estágio numa instituição comunitária.

Os pais têm participação em todas as decisões tomadas pela escola e são convidados duas vezes por ano para uma entrevista com o professor, em presença do/a filho/a. Não é de surpreender que a evasão seja muito baixa, quando as escolas que atendem a alunos desprivilegiados alcançam taxas de 30 ou 40%.

Outro projeto, testado com sucesso em áreas rurais e favelas e depois ampliado, é o Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais (PLSS), nas Filipinas. Esse programa é administrado em cada escola por um grupo de professores e pais. Docentes e diretor são iniciados em certas técnicas de gestão, como os métodos que permitem criar relações de colaboração e tomar decisões de comum acordo, e aprendem a dialogar com pais e alunos. Seminários são destinados aos pais, para os aconselhar sobre o modo de contribuir para a educação dos seus filhos. Os alunos também participam de alguns seminários. Em seguida, os pais são associados ao trabalho pedagógico. Ajudam os filhos em casa ou na escola, com a orientação do professor. Colaboram com o professor na condução da aula, observando o comportamento dos filhos, bem como os métodos pedagógicos utilizados. Os seus comentários e sugestões são debatidos em reuniões com os docentes, sendo adotadas medidas de comum acordo (Delors et al., 2000: 57-58, 164).

Em termos das políticas educacionais estabelecidas pelo poder público em geral, cumpre formular algumas indagações cruciais para refletir sobre a sua coerência com os documentos básicos das Nações Unidas e da UNESCO, inclusive as Declarações de Jomtien e Dacar.

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

◆ *A educação básica é uma prioridade de atenção e recursos em face de outros níveis e modalidades?*

◆ *No âmbito da prioridade à educação básica, a escola obrigatória alcança a maior importância?*

◆ *A atenção e os recursos dispensados à educação básica permitem cumprir as metas de Dacar?*

◆ *Ainda no âmbito da prioridade à educação básica, existem vontade e recursos suficientes para expandir e melhorar a educação infantil, com ênfase às crianças mais vulneráveis e socialmente desprivilegiadas?*

◆ *São estabelecidas alianças dentro e fora do governo para alcançar os objetivos ou o Estado enfrenta só os desafios?*

◆ *A distribuição de recursos assegura padrão mínimo de qualidade e o direito universal à educação, com destaque para os grupos menos privilegiados?*

◆ *As políticas voltadas à formação e gestão do pessoal docente, às orientações curriculares e à gestão educacional e escolar garantem a mudança de enfoque, no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem?*

◆ *A gestão do pessoal docente visa à sua valorização, ao mesmo tempo que exige o seu profissionalismo?*

◆ *Que ações são previstas para combater a AIDS e as drogas?*

◆ *Que atitudes e ações são previstas para combater a violência, sobretudo quando a juventude se torna um grupo de alto risco?*

As implicações para a política educacional em certos casos são auto-evidentes, em outros merecendo explicação. Cabe acentuar que todas as prioridades – à educação obrigatória, à educação infantil, à valorização do pessoal docente, ao combate à AIDS, às drogas, à violência e a quaisquer outros assuntos decorrentes dos documentos aqui analisados – devem manifestar-se coerentemente em termos orçamentários. Isso é necessário, embora não suficiente, pois um amplo volume de recursos pode ser despendido sem gerar os resultados desejados. Desse modo, é imprescindível a gestão adequada para que os esforços sejam bem sucedidos.

Sob esse aspecto, países e regiões podem enfrentar dilemas quanto às prioridades. Um deles é o que se refere à educação obrigatória e à educação infantil. É claro que, tanto pelos tratados multilaterais, como pela legislação nacional, não há dúvida de que a primazia é da educação obrigatória, isto é, o ensino fundamental. Mas como contemplar a educação infantil? Em primeiro lugar, distinguem-se boa vontade e educação. Em muitos casos, toma-se conta de crianças, estas até são alimentadas, mas não educadas, com a execução de um planejamento pedagógico coerente. É claro que o objetivo desejável é universalizar a educação infantil, porém, se isso não é possível de imediato, cumpre estabelecer prioridades para o seu alcance. As pesquisas durante bastante tempo consideraram que mesmo programas bem estruturados, envolvendo inclusive alimentação e cuidados de saúde, tinham impacto para aumentar a inteligência das crianças apenas nos primeiros anos

da escola. Depois esses efeitos desapareciam. Por isso, não valeria a pena despende muitas verbas. Entretanto, a análise de dezenas de pesquisas, sobretudo mais recentes, realizadas nos cinco continentes, mostrou que:

- ◆ os efeitos sobre o QI (quociente de inteligência) freqüentemente se reduzem na entrada na escola;
- ◆ Os efeitos de longo prazo sobre o rendimento escolar, a reprovação, o número de anos de escolaridade e as transferências para educação especial são significativos;
- ◆ Os efeitos a longo prazo são maiores quando:
 - ◆ as crianças são pobres,
 - ◆ é melhor a qualidade da educação.

Assim, não é qualquer educação infantil que funciona, mas aquela voltada para o desenvolvimento cognitivo (o que não é a mesma coisa que alfabetizar ou dar conteúdos). Dá resultados a educação onde o aluno aprende a aprender.

OS RELATÓRIOS DELORS E CUÉLLAR

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

Para saber se a escola está agindo conforme os dois Relatórios acima, além de outros documentos, pode-se perguntar:

- ◆ *É uma escola que se preocupa em transmitir conteúdos ou que ensina os alunos a aprenderem, para que eles possam aprender sempre?*
- ◆ *É uma escola que ajuda a colocar os conhecimentos em prática, por meio de projetos, criação de hábitos e outros meios, ou que só se preocupa com o que os alunos respondem nas provas?*
- ◆ *É uma escola que só informa ou informa para formar?*
- ◆ *Na sua missão formativa, os educadores, pelas palavras e pelos exemplos, praticam e inspiram os valores basilares das Nações Unidas e da UNESCO, acima destacados?*

◆ *É uma escola que ajuda grupos diferentes a se comunicarem em pé de igualdade, a se respeitarem e a se enriquecerem com as suas diferenças e perseguir projetos comuns? Ou é uma escola que reforça as diferenças de grupos sociais, raciais, de gênero e outros?*

◆ *É uma escola que vê o aluno só pela sua inteligência ou como uma pessoa que sente, pensa e age?*

◆ *É uma escola que trata de temas significativos para a vida do aluno, como o desenvolvimento sustentável, a saúde, o meio ambiente e os diversos elementos que, entrelaçados, conduzem ao bem-estar?*

◆ *É uma educação que valoriza o passado como pilar da construção do futuro, desenvolvendo inclusive a consciência de conservação do patrimônio cultural e natural?*

Que têm os riscos da “vaca louca” a ver com professores e alunos? E o conflito entre israelenses e palestinos? Ou as agressões a imigrantes africanos na Europa por jovens neonazistas? Ou, ainda, as alterações das taxas de juros promovidas pelo Banco Central dos Estados Unidos? Ou, mesmo, as variações das bolsas de valores no mundo inteiro?

Um mundo cada vez mais interdependente, cheio de diversidades e de dificuldades de convivência, pode ecoar na sala de aula sob a forma de uma briga entre alunos, saturados pela violência do seu meio, ou da discussão não planejada de um problema internacional, divulgado pelos meios de comunicação de massa. Nesse oceano de variedades e mudanças, as instituições educativas tradicionais, sobretudo a família e a escola, têm perdido capacidade para transmitir eficazmente valores e normas de coesão social. Trata-se de um déficit de socialização, não suprido pela mídia, que supõe que a formação moral e cultural das pessoas esteja pronta para escolher as mensagens que querem receber. Por outro lado, a idéia de cidadania associada à nação começa a perder significado (Tedesco, 1998).

A vida, numa sociedade competente no **saber como** (*know-how*) e altamente insegura quanto a saber **o que fazer** (*know-what*), torna a escola diferente do que foi. Antigamente, quando até os livros eram raros e, em certos casos, colocavam-se com a lombada para dentro, para que só o bibliotecário soubesse quais eram e onde estavam as obras, a escola precisava priorizar a transmissão de conteúdos. Hoje, com uma pletera de informações, é mais importante aprender a aprender, aprender a organizar e criticar informações, delas extraíndo o que interessa. Mas não basta ensinar a pensar, nem a pensar numa escala nacional. **Mais do que nunca, é preciso unir pensamento, sentimento e ação, numa educação que tem os valores como núcleos.** Os valores de tolerância, paz, igualdade, respeito à diversidade e outros precisam estar presentes em

palavras e exemplos (ver boxe nº 4). Nesse sentido, cabe lembrar que há uma forte tendência mundial para se afastar do enfoque tradicionalmente rígido e predominantemente acadêmico e incorporar matérias ou temas, de maneira transcurricular, ampliando a base formativa e melhorando o desenvolvimento integral do aluno, como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, temas transcurriculares ou transversais e projetos são caminhos para tirar os alunos da passividade e o professor da frente do quadro de giz, a fim de desenvolverem novas experiências. Isso não significa aprender menos, mas aprender envolvendo diversos componentes curriculares, como os afluentes que vão desaguar num rio. A ética, a paz, a saúde (inclusive reprodutiva), a preservação do patrimônio natural e cultural legado à humanidade são alguns dos temas que não cabem nas gavetas de um currículo compartimentado.

Quanto a esse particular, a UNESCO, por meio da Rede de Projetos de Escolas Associadas, elaborou um conjunto de materiais didáticos sobre a paz, dirigido ao ensino fundamental. Entre outros, o conjunto inclui manual para professores, folhas de exercícios, cartões de atividades, pôsteres, máscaras, marionetes, vídeo, formulário de avaliação e outros materiais. Por meio de ensino ativo e problematizador, os alunos refletem sobre temas e vivenciam situações ligadas à paz, tolerância, respeito, conflito, direitos, conhecimento mútuo e aprendizagem em grupo. A simplicidade é uma das tônicas do material, que mostra o quanto se pode fazer não só no sentido de falar desses temas, porém de vivê-los de maneira marcante. Uma das atividades de extensão para crianças é descrita no boxe nº 5, “A cooperação é melhor que o conflito”. Materiais especialmente preparados e testados, como esse, facilitam a vida do professor, que se desdobra em muitas horas de trabalho, ao mesmo tempo que não lhe tiram a liberdade de escolha, pois ele pode se inspirar para produzir outros materiais ou selecioná-los e aplicá-los com adaptações.

BOXE Nº 4

FORMANDO CIDADÃOS DO MUNDO

Dois processos históricos recentes levaram a educação a grandes mudanças, em termos de currículos: a formação da União Européia e a queda do muro de Berlim. A primeira superou inimizades históricas e levou a reescrever a história e a geografia, saindo do enfoque nacional (e às vezes exagerado) para o comunitário. Jogos educativos para melhor conhecer os demais países-membros e as instituições comunitárias passaram a ser vendidos nas lojas e, em certos casos, utilizados nas escolas.

Recentemente a Fundação Robert-Bosch passou a premiar anualmente um projeto elaborado em conjunto por duas turmas de educação profissional, uma da França e outra da Alemanha, como meio de melhorar as relações franco-germânicas. Esse projeto pode ser uma maquete, reportagem, “enquête” ou objeto de natureza técnica, acompanhado de um histórico do trabalho em comum, destacando as vantagens e dificuldades da experiência (Concours..., 2000).

O súbito fim da guerra fria, por seu lado, deixou desconcertados países situados de um lado e de outro da antiga “cortina de ferro”. Repentinamente, as escolas se viram ante uma montanha de livros didáticos e preconceitos inúteis. Na Europa, independentemente de ocidente, centro e oriente, todos passaram a ser europeus, precisando aprender a convivência democrática. Isso significa que a história e a geografia têm se tornado meios de aprender a viver juntos, dentro de cada sociedade e entre sociedades e países. Dentro ou fora do continente europeu, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira se tornou prioridade, incorporando-se aos currículos da escola primária (Palestina, Jordânia, Grécia e Espanha). A Albânia, por exemplo, estabeleceu o desenvolvimento da tolerância e o respeito à diversidade como uma das suas metas no ensino de língua estrangeira. A Síria observou o aprendizado de um idioma como a janela por meio da qual podemos ver e comunicar-nos com o mundo ao redor. E a Jordânia situou a língua estrangeira como forma de dispor de perspectivas sobre as culturas de outros povos e sobre outros esquemas de pensamento (Desarrollo..., 1998).

Por sua vez, a Austrália, preocupada em fazer com que suas crianças tenham uma visão mais completa do seu país, desenvolveu um projeto de material didático para a formação docente, “Ensinando aos Professores”, com o objetivo de mudar o ensino de história australiana indígena, cultura e temas relacionados. Esse foi um passo relevante para superar as atitudes racistas tradicionais em relação aos aborígenes, usualmente ignorados ou subestimados nos currículos escolares. O projeto, desenvolvido pela

Universidade de Sydney, inclui manuais, glossários e videocassetes, encorajando as escolas para formação de professores a desenvolver os seus estudos em consulta com as suas próprias comunidades indígenas (Australia..., 1998).

Em outra realidade, a do Burundi, apesar das trágicas lutas interétnicas, a Faculdade de Letras e Ciências Humanas está fazendo pesquisa sobre o conceito de “Ubushingantahe”, profundamente enraizado na cultura do país, que vem a ser uma pessoa capaz de tratar imparcialmente de diferenças. Os princípios morais implicados incorporam as noções de probidade, imparcialidade e justiça. O principal objetivo da pesquisa é introduzir os valores de “Ubushingantae” nos currículos, começando pelas famílias (Nkaké, 1999).

BOXE Nº 5

A COOPERAÇÃO É MELHOR QUE O CONFLITO

No conjunto de materiais produzido pela UNESCO sobre a paz figura, em silhueta, a conhecida seqüência, em ordem alterada, dos dois burros amarrados um ao outro que não alcançam a comida. Ambos puxam a corda que os une sem nada conseguir, até que se entendem e seguem juntos para cada porção de comida. As crianças, em grupo, devem recortar as figuras e colocá-las na seqüência correta. Cada grupo deve explicar à turma porque decidiu sobre uma ordem particular. E pode ser indagado sobre como trabalhou em conjunto e quais os problemas encontrados. Usando música e dança, o professor pode contrastar movimentos e sons agressivos e suaves. Pode ser oferecida uma seleção de instrumentos e/ou movimentos às crianças,

que são solicitadas a comunicar uma mensagem ao seu grupo ou ao restante da turma. A sala pode ser decorada com pombas de papel, símbolos da paz. Os alunos podem ser solicitados a pensar em situações em casa ou na escola em que tenham usado a cooperação em vez do confronto. Em duplas, uma criança atua como ouvinte que faz perguntas de esclarecimento, enquanto a outra explica a situação. Depois de um período, elas trocam de papéis. Ao final, pergunta-se o que a turma aprendeu com o exercício. Há responsabilidades que se cumprem cooperando ou tentando evitar conflito? Quais são?

Outra atividade, relacionada ao estudo sobre as Nações Unidas, envolvendo, de preferência, linguagem e história, desenvolve uma reflexão sobre discussões entre os alunos. O que provoca uma discussão? Como elas podem ser prevenidas? Isso será difícil?

Em seguida, os alunos são convidados a elaborar um conjunto de regras, uma Carta da Turma, utilizando os ideais das Nações Unidas (United Nations, 1995).

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ *A política educacional, nos diversos níveis de governo, prevê os recursos e as ações necessárias para que o aluno tenha uma escola com as características antes discutidas?*
- ◆ *Quais são as orientações curriculares e os processos efetivos de acompanhamento e avaliação?*
- ◆ *Quais são as ações em termos de capacitação inicial e continuada, tanto diretamente realizadas quanto negociadas?*
- ◆ *As escolas são providas de recursos mínimos suficientes, inclusive de livros?*
- ◆ *Como são alocados os recursos, inclusive considerando as áreas e populações socialmente desprivilegiadas? Em que medida essa distribuição é regressiva, isto é, desfavorece os menos favorecidos, ou é progressiva?*

No cumprimento das recomendações dos dois Relatórios citados, como de outros documentos aqui focalizados, as implicações para a política educacional destacam a necessidade de medidas coerentes e integradas entre si para alcançar, ao nível da escola, os objetivos desejados. Daí a insistência naquilo que compete ao nível macro da gestão educacional. Cumpre salientar a provisão de recursos financeiros, mas também de pessoal, tempo, espaço e materiais, em especial os livros textos, que têm reconhecido impacto sobre a aprendizagem, conforme, inclusive, a declaração da UNESCO *Book for All* (1973). Além disso, competem à gestão educacional as orientações curriculares ao nível do sistema de ensino, as mudanças e a atenção necessárias da capacitação inicial e continuada do pessoal docente e, por fim, o acompanhamento e a avaliação. Isso não significa esvaziar a escola do seu espaço decisório, mas prover-lhe as condições necessárias para que ela aja. A atenção e o apoio são indispensáveis a qualquer inovação educacional, sob pena de a rotina não ser alterada.

BOXE Nº 6

O CIRCO DA PAZ EM MOÇAMBIQUE

Uma experiência que entrelaça educação formal e informal é a do Circo da Paz, apoiado pelo governo, ONGs, grupos religiosos e a mídia. Nesse país, vitimado pela guerra durante duas décadas, um grupo itinerante de uma dúzia de professores tem utilizado o teatro, a arte, a dança, as marionetes e as técnicas de rádio-jornalismo para ajudar crianças e jovens a curar as feridas do conflito. O local de capacitação é chamado circo da paz porque, como o círculo, ele simboliza a estrutura da comunidade e usa os talentos de todos os membros para a produção local. Várias atividades apresentam técnicas de resolução de conflitos, como tolerância, auto-estima e não violência. A capacitação de jovens leva cerca de dois meses, ao fim dos quais o circo parte para outro local.

O PESSOAL DOCENTE

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ *O pessoal docente exerce o seu direito e dever de participar do projeto da escola?*
- ◆ *O pessoal docente é ouvido nos assuntos a eles relacionados e protegido contra decisões arbitrárias, na medida das possibilidades da escola?*
- ◆ *O pessoal docente é valorizado e, ao mesmo tempo, lhe é exigida uma atuação competente e ética, à altura do serviço público que presta?*
- ◆ *A escola prevê, no seu projeto, oportunidades de aperfeiçoamento profissional em serviço, incluindo a aprendizagem dos educadores uns com os outros, em equipe?*
- ◆ *O número de alunos por turma e o horário de trabalho são fixados, no limite das possibilidades escolares, tendo em vista a eficácia da educação?*

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ *Os professores são ouvidos na política educacional, inclusive no que se refere à sua capacitação?*

- ◆ *Os professores são valorizados em termos morais, profissionais e financeiros?*
- ◆ *A carreira do magistério segue as orientações da lei, admitindo e promovendo o pessoal com base no mérito e protegendo os professores contra decisões arbitrárias?*
- ◆ *São oferecidas oportunidades de aperfeiçoamento profissional em serviço?*
- ◆ *As decisões, inclusive sobre alocação de recursos, permitem que o número de alunos por turma, o horário de trabalho e outras condições sejam adequadas à eficácia da educação e à valorização do professor?*
- ◆ *São previstas formas de suporte aos professores, particularmente àqueles que trabalham em situações críticas, como as de exclusão social e violência?*

O trabalho docente em grande parte depende da sua formação, porém as políticas educacionais muitas vezes não consideram que ela deve estar intimamente relacionada à melhoria dos resultados na sala de aula. Se esses resultados não se alteram, há desperdício de tempo e dinheiro. Ainda assim, muitos sistemas educacionais insistem num modelo para a formação continuada de professores que não funciona. Torres (s/d.), num trabalho voltado para a concretização dos propósitos de Jomtien, envolvendo experiências de vários continentes, destacou, entre outras, as seguintes características desse modelo a que muitos ainda estão aferrados:

- ◆ cada novo plano e projeto começam do zero;
- ◆ considera a formação como uma necessidade só de professores e não também de diretores, orientadores e outros profissionais nos diversos níveis do sistema;
- ◆ vê a formação isolada de outras dimensões da profissão docente, como salários, condições de vida e trabalho, carreira etc.;
- ◆ adota uma visão de cima para baixo e vê os professores como receptores passivos, em vez de consultá-los e buscar sua participação no planejamento;
- ◆ rejeita a experiência prévia dos professores, em vez de partir dela;
- ◆ está endereçado a professores individualmente, e não a equipes ou escolas;
- ◆ é realizado fora do local de trabalho, em vez de ser levado à escola como local para formação;

- ◆ é centrado num evento, em geral curto (curso, seminário, oficina etc.), deixando de lado outras alternativas, como trocas horizontais, discussões de equipes, observação de turmas, educação a distância, auto-estudo etc.;
- ◆ orienta-se para a correção de erros e destaca fraquezas, em vez de estimular e fortalecer pontos positivos;
- ◆ é acadêmico e teórico, centrado no livro, em vez de considerar a prática como matéria-prima e principal fonte de aprendizagem;
- ◆ focaliza a perspectiva do ensino, em vez da aprendizagem.

As melhores intenções e experiências, como as apresentadas acima, não se concretizam sem a participação do professor. Por isso, o projeto escolar, segundo a LDB, deve ser um trabalho coletivo do corpo docente. Esse projeto deve incluir, em coordenação com a rede escolar, oportunidades de capacitação continuada do professor em serviço, pois o professor que não se educa vai se esvaziando gradativamente. Nesse particular, a capacitação continuada tem um papel da maior relevância – e não poucas vezes soluções simples têm grande potencial de resolução de problemas (ver boxe nº 7).

É bem verdade que não raro os sistemas de ensino deixam a escola desassistida, enquanto outros chegam a proporcionar verbas para que cada estabelecimento planeje e realize a capacitação dos seus mestres. Mesmo nas situações de penúria, é possível que os professores aprendam uns com os outros, sabendo-se que a capacitação em serviço tende a ser mais efetiva que a inicial. É possível trocar experiências e, em especial, apoiar os professores iniciantes, que quase sempre são designados para as áreas menos favorecidas socialmente e para as séries iniciais, o que é um padrão a ser modificado (ver boxe nº 8). É conhecido o impacto da transição da escola normal ou faculdade para o trabalho em sala de aula, que não raro assume os contornos de um choque. O custo de se estabelecer grupos informais de estudo é bastante modesto.

BOXE Nº 7
OS MICROCENTROS COMO ESTRATÉGIA DE
CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Colômbia busca mudar a tradicional capacitação continuada de professores por meio da estratégia dos microcentros. Estes são a célula básica da organização educacional em nível municipal, que consiste em formar grupos de trabalho de docentes e/ou diretores de uma ou mais escolas. Os grupos levam a efeito atividades de professor a professor, a fim de identificar necessidades, analisá-las e buscar as melhores soluções para os problemas da sala de aula, da escola e da comunidade. O trabalho é estruturado em torno de dois elementos, a oficina pedagógica, para buscar soluções concretas para os problemas, e o projeto educacional cooperativo, que é uma seqüência de tarefas com objetivos práticos. A concepção é a de uma estratégia de capacitação, em que conceitos são construídos, experiências são compartilhadas e soluções são propostas e aplicadas por professores ao seu trabalho diário. Uma pesquisa indicou que a implementação enfrenta alguns problemas de entendimento pelos docentes e de mudança de atitude em face da cultura escolar, além de outros obstáculos. Ainda assim, trata-se de uma estratégia potencialmente bem sucedida em níveis regional e nacional, para mudar os papéis e atitudes dos professores e construir uma pedagogia alternativa na sala de aula (Torres, s/d.).

BOXE Nº 8
A ASSISTÊNCIA AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Uma das recentes Conferências Internacionais de Educação recomendou especial cuidado com os professores iniciantes, já que as posições iniciais e as tarefas desempenhadas terão efeito decisivo sobre o restante da sua carreira. Entre os exemplos focalizados, encontram-se os da Austrália e da República Tcheca. Na primeira, para suavizar a transição para o trabalho, existe um trabalho de orientação por meio de mentores, envolvendo acompanhamento e avaliação. Na República Tcheca, em seu primeiro ano de serviço, o professor conta com um mentor e com ele desenvolve atividades como observações mútuas de aulas, análises do processo de ensino, discussões sobre conteúdos e métodos e consultas com alunos e pais.

OS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Os portadores de necessidades educacionais especiais são um desafio para a escola, mas também abrem oportunidades para esta aprender a aceitar e se enriquecer com as diferenças. Com base na Declaração de Salamanca, diversas indagações podem ser formuladas em relação ao projeto escolar e às políticas educacionais.

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

♦ *Ao serem distribuídos os recursos à disposição da escola (os professores e o seu tempo, salas de aula e outras instalações, equipamentos etc.), os portadores de necessidades educacionais especiais têm verdadeira prioridade ou ficam com o que sobra do ensino regular? Quando existem recursos específicos para os alunos de educação especial, esses recursos são realmente aplicados em seu favor ou aplicados em outros fins?*

♦ *São criadas condições para que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais se sintam parte da escola e interajam com os seus colegas, ou, por omissão ou outro motivo, existem situações em que eles são constrangidos como os alunos que estão sobrando?*

♦ *Esses alunos têm verdadeiro apoio para entrarem e prosseguirem no programa regular de estudos ou são deixados para trás, como discentes que, segundo falsas expectativas, nunca vão progredir?*

♦ *A escola trabalha sozinha ou envolve, nesse gigantesco esforço, as famílias e a comunidade?*

No contexto da aceitação das diferenças e do respeito aos direitos humanos, encontra-se o tratamento pela escola aos portadores de necessidades educacionais especiais. O acolhimento por professores, funcionários e alunos, para uma verdadeira integração, é indispensável. Em coerência, o projeto escolar precisa contemplar os recursos necessários, com o adequado nível de prioridade, o que se caracteriza também como atendimento aos padrões mínimos de qualidade, aplicáveis a todos os níveis de ensino e modalidades de educação. Ainda que existam programas efetivos de amplo escopo, em nível governamental, para integrar os portadores de necessidades especiais, como no caso da Costa Rica, resumido no boxe nº 9, nada substitui a recepção e a aceitação desses alunos na comunidade escolar, sob pena de não se efetivar qualquer política inclusiva. Nesse caso,

se estaria criando um gueto dentro da escola ou promovendo o enquistamento de indivíduos.

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ *Os governos responsáveis se esforçam por detectar a população com necessidades educativas especiais, chamá-la às escolas e assegurar-lhe matrícula e freqüência regular?*
- ◆ *O sistema de ensino prevê oportunidades educacionais apropriadas para os alunos que não podem realmente ser integrados?*
- ◆ *A distribuição de recursos contempla as necessidades educativas especiais da população?*
- ◆ *Currículos, processos de acompanhamento e avaliação, capacitação continuada e provimento de recursos às escolas atendem à política de integração, nos termos da Declaração de Salamanca e da LDB?*
- ◆ *Existe a atuação de mecanismos descentralizados e participativos de planejamento, acompanhamento e avaliação?*
- ◆ *É previsto, inclusive com os recursos correspondentes, o envolvimento das famílias e da comunidade e a realização de parcerias?*

Em suma, além do apoio à escola, a política educacional precisa ter em foco aquilo que, segundo a pesquisa e a avaliação, tem dado certo em educação especial e que se incorporou à Declaração de Salamanca:

- ◆ *A integração conscienciosa de alunos:* quando as condições dos alunos e estabelecimentos permitem, aumenta os benefícios para o aluno e a sociedade, enquanto reduz os custos.
- ◆ *O envolvimento da família, da comunidade e o estabelecimento de parcerias:* o “Estado providência”, que tudo pretende fazer só e acaba por não fazer, não responde à realidade de hoje. Considera-se que parte das ONGs tem desenvolvido elevada competência técnica na sua área, o que lhes permite alcançar bons resultados. Em cada caso o Poder Público precisa examinar o que deve ou não deve ser delegado, porém sempre com o devido acompanhamento e avaliação.
- ◆ *Descentralização de atendimento:* como a população de portadores de necessidades especiais tende a ser rarefeita e dispersa, dependendo do grau e tipos de

necessidades especiais, pode ser proveitoso descentralizar o atendimento, inclusive para os pais e alunos, pois o transporte (às vezes muito difícil) pode ter custo significativo sobre o seu orçamento.

Do que comprovadamente não dá certo destaca-se a ação isolada da escola, pois a educação não funciona bem, em muitos casos, sem a atuação de serviços médicos, odontológicos, fonoaudiológicos, farmacêuticos e outros (ver boxe nº 10). Ainda uma área perigosa é confundir dificuldade de aproveitamento com deficiência mental. A escola e o sistema que não sabem lidar com alunos difíceis tentam se livrar deles, mandando-os para a educação especial. E não são poucas as vezes que o conseguem, pois testes de QI (quociente intelectual), como os de rendimento, têm margem de erro de 10 a 15 pontos. Uma experiência altamente negativa, no Rio de Janeiro, nos anos 70, foi a das numerosas classes de alunos especiais (AEs), constituídas de alunos que fracassavam nas classes comuns e que passavam a receber menor incentivo e atenção que antes, voltando a fracassar.

BOXE Nº 9

MELHORANDO A ATITUDE DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

A Costa Rica, em 1996, aprovou uma lei, baseada nos Regulamentos Padrões das Nações Unidas, assegurando igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades especiais. Essa lei garante educação a todos, da primeira infância ao nível superior. Para melhorar a percepção das crianças de sete a 12 anos, matriculadas nas escolas primárias, em relação aos portadores de necessidades especiais foi desenvolvido um projeto que envolveu: 1) o estabelecimento de teatro de fantoches, representando crianças com e sem necessidades especiais, para discutir suas experiências cotidianas; 2) a reprodução do vídeo "Construindo um mundo de oportunidades", para dinâmica com professores, alunos e pais; 3) a impressão de almanaque, distribuído pelo país, em que se usaram os desenhos dos ganhadores de um concurso nacional, sobre o tema "Pintar um mundo de oportunidades" (Saab, 1997).

BOXE Nº 10

ATUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE

Os portadores de necessidades especiais geralmente não precisam só de educação, mas também de serviços de saúde e de apoio mútuo entre os serviços. Essas ações podem ser terapêuticas, como também preventivas. A Fundação Impact, do Reino Unido, tem atuado nesse sentido, utilizando barcos, ônibus e trens para fazer chegar o atendimento a essas pessoas, que muitas vezes têm dificuldades de locomoção. Como exemplo, foi planejado um hospital flutuante para atuar em Bangladesh. Na Tailândia e no Quênia unidades móveis detectam e tratam pessoas com problemas auditivos. Na Índia, entre outras ações, foram treinados 7.700 professores e assistentes sociais para aprender a detectar as condições que causam as necessidades especiais. Os clubes de mulheres em mais de 100 aldeias estavam controlando os casos de gravidez. As parteiras tradicionais recebiam educação moderna e se desenvolveram projetos para gerar salários (Barcos..., 1997).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ *A educação de jovens e adultos prevista pelo projeto escolar é uma educação efetiva para reduzir a pobreza e aumentar a criatividade ou a produtividade, ou é uma educação de segunda classe para os alunos que perderam as oportunidades da escolarização regular?*
- ◆ *A educação de jovens e adultos é uma repetição “aguada” da escola regular, ou considera as experiências anteriores dos alunos e da comunidade para fazê-los crescer e aprender por toda a vida?*
- ◆ *A educação de jovens e adultos reúne em grande parte alunos que, pela situação socioeconômica, não entraram na escola ou nela fracassaram. São dadas condições para esses alunos superarem as suas dificuldades, ou é reforçada a sua condição de desprivilegiados e marginalizados?*
- ◆ *O processo educacional utiliza as experiências dos alunos e incentiva a sua participação nos processos decisórios?*

- ◆ *A educação de jovens e adultos merece recursos adequados, ou é feita com o que sobra do ensino regular?*
- ◆ *Quando existe gestão separada do ensino regular, estabelece-se uma relação de verdadeira colaboração, ou a educação de jovens e adultos é tratada com menor prioridade?*

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ *A alocação de recursos contempla a educação de jovens e adultos em plano de igualdade em face do ensino regular?*
- ◆ *As orientações curriculares, os processos de acompanhamento e avaliação, a capacitação continuada do corpo docente e o provimento de recursos permitem que as escolas sigam as linhas de ação acima?*
- ◆ *A gestão atende às necessidades da educação de jovens e adultos e à articulação com o ensino regular e também com os sistemas não-formais e de inovação?*
- ◆ *A gestão, quando separada da do ensino regular, é relegada ao segundo plano?*
- ◆ *São estabelecidas parcerias com instituições e agências em geral e relações com outros setores governamentais?*

No caso da educação de jovens e adultos, tanto sistemas quanto escolas têm dificuldades de planejamento, já que a procura pode ser quase infinita, pois inclui: 1) as pessoas que não tiveram acesso à escola ou a abandonaram; 2) as pessoas que se atrasaram ao longo da escolaridade e alcançaram a idade mínima fixada pela Lei para realização de exames; e 3) as pessoas que desejam voltar para o que se chama de educação continuada. Com frequência, os países em desenvolvimento se restringem apenas à “educação remediativa”, enquanto a continuada vai tornando-se cada vez mais importante na realidade do mundo de hoje. Para enfrentar essas dificuldades, cabe lembrar que existem as alternativas de utilizar não só o ensino presencial, mas também semipresencial e a distância, além de diferentes formas de organização curricular, facultadas pela legislação. Importa atender às necessidades de diferentes grupos de idade, situação sociocultural, situação de trabalho etc. (ver boxe nº 11).

BOXE Nº 11

EDUCAÇÃO PERMANENTE NA SUÉCIA

A Escandinávia tem uma longa tradição de educação de adultos, inclusive de educação popular. Afinal, não se alcança uma situação educacional invejável de uma hora para outra e muito menos com modelos excludentes. Na Suécia, em particular, a educação de adultos se tornou verdadeira educação permanente, atingindo mais de 50% da população adulta a cada ano. Ela se divide nos tipos formal e informal. O primeiro é organizado pelos municípios para reduzir as diferenças de escolaridade, oferecendo novas oportunidades aos que não puderam aproveitá-las antes. Cada aluno decide o número de módulos independentes, o conteúdo dos cursos e o seu ritmo de progressão. Com efeito, entre 1979 e 1991, um em cada três estudantes inscritos numa instituição de educação superior freqüentara antes a educação de adultos.

Já a educação popular de adultos, do tipo informal, tem por objetivo promover os valores democráticos fundamentais na sociedade, oferecendo a todos a possibilidade de enriquecer a cultura geral e as suas competências básicas, alcançar segurança e aprender a compreender e respeitar melhor a opinião alheia. São valores inerentes à cultura da paz. A participação ativa dos alunos é essencial, quer em escolas, quer em círculos de estudos. Estes últimos se compõem de pequenos grupos de pessoas, sem exigências de escolaridade, que se reúnem para levar a cabo estudos ou atividades culturais organizadas, abrangendo mais de 25% da população adulta do país. Este ramo da educação é em grande parte financiado pelo Estado, mas organizado por movimentos políticos, sindicatos, populares e autoridades locais (Delors, 1996).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ A escola oferece oportunidades adequadas aos grupos menos privilegiados da sociedade?
- ◆ A escola interage ativamente com as empresas e outras organizações do seu meio?
- ◆ A escola, na formação para o trabalho, dá atenção adequada a cada um dos pilares do conhecimento, em particular o aprender a fazer?

- ◆ A escola se satisfaz com a concessão do certificado, ou se preocupa com a transição do aluno entre a escola e o trabalho, acompanhando-o?
- ◆ A escola se preocupa em reforçar, se necessário, a educação básica do aluno?
- ◆ A escola utiliza as tecnologias da informação e propicia uma visão ampla do mundo?

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ A educação profissional abrange todos os setores da economia, incluindo o informal?
- ◆ São estabelecidas relações entre o sistema educacional, as empresas e outras organizações para melhor sintonia com as políticas de educação profissional? São estabelecidos incentivos e mecanismos para que as escolas façam o mesmo, em nível micro?
 - ◆ A distribuição de atenção e recursos contempla adequadamente os grupos menos privilegiados da sociedade?
 - ◆ As orientações curriculares, os processos de acompanhamento e avaliação, a capacitação continuada do corpo docente e o provimento de recursos permitem que as escolas sigam as linhas de ação acima?
 - ◆ São estabelecidos processos e mecanismos para articulação entre a educação profissional, a educação básica e a educação informal, inclusive considerando a certificação de competências profissionais?

Como se pode observar a partir das recomendações de Seul, a educação profissional apresenta, entre as suas tônicas, o enraizamento na realidade, para tornar-se efetiva. O modelo tradicional apresentava o Estado como principal provedor desse tipo de educação, procurando, com suas pesadas burocracias, responder às necessidades econômicas e sociais. Hoje a complexidade e a velocidade da mudança exigem a criação de outras alternativas (nem seria aconselhável falar-se de modelos), capazes de proporcionar a contínua ligação com o meio. Enquanto antes, sobretudo nos tempos heróicos da industrialização, procurava-se sobretudo formar gente para os setores modernos da economia formal, hoje todos os ramos e segmentos econômicos são objeto do processo educativo e o ensino profissional deve ser para todos. Antes a preocupação maior era formar os jovens, rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho. Hoje é preciso educar para o trabalho e não para o desemprego, acompanhando a transição da escola para a atividade laboral. Portanto, a escola ou instituição educativa precisa se manter no centro de

uma teia de relações para melhor atender ao aluno e à coletividade. Uma solução encontrada por Portugal é sumariada pelo boxe nº 12, enquanto o boxe nº 13 faz uma referência sobre a experiência alemã de transição da escola para o trabalho. Apesar de esta ser uma alternativa antiga e bem própria do ambiente germânico, tem sido estudada por muitos países e inspirado soluções parecidas.

BOXE Nº 12

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE PORTUGAL

Uma das dificuldades da educação profissional é que o planejamento não raro fica distante da realidade local, deixando de atingir as verdadeiras necessidades do trabalho e da promoção das pessoas. Portugal tem conseguido maior enraizamento na realidade local por meio das escolas profissionais. Essas constituem uma aposta na iniciativa autônoma da sociedade civil, reunindo instituições particulares e governos locais para atender a interesses públicos. Associações empresariais, autarquias, fundações, misericórdias, empresas, associações sindicais e culturais e outras instituições reúnem-se localmente para promover escolas profissionalizantes. Assinam um contrato-programa com o Estado, que concretiza a autonomia dessas escolas, uma autonomia conquistada e não imposta por lei. O poder público definiu o modelo e os limites do seu desenvolvimento e financia cerca de 95% das despesas, reservando-se o papel regulador. Portanto, “as instituições sociais provaram (...) que o Estado não é o construtor exclusivo do ‘edifício social’, e empenharam-se na construção de projetos de formação territorializados e com impacto social local” (Azevedo, 1998). Desse modo, apesar de o processo não ser isento de contradições e tensões, fica patente que a educação profissional ganha agilidade, eficiência e eficácia quanto mais se aproxima dos problemas locais (Marques, 1993).

BOXE Nº 13

A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO

A experiência da Alemanha, com número relativamente baixo de jovens desempregados, ao contrário de muitos outros países, tem despertado grande interesse. Ao completar a educação geral básica, cerca de dois terços dos jovens se encaminham para a formação profissional. Nesse sistema se estabelece a alternância da empresa e da escola: os alunos aprendem um ofício numa fábrica, oficina, laboratório, escritório ou no comércio e freqüentam, ao mesmo tempo, uma escola profissional por um ou dois dias semanais. A empresa determina o número de aprendizes que deve contratar e é nela que os jovens passam a maior parte do seu tempo. Muitos deles obtêm emprego na própria empresa onde receberam formação. Esse sistema tem como apoio um organismo coordenador, o Instituto Federal de Formação Profissional, que define as políticas em colaboração com as organizações patronais e sindicais (Delors, 1996).

A EDUCAÇÃO SUPERIOR

IMPLICAÇÕES PARA A POLITICA EDUCACIONAL

- ◆ O sistema de ensino oferece oportunidades de educação superior compatíveis com as necessidades dos alunos e educadores, no quadro de valores e orientações das Nações Unidas e da UNESCO?
- ◆ O sistema de ensino estabelece articulações com as instituições de educação superior, de modo que estas se mantenham conscientes das suas necessidades e estabeleçam meios de atendê-las?
- ◆ As instituições de educação superior desempenham funções reativas e proativas em relação ao atendimento das necessidades do sistema de ensino e da sociedade envolvente?
- ◆ O sistema de ensino contribui com as suas experiências para que ele se desenvolva segundo o novo paradigma proposto pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI?

No que tange à educação básica, a grande ponte a ser construída se estende do sistema de ensino à educação superior. Esta última, envolvida pela pesquisa e pelo ensino

de matérias de alta complexidade, pode ter dificuldades de perceber as reais necessidades dos sistemas de ensino. A formação de docentes, seja de caráter inicial ou continuado, é uma questão estratégica. **A ponte precisa suportar um movimentado tráfego de mão dupla, para que se estabeleça um processo de mútuo entendimento.** No entanto, a formação docente é apenas a parte mais visível – e, às vezes, mais conflituosa – do relacionamento. A educação, inclusive a de nível superior, é, ao mesmo tempo, criadora e criatura do contexto social em que se insere. Seu papel tanto é ativo quanto passivo, ou seja, contribui para modificar a sociedade, enquanto é condicionada por essa mesma sociedade, que a mantém. Assim, o isolamento não beneficia nem os sistemas de ensino, nem as instituições de educação superior (que fazem parte do anterior), nem a sociedade que os mantém. A interdependência é uma constante entre ambos que precisa ser observada tanto pelas políticas públicas quanto pelos projetos das instituições educacionais de qualquer nível.

RELAÇÕES COM COMPONENTES CURRICULARES

Diversos documentos, antes analisados, enfocam componentes e aspectos curriculares da educação básica, ao especificarem o ramo da educação. Com base nos mesmos, são também apresentados pontos para reflexão sobre o projeto escolar, ao passo que são propostas implicações para a política educacional como um todo.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ A prática da educação física e do desporto despertam o interesse dos alunos e atendem às necessidades dos diversos grupos que freqüentam a escola?
- ◆ A prática da educação física é um fim em si ou serve para desenvolver valores e mudar atitudes?
- ◆ A prática da educação física, no currículo, é como uma gaveta isolada de um arquivo, ou se relaciona com outros componentes, enriquecendo-os e se enriquecendo?

- ◆ A escola contribui para educar seus alunos para o aproveitamento do seu tempo com lazer criativo?
- ◆ A escola oferece alguma contribuição à comunidade nos campos do lazer, da educação física e do desporto?

A educação física e o lazer apresentam funções sociais de grande relevo em diferentes níveis e modalidades de ensino e educação. Para isso, o relacionamento com outros componentes curriculares e da escola com a comunidade é fundamental. No desenvolvimento curricular, os valores, princípios e orientações das Nações Unidas e da UNESCO, sobre os quais se tem refletido ao longo deste trabalho, encontram aqui o desembocar natural – e isso se aplica, cabe ressaltar, a todo o currículo, cujos componentes, entre os quais se alinha a educação física, têm papel formativo e informativo. É na realização do currículo em sala de aula que devem se unir os fios que se vêm puxando desde os documentos basilares, como os direitos humanos, a educação para a paz, a preservação do meio ambiente, a inserção da escola na comunidade, a formação para a vida e todas as outras tônicas aqui destacadas. No caso da educação física, do esporte e do lazer, o boxe nº 14 faz um rápido histórico e lança algumas idéias. Cumpre reafirmar que, nessa e nas demais experiências, uma andorinha só não faz verão. Determinados componentes curriculares e seus professores podem ter uma função de liderança e levar adiante projetos de alto valor, porém a sustentabilidade das experiências, bem como os seus efeitos, dependem da interdependência dos componentes curriculares. **Quanto mais isolados, mais podem afastar-se da vida, que não é compartimentada em sentimentos, pensamentos e ações. Quanto mais trabalharem juntos, maior a potencialização dos efeitos do processo educativo.**

BOXE Nº 14

A ESCOLA COMUNITÁRIA, O ESPORTE E O LAZER

A escola da comunidade tem surgido em momentos críticos da história de vários países, com diferentes características: na Inglaterra da Revolução Industrial, no México revolucionário dos anos 20, na Turquia de Mustafá Kemal e em muitos outros. Nos Estados Unidos, durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, um movimento se propôs a substituir a escola progressivista, centrada no aluno, pela escola comunitária, que tinha como eixo as necessidades da comunidade, com o fim de tornar a educação mais significativa e a escola uma instituição social mais útil. Como numa rua de mão dupla, a comunidade apoiava a escola e esta lhe prestava amplos serviços. Mesmo passada a Guerra, numerosos distritos escolares continuaram a desenvolver tais projetos. Uma das áreas preferenciais de atuação foi a do lazer, esporte e educação física. As instalações escolares eram abertas à comunidade, inclusive nas férias e nos fins de semana, organizando-se inúmeras atividades, entre elas as que se relacionavam a outros setores sociais, como a saúde e a cultura. O esporte, em particular, foi utilizado como um meio de combater a crescente delinqüência juvenil (em certas áreas, também infantil). Seu papel formativo foi destacado certa vez por um professor: “Quando você dá uma bola a um menino, você lhe incute um sentido e uma direção”. Assim, mais do que uma forma de ocupação do tempo ocioso, o esporte serviu para desenvolver valores, atitudes e comportamentos que implicavam o respeito aos direitos dos outros e a consciência dos próprios direitos (Gomes, 1977).

AS CIÊNCIAS

Uma pesquisa recente verificou que menos da metade dos adultos nos Estados Unidos compreende que a Terra dá uma volta em torno do Sol a cada ano; só 21% definem o que é DNA e só 9% sabem o que é uma molécula. Outra pesquisa mostrou que só um em cada sete americanos adultos sabia localizar o seu país num mapa mundial mudo (Augustine, 1998). Se isso ocorre num país desenvolvido, não nos faltam motivos para refletir sobre o projeto escolar no Brasil.

IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO ESCOLAR

- ◆ Qual é a situação dos nossos alunos em termos de conhecimentos científicos?
- ◆ A educação científica tem o sentido prático – de aprender a conhecer e a fazer – capaz de modificar a visão de mundo do aluno? Ou o seu legado, após a formatura, consiste de noções cada vez mais esquecidas, à medida que os alunos se distanciam dos livros e provas?
- ◆ A educação científica confere atenção adequada a aprender a viver juntos e a aprender a ser, inspirando os valores sobretudo da paz, do respeito à natureza e da responsabilidade compartilhada pela gestão do desenvolvimento econômico e social?
- ◆ A educação científica estimula os grupos que têm maior dificuldade na sua aprendizagem, especialmente meninas e alunos socialmente desprivilegiados em geral?
- ◆ A educação científica contribui para outros componentes curriculares e deles se beneficia?
- ◆ O genoma humano e os direitos humanos são discutidos no currículo sob os aspectos éticos e científicos?

Embora os documentos aqui analisados ofereçam maior ênfase aos problemas do ensino das ciências naturais, deve-se considerar que as ciências em geral, qualquer que seja a sua classificação, estudam o mundo em que o homem vive. Desse modo, o currículo se enriquece com a comunicação entre as diversas ciências e também com as línguas e as artes. Inúmeros são os projetos que se podem realizar a partir dessas relações que fazem do currículo o currículo da vida.

Ao contrário do que se pensa usualmente, as ciências naturais podem oferecer uma grande contribuição para o entendimento internacional, especialmente quando estendem as suas raízes para os valores profundos da sociedade. Se o ódio pode ser cultivado e transmitido de geração a geração por meio da educação formal e informal, gerando tantas guerras, o mesmo pode ser feito pela paz, demonstrando o poder da educação. O boxe nº 15 apresenta alguns exemplos sobre o que se tem feito no ensino das ciências, quer em favor das relações internacionais e interétnicas, como no sentido de descobrir a vida e os processos sociais que permitem melhor entendê-la e defendê-la. Por sua vez, o boxe nº 16 resume uma experiência pela qual jovens aprendem a preservar o meio ambiente e a exercer o seu protagonismo social.

BOXE Nº 15**AS CIÊNCIAS NATURAIS COMO MEIO DE ENTENDIMENTO**

Não só as ciências humanas servem à educação para a paz. Os programas de ciências naturais, nas escolas médias da Índia, enfatizam que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e que, independentemente de cor ou raça, têm a mesma base biológica em todos os níveis, inclusive molecular (grupamentos genéticos, grupos sanguíneos etc.). Ciência e reflexão andam juntas quando os alunos estudam que o homem não pode mudar as leis da natureza sem afetar sua própria capacidade de sobrevivência. A abordagem holística está profundamente enraizada nos modos de viver da Índia, segundo os quais os indivíduos nunca estão dissociados do seu meio imediato ou distante (Nkaké, 1999: 14).

Por sua vez, a oficina sobre reforma do ensino da ciência e da tecnologia nos níveis primário e secundário na Ásia, realizada em Beijing pelo Bureau Internacional de Educação, constatou animadoras tendências no desenvolvimento curricular. O enfoque tem se deslocado:

- do ensino para a aprendizagem;
- da aprendizagem individual para a aprendizagem cooperativa;
- do conhecimento das matérias para as habilidades intelectuais (aprender a conhecer e aprender a fazer);
- da separação para a integração das disciplinas.

Um exemplo encontrado foi um projeto que conduz os alunos a aprenderem as noções de química necessárias à sua vida cotidiana, seu trabalho e continuidade dos estudos. Uma das suas tarefas é encontrar alternativas de conservantes de alimentos, analisando produtos caseiros e industriais. Os alunos podem assumir diferentes papéis: chefe de controle de qualidade, chefe de produção, analista químico, membro de organização de consumidores, jornalista etc. Cada um tem a responsabilidade de informar-se, estudar a informação disponível, negociar seus pontos de vista no relatório e apresentar a sua própria visão do problema. No exame final, devem ser capazes de defender o seu relatório (Tendencias..., 2000).

BOXE Nº 16

SENSIBILIZANDO PARA A PRESERVAÇÃO DO AMBIENTE

É expressivo o papel das ciências, sobretudo das ciências naturais, na sensibilização para preservar o meio ambiente. Os currículos podem prever um sem-número de projetos de maior ou menor porte. Na Nova Zelândia, a Universidade de Lincoln oferece a **Environschool**, acampamento intensivo de verão para estudantes de nível médio. Seu objetivo é promover o estudo das ciências do meio ambiente, desenvolver uma ética do ambiente e promover iniciativas em favor da conservação e uma sociedade sustentável. Durante uma semana, os adolescentes participam de conferências, oficinas, trabalhos práticos, debates e apresentações dos colegas. Ao final, preparam um “Livro Verde para o Futuro”, que contém recomendações para políticas nacionais do meio ambiente, enviado a membros selecionados do Parlamento (Nueva Zelandia..., 2000).

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

- ◆ *As orientações curriculares, os processos de acompanhamento e avaliação, a capacitação continuada do corpo docente e o provimento de recursos permitem que as escolas sigam as linhas de ação correspondentes?*
- ◆ *O sistema de ensino se articula com as instituições e agências governamentais e da sociedade civil para possibilitar que as escolas desempenhem as suas funções?*
- ◆ *São estabelecidos mecanismos de incentivos e acompanhamento para que os grupos sociais mais vulneráveis usufruam dos benefícios educacionais com que se preocupam as Declarações antes citadas?*

Cabe, antes de tudo, à política educacional dar meios à escola para que ela exerça o seu papel na frente do palco, enquanto as atividades-meio desempenham o seu papel ao fundo. Uma das preocupações dos gestores educacionais de muitos países tem sido colocar a escola em dia com a sociedade da informação. São numerosos os programas de equipamento de escolas e de capacitação de professores para que a escola acompanhe a realidade à sua volta, incluindo os lares de grande parte dos alunos. As

tecnologias da informação, é claro, não constituem um fim em si mesmas, porém meios para melhor educar – e educar segundo a igualdade de direitos, valor reafirmado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por isso, essas tecnologias devem ser colocadas ao alcance de todos, em vez de se tornarem uma muralha entre os que a ela têm acesso e os que não têm.

Embora a parte mais visível do processo seja a aquisição e o uso de equipamentos, como computadores, a mais importante é a que está submersa. Trata-se do para quê das tecnologias da informação. Cada país, cada sistema e cada escola devem refletir sobre como tirar o melhor partido delas, segundo a sua pauta de valores e necessidades. O campo é vastíssimo, incluindo a aquisição de habilidades de que qualquer jovem ou adulto precise no seu trabalho, até como caixa de loja, porteiro, repositor de estoque ou, mesmo, faxineiro. Essas tecnologias abrem perspectivas quase infinitas para melhor aprender os diferentes componentes curriculares, para fazer experimentos virtuais que requeriam laboratórios espaçosos e caros e, sobretudo, para formar atitudes e cultivar valores. Um sem-número de experiências tem sido realizado, atendendo às múltiplas necessidades e possibilidades. O boxe nº 17 apresenta duas delas. Certamente não são poucas as resistências a esses tipos de inovações educacionais. No entanto, é provável que as tecnologias da informação sofram menores oposições quando o foco se desloca do **como** para os **fins** e **objetivos** que se pretendem quando são introduzidas nos sistemas educacionais.

BOXE Nº 17

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM E DA COOPERAÇÃO

As tecnologias da informação, particularmente a Internet, oferecem amplos horizontes para unir pessoas de diferentes culturas e países, estabelecendo projetos cooperativos. A educação para a paz encontra vastas possibilidades, inclusive unindo estudantes em torno de projetos comuns. Um exemplo de utilização dessas tecnologias nas escolas é o Projeto Enlaces, do Chile, que começou no ensino médio e estende-se ao fundamental, detendo-se primeiramente nos estabelecimentos menos privilegiados. A informatização das escolas tem sido realizada sob a ótica da tecnologia como uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo as pessoas como

protagonistas. O programa “La Plaza”, para professores e alunos, tem quatro componentes principais: 1) o Correio, para transmissão de mensagens; 2) o Quiosque, periódico eletrônico, com contos multimídia e experiências para estimular a leitura e a escrita; 3) o Museu, base de dados que oferece informação sobre programas educativos; 4) o Centro Cultural, local de reunião de docentes e discentes para projetos cooperativos. A rede inclui também universidades (Chile..., 1997; Avalos, 2000).

No Canadá os professores do Centro de Ciência Cognitiva Aplicada do Instituto de Estudos Educacionais de Ontário desenvolveram a Rede Sociedade do Conhecimento, com o objetivo de melhorar o conhecimento e a compreensão em todos os setores sociais. Os participantes, do jardim de infância à escola média, são alunos, pais, pessoal de museus, centros científicos, galerias de arte etc., concentrando-se no desenvolvimento de uma base de dados comunitária. Os participantes desenvolvem e aproveitam as diversas bases de dados, ao contribuir e compartilhar conhecimentos em consultas. Os estudantes de educação desempenham o papel de intermediários entre os alunos e os especialistas, ao mesmo tempo que experimentam diversos enfoques de aprendizagem (Canadá..., 1997).

REFLEXÕES SOBRE O BRASIL E O ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM PONTO DE PARTIDA

Ao passo que os documentos analisados estabelecem valores, princípios e orientações para todos os países-membros das Nações Unidas e da UNESCO, as implicações extraídas acima, tanto para o projeto escolar, quanto para a política educacional, correspondem a denominadores comuns. Para chegar a eles existe uma pluralidade de caminhos, conforme as diversas circunstâncias, de continentes, países, regiões e locais. O presente trabalho foi provocado pelo Estado do Rio de Janeiro e pelo seu interesse de colocar em prática, na rede escolar, os valores aqui focalizados. Por isso, cabe refletir sobre a realidade brasileira em geral e nela situar o Estado fluminense. Isso não significa elaborar um diagnóstico educacional, que não caberia nos limites deste trabalho, mas chamar a atenção para alguns aspectos relacionados mais de perto com os pontos tratados anteriormente. De qualquer forma, cabe destacar que as médias nacionais apresentadas abaixo escondem as grandes variações, de caráter regional e social, em torno

delas, de modo que seria apropriado tratar não só do Brasil, mas de uma pluralidade de Brasis.

Iniciando pelo acesso à educação, as taxas brutas de escolarização incluem todos os alunos matriculados em relação à população total de uma faixa de idade (tabela 1). Assim, o Estado apresentava 126,3% no ensino fundamental, o que significa haver mais alunos que o grupo etário de sete a 14 anos. Isso ocorre pelo atraso de muitos em relação à série, seja por ingresso tardio, seja pela repetição de séries, alcançando mais de 14 anos. Tanto que a taxa líquida de escolaridade era de 96,8%, isto é, comparando a matrícula dos alunos de sete a 14 anos e a população da mesma faixa, só 96,8% estavam na escola e apenas 3,2% se encontravam fora dela. Os números da tabela em causa resultam de grandes avanços nos últimos anos, com aceleração cada vez maior das taxas de escolarização em geral e de redução da razão entre os valores brutos e líquidos, isto é, o fluxo discente também avançou em termos de regularização idade-série. Pode-se dizer que a luta pelo acesso está realmente muito perto de ser plenamente vitoriosa, quase chegando à matrícula universal. Partindo do pós-guerra e, tendo participado da fundação das Nações Unidas e da UNESCO, o Brasil, como outros países em desenvolvimento, cumpriu objetivos que os países hoje industrializados levaram mais de um século para atingir.

De qualquer modo, o Rio de Janeiro se encontrava, em 1999, numa posição pouco menos confortável em face da Região quanto à taxa líquida de escolarização no ensino fundamental. A razão entre a taxa líquida e a bruta ficou acima do valor tanto para a Região, embora menor que para o Brasil. Quanto mais baixa essa razão, menor é a distorção série-idade, ou seja, as taxas brutas e líquidas ficam mais próximas.

Quanto à educação pré-escolar, o valor nacional mostra o quanto é preciso avançar nesse campo, sobretudo no que tange às crianças socialmente menos favorecidas. No entanto, a taxa bruta do Estado ficou abaixo da Região e do País, enquanto a taxa líquida superou o valor nacional. De modo geral, muitas crianças fora da idade estavam matriculadas nesse tipo de educação. De qualquer forma, menos da metade da população era atendida pela pré-escola.

No que se refere ao ensino médio, apesar da aceleração ocorrida ao longo da última década, os dados de 1999 ainda revelam que esse nível de ensino era apanágio de uma minoria. Nesse caso, as taxas do Estado superaram as do País, mas não as da Região. O atraso escolar foi maior nesse nível de ensino, tanto que a razão entre as taxas líquida e bruta foi a mais alta, ficando a distorção do Rio de Janeiro acima da Região e abaixo do Brasil.

TABELA 1
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTAS E LÍQUIDAS POR NÍVEL
DE EDUCAÇÃO E ENSINO
1996

ÁREA	TAXAS BRUTAS (A)			TAXAS LÍQUIDAS (B)			RAZÃO B/A		
	Pré-escolar CA 4-6 anos	Funda- mental 7-14 anos	Médio 15-17 anos	Pré-escolar CA 4-6 anos	Funda- mental 7-14 anos	Médio 15-17 anos	Pré-escolar CA 4-6 anos	Funda- mental 7-14 anos	Médio 15-17 anos
Brasil	43,3	130,5	74,8	37,2	95,4	32,6	1,2	1,4	2,3
Sudeste	50,8	122,5	92,7	42,6	97,6	45,0	1,2	1,3	2,1
RJ	42,2	126,3	87,6	37,8	96,8	36,9	1,1	1,3	2,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Taxas em percentagem.

A realidade pode ser observada de outro ângulo, enquanto os dados do último Censo Demográfico não se tornam definitivos. Trata-se da taxa de escolarização, isto é, o percentual dos que declararam estar estudando por ocasião da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 1999, portanto uma pesquisa não censitária, que exclui a população rural de seis Estados da Região Norte. A tabela 2 sugere que teria havido avanços no acesso à escola, porém o persistente atraso escolar faz com que uma proporção muito elevada da população permaneça na escola por elevado número de anos sem completar os níveis de ensino. A taxa de escolarização do Estado do Rio de Janeiro em todos os casos revelou vantagem, ainda que pequena, em face da Região e esta, por sua vez, se situou quase sempre acima dos percentuais nacionais. Em outras palavras, graças a décadas de políticas voltadas para a quantidade e não para a qualidade, muito mais vagas são ocupadas por mais tempo, para completar com sucesso os níveis de escolaridade. Assim, em contraste com os altos percentuais da referida tabela, a média de anos de estudo da população de 10 anos de idade e mais era, em 1999, segundo a mesma PNAD, de apenas 5,8 anos para o Brasil, 6,5 para a Região Sudeste e 6,8 para o Estado do Rio de Janeiro.

TABELA 2
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS DE 5 A 24 ANOS DE IDADE (EM %)
1999

ÁREA	5-6 anos	7-14 anos	15-17 anos	18-19 anos	20-24 anos
Brasil	70,9	95,7	78,5	51,9	25,5
Sudeste	71,1	96,7	81,0	53,0	24,9
RJ	77,4	96,8	83,1	54,8	25,5

Fonte: F-IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, 1999.

Com efeito, a distorção série-idade, em 1999, era bastante acentuada, tendo o Brasil quase um quarto e o Estado cerca de um quinto dos alunos do ensino fundamental com 15 anos e mais, valor este superior ao da Região Sudeste. No nível médio, onde se acumulam os atrasos ao longo da escolaridade, a distorção de modo geral foi mais elevada, sendo a do Rio de Janeiro maior que a do País, o que poderia indicar maior número de alunos voltando à escola (tabela 3).

TABELA 3
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXA DE ALUNOS ACIMA DA FAIXA ETÁRIA ADEQUADA (EM %)
1999

ÁREA	ENSINO FUNDAMENTAL (15 ANOS E MAIS)	ENSINO MÉDIO (18 ANOS E MAIS)
Brasil	23,5	55,2
Sudeste	19,5	50,9
Rio de Janeiro	20,1	56,7

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

A maior fonte dessa defasagem se encontra nas elevadas taxas de reprovação e abandono (tabela 4). Os resultados nessa área, aliás, são lentos e difíceis em todo o mundo. Embora em declínio para o País e o Sudeste, o Estado não melhorou esses indicadores na mesma proporção. O fracasso escolar no ensino fundamental, especialmente sob a forma da reprovação, se aproximava ou até superava as médias nacionais e, de modo geral, situavam-se em desvantagem em face da Região.

TABELA 4
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXAS DE REPROVAÇÃO E ABANDONO (EM %)
1996 E 1998

ÁREA	NÍVEL DE ENSINO	TAXAS DE REPROVAÇÃO		TAXAS DE ABANDONO	
		1996	1998	1996	1998
Brasil	Fundamental	13,9	9,7	14,3	12,0
	Médio	9,5	6,3	18,9	15,2
Sudeste	Fundamental	10,0	5,0	9,1	7,2
	Médio	8,8	5,4	16,3	12,5
Rio de Janeiro	Fundamental	12,7	12,1	11,5	9,2
	Médio	10,6	10,3	18,9	16,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

O desempenho dos alunos em testes de proficiência reflete, em grande parte, esses e outros indicadores educacionais. A comparação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos três últimos anos em que foram aplicados aqueles testes revela, em geral, para o País como um todo, relativa estabilidade entre 1995 e 1997 e certo declínio entre 1997 e 1999 (tabela 5). É evidente que o processo educacional é muito mais amplo que as suas dimensões cognitivas, captadas pelos testes, mas a escola não é capaz de servir a sociedade se os seus alunos não conseguem aprender o que lhes será útil por toda a vida. A situação do Rio de Janeiro, entretanto, experimentou melhora relativa em face da Região e do País na última aplicação do SAEB. Na maior parte dos casos, em 1995 e 1997, o Estado se situou acima das médias nacionais, porém abaixo das médias regionais, situação incompatível com a sua situação de centro cultural. Ao longo do tempo, o Rio de Janeiro, acompanhando a tendência nacional, na maioria dos casos, teve escores mais reduzidos que os dos anos anteriores. Todavia, o desempenho em 1999, na quase totalidade dos componentes curriculares e das séries pesquisados, ficou acima do da Região e do País.

TABELA 5
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MÉDIAS DE DESEMPENHO NO SAEB POR ANO, SÉRIE E COMPONENTE
CURRICULAR
1995, 1997 E 1999

COMP. CURRIC.	SÉRIE	BRASIL			SUDESTE			RIO DE JANEIRO		
		1995	1997	1999	1995	1997	1999	1995	1997	1999
Língua Portuguesa	4 ^a E.F.	188	186	171	195	193	180	150	183	182
	8 ^a E.F.	256	250	233	267	252	235	264	259	245
	3 ^a E.M.	290	284	267	299	283	271	288	270	282
Matemática	4 ^a E.F.	191	191	181	199	198	189	195	189	188
	8 ^a E.F.	253	250	246	262	253	250	259	258	258
	3 ^a E.M.	282	289	280	289	283	284	280	267	293

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/DAEB.

O quadro da proficiência no ensino fundamental e médio deve ser complementado com as taxas de alfabetização. Conforme a tabela 6, o País ainda precisa lutar denodadamente para alcançar a alfabetização plena, porém o Rio de Janeiro apresentou percentuais superiores aos da Região e do Brasil. Isso ocorreu também no que se refere ao analfabetismo funcional, critério mais rigoroso que requer a quarta série completa.

TABELA 6
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXAS DE ANALFABETISMO E DE ANALFABETISMO FUNCIONAL (EM %)
1999

ÁREA	TAXAS	
	ANALFABETISMO	ANALFABETISMO FUNCIONAL
Brasil	13,3	29,4
Região Sudeste	7,8	22,3
Rio de Janeiro	6,0	20,5

Fonte: F-IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, 1999.

Ainda que a titulação dos professores muitas vezes apareça nas pesquisas como fator importante, mas não o único, para o rendimento do aluno, a tabela 7 indica que a situação do Brasil ainda deixa a desejar, sobretudo no que se refere às creches, pré-

escolas, às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio. O Estado, conforme a expectativa, tende a apresentar melhor perfil que o do País, mas não que o da Região. No caso da educação infantil (creches e pré-escolas), assim como das séries iniciais do ensino fundamental, fica clara a tendência de o Rio de Janeiro utilizar mais os professores com escolaridade de nível médio, ao passo que a Região tinha percentuais mais altos de funções docentes ocupadas por pessoal de nível superior. Nas séries finais do ensino fundamental a percentagem de professores com o ensino médio era ligeiramente mais alta que a do Sudeste. Já no ensino médio o Estado tinha participação maior de professores com nível superior.

TABELA 7
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS FUNÇÕES DOCENTES PELO GRAU DE
FORMAÇÃO - 1999

NÍVEL	ÁREA	GRAU DE FORMAÇÃO			
		Fundamental	Médio	Superior	TOTAL
Creche	Brasil	24,9	65,5	9,6	100,0
	Sudeste	18,2	68,8	13,0	100,0
	Rio de Janeiro	18,7	74,7	6,6	100,0
Pré-escola	Brasil	10,9	67,0	12,1	100,0
	Sudeste	2,1	63,6	34,3	100,0
	Rio de Janeiro	2,5	76,8	20,7	100,0
Ensino fund. (1ª-4ª série)	Brasil	9,6	67,1	23,3	100,0
	Sudeste	1,5	62,3	36,2	100,0
	Rio de Janeiro	1,3	71,0	27,7	100,0
Ensino fund. (5ª-8ª série)	Brasil	0,7	25,3	74,0	100,0
	Sudeste	0,3	13,1	86,6	100,0
	Rio de Janeiro	0,7	13,8	85,5	100,0
Ensino médio	Brasil	0,1	11,8	88,1	100,0
	Sudeste	0,1	6,6	93,3	100,0
	Rio de Janeiro	0,2	4,2	95,6	100,0

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Os indicadores estatísticos disponíveis oferecem, ainda, duas dimensões importantes, do ponto de vista dos valores e orientações aqui examinados: a do gênero e a dos portadores de necessidades especiais. No primeiro caso, a tabela 8 oferece a razão de sexo para as taxas bruta e líquida de escolaridade no ensino fundamental, conforme a avaliação realizada pelo Brasil para a Conferência de Dacar. Se a razão fosse inferior a um, revelaria vantagem da população masculina sobre a feminina. O contrário ocorre, entretanto, no País e no Estado.

TABELA 8
BRASIL E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXAS BRUTA E LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL
RAZÃO DE SEXO - 1996

ÁREA	RAZÃO DE SEXO	
	BRUTA	LÍQUIDA
Brasil	1,01	1,02
Rio de Janeiro	1,01	1,01

Fonte: BRASIL. MEC. INEP. *Avaliação EFA 2000: subsídios para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos*. Brasília: INEP, 1999.

Resultados favoráveis ao grupo feminino foram também constatados no que se refere às taxas de alfabetização (tabela 9). A igualdade entre os gêneros era maior, com vantagem para a população feminina e para o grupo de 15 a 24 anos de idade, manifestando-se desvantagem no caso da faixa de 15 anos e mais no Estado do Rio de Janeiro.

TABELA 9
BRASIL E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE
RAZÃO DE SEXO - 1996

ÁREA	RAZÃO DE SEXO	
	15 ANOS E MAIS	15 A 24 ANOS
Brasil	1,00	1,04
Rio de Janeiro	0,99	1,01

Fonte: PNAD/96. BRASIL. MEC. INEP. *Avaliação EFA 2000: subsídios para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos*. Brasília: INEP, 1999.

No que concerne aos portadores de necessidades especiais, a tabela 10 sugere que o Brasil, o Estado do Rio de Janeiro e a sua Região ainda se acham distantes da Declaração de Salamanca e da LDB quanto à integração de alunos às classes regulares. Menos de um quinto dos alunos de educação especial estavam matriculados em classes comuns, com ou sem salas de recursos. Os números, contudo, devem ser encarados com cautela: em que medida os sistemas de ensino conseguem localizar, identificar adequadamente e matricular os portadores de necessidades especiais? Em que medida eles encontram condições efetivas para a sua aprendizagem em classes comuns?

TABELA 10
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA MATRÍCULA DE ALUNOS PORTADORES DE
NECESSIDADES ESPECIAIS
1999

ÁREA	Em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular	Em classes comuns (integração), com ou sem sala de recursos	TOTAL
Brasil	83,1	16,9	100,0
Sudeste	81,8	18,2	100,0
Rio de Janeiro	81,6	18,4	100,0

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Realmente o percentual da matrícula de portadores de necessidades especiais em relação ao ensino regular era diminuto (tabela 11). No Brasil, essa proporção era maior nas creches/estimulação precoce (onde tende a haver menor atendimento que em outros níveis de ensino e modalidades de educação) e vai diminuindo até chegar a quatro centésimos por cento no nível médio. O mesmo decréscimo pode ser observado no Sudeste e no Estado do Rio de Janeiro. O percentual na Região mais desenvolvida do Brasil é, porém, menor que o do País na educação pré-escolar e no ensino médio, ao passo que, no Rio de Janeiro, o percentual da creche/estimulação precoce ficou abaixo da Região e do País, assim como o do ensino fundamental. Cabe mencionar que esses percentuais se encontram muito abaixo da estimativa de 10% dos portadores de necessidades especiais em relação à população total. Por outro lado, o Censo de 1991 encontrou apenas 1,14% de população com deficiências em face da totalidade dos habitantes, podendo ter havido sub-registro. Para isso pode ter contribuído, entre outros fatores, o ocultamento dessa condição pelos informantes do Censo, nos domicílios, por motivos culturais.

TABELA 11
BRASIL, REGIÃO SUDESTE E ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PERCENTUAL DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE
O ENSINO REGULAR
POR NÍVEL DE ENSINO E MODALIDADE DE EDUCAÇÃO - 1999

ÁREA	Creche/estimulação precoce	Educação pré-escolar	Ensino fundamental	Ensino médio
Brasil	3,49	1,58	0,54	0,04
Sudeste	3,85	1,48	0,66	0,02
Rio de Janeiro	3,41	1,54	0,53	0,02

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Assim, no que se refere a algumas dimensões quantitativas da educação, o Brasil revelou importantes conquistas no acesso e revelou a necessidade de percorrer, ainda, um árduo caminho rumo ao sucesso educativo. Nesse quadro, o Estado do Rio de Janeiro se situou com muita frequência abaixo da Região Sudeste e até do País. As taxas de reprovação e abandono não decresceram ao ritmo do Brasil entre 1996 e 1998, mas um aspecto altamente animador foi que o desempenho dos alunos no SAEB experimentou melhora em 1999, superando quase sempre as médias regionais e nacionais.

Outra realização altamente promissora do Estado, que não se pode deixar de consignar, é o Programa Nova Escola, que envolve o sistema permanente de avaliação das escolas por adesão, efetuado pela Fundação CESGRANRIO; o acompanhamento internacional da avaliação, pela UNESCO, e a classificação por grau de desempenho da escola. Esse desempenho é avaliado com base no processo da gestão escolar, nos indicadores de qualidade e na análise das habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da aprendizagem. A par do processo de mobilização em torno do Programa, o Estado realiza ações de capacitação docente e gratificação financeira dos professores, segundo o desempenho coletivo de cada unidade escolar. O processo tem, entre as suas tônicas, a gestão participativa, a autonomia da escola e o seu relacionamento com a comunidade.

Considerando os indicadores educacionais acima, distinguem-se claramente pontos em que o País e o Estado do Rio de Janeiro precisam avançar no rumo da concretização dos valores, princípios e orientações de que trata o presente documento:

- ◆ elevação das taxas de escolaridade, inclusive na educação infantil e no ensino fundamental;

- ◆ correção do fluxo de alunos, diminuindo a distorção série-idade na educação infantil e no ensino fundamental e médio;
- ◆ redução das taxas de reprovação e abandono, isto é, promoção do sucesso escolar;
- ◆ melhorias na localização e matrícula de portadores de necessidades educacionais especiais, bem como criação de condições para a integração de parte deles às classes comuns;
- ◆ superação da defasagem de indicadores educacionais em face da Região Sudeste e, em certos casos, do País.

No entanto, esta reflexão merece considerar outros aspectos, além dos clássicos indicadores educacionais. A UNESCO tem apresentado em sua história um cometimento especial com a juventude e, esposando o valor da paz, preocupa-se com o seu duplo papel, como vítima e agente da violência. Por isso, tem realizado uma série de pesquisas que focalizam a violência, a escolaridade e a cidadania. O mapeamento da violência no País (Waiselfisz, 1998, 2000) destaca a dramaticidade dos números:

- De 1979 a 1996 a mortalidade por homicídios e outras violências aumentou 135% entre os jovens de 15 a 24 anos de idade e 97% para o total da população.
- Nas capitais dos Estados o crescimento foi ainda maior, isto é, de 166% para a população jovem e de 120% para a população em geral.
- Em 1996, 35,1% das mortes entre os jovens foram causadas por homicídios e outras violências, enquanto essa proporção foi de 5,4% para a população total.
- Se, para o País como um todo, 35,1% das mortes de jovens se deveram a homicídios e outras violências, nas capitais esse percentual foi de 41,8% e, nas regiões metropolitanas, de 47,7%.
- De 37 países analisados, o Brasil ocupava a terceira posição na categoria homicídios e outras violências contra jovens, com 46,6 homicídios por 100 mil jovens, superado apenas pela Colômbia e Venezuela, que apresentavam taxas bem superiores.

Focalizando este verdadeiro grupo de risco em que se transformou a juventude no Brasil, outras pesquisas realizadas pela UNESCO focalizaram o Distrito Federal e o Rio de Janeiro. No primeiro caso, a preocupação foi acentuada pelo assassinato do índio Galdino, em 1997. O primeiro estudo (UNESCO, 1998) revelou que as famílias se encontravam despreparadas para compreender e responder aos problemas juvenis. A escola assumia um papel notadamente instrumental, preocupada em preparar o aluno para o êxito profissional e pouco para o exercício da cidadania. Com efeito, os estudantes consideraram a escola alienada de suas vivências, embora a associassem à ascensão econômica e social. Do

ponto de vista dos docentes, a convivência entre pais e alunos era quase inexistente, ao passo que os pais culpavam a escola de permissividade, de não impor limites e de não formar valores. Como recomendações, o trabalho propôs a estruturação de uma rede nacional de luta contra a violência e a articulação entre escolas, pais, professores e alunos para estratégias preventivas.

Focalizando mais especificamente as cidades da periferia, Abramovay e colaboradores (1999) constataram que o espaço urbano do Distrito Federal era percebido pelos jovens como uma clara segmentação socioespacial, com acentuadas disparidades sociais, em especial entre o Plano Piloto e as cidades periféricas. Em face da precariedade do equipamento urbano e das condições de vida nas suas cidades, os jovens manifestavam sentimentos conflituosos, vendo os do Plano Piloto como desiguais e até como inimigos. Os pesquisados eram procedentes, em maioria, de famílias nucleares completas. Apesar de a criticarem, todos lhe atribuíam um peso fundamental e a viam como o aspecto mais relevante de suas vidas. De modo geral, era elevada a proporção dos que estudavam, mas, apesar da amplitude do acesso, o rendimento escolar parecia baixo, com elevada distorção série-idade. Para eles, o estudo era uma estratégia para conquistar uma profissão e numerosos foram aqueles que manifestaram acreditar na educação. Nesse contexto de percepção de carências, contrastes e angústias, a afiliação a uma gangue seria como opção de integrar-se a um espaço social alternativo, uma esfera de relações nas quais eles eram levados em conta, respeitados e protegidos. Além disso, por meio de atividades ilícitas, podiam ter acesso a ocasiões de divertimento e ganhar a vida mais facilmente.

Outra pesquisa, sobre a cidade do Rio de Janeiro (Minayo, 1999), destacou as seguintes conclusões e recomendações:

- ◆ A escola era valorizada por todos os estratos sociais, que clamavam pela educação de qualidade para enfrentar o mundo competitivo, em especial os alunos das camadas populares.

- ◆ Se a escola era valorizada, por outro lado ela apresentava uma profunda defasagem em relação ao mundo vivido pelos jovens, inclusive no que se referia aos problemas do lazer, da sexualidade, das drogas e da cidadania. Os professores, especialmente das escolas públicas e particulares que atendiam às camadas sociais menos privilegiadas, demonstravam grande pessimismo em relação tanto aos seus alunos, quanto em face das instituições públicas e dos institutos de construção da cidadania. Eram notórios a descrença e o baixo apreço dos docentes pela sua carreira.

- ◆ Quanto ao lazer, ocupava papel central na construção das relações, valores e identidade dos jovens pesquisados. Porém, eram acentuadas as diferenças de acesso ao

lazer conforme o estrato social, recomendando-se investir no incremento de projetos sociorecreativos que pudessem abranger, em especial, as comunidades afastadas dos pólos mais privilegiados.

◆ A sexualidade e o uso de drogas estavam relacionados a uma imagem demonizada dos jovens por parte de professores, pais e sociedade em geral. Tal imagem não era verdadeira, no sentido de que a proporção daqueles que adotavam certas práticas era muito menor que a expectativa. No entanto, em face do uso indevido de drogas, da gravidez indesejada e da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, as campanhas difundidas pela mídia foram consideradas inadequadas. Por isso, foi recomendado mais espaço nas escolas para o diálogo e o debate, bem como a participação dos jovens desde o planejamento dessas campanhas.

◆ A violência e o sistema policial como uma das fontes da sua reprodução requerem que seja repensado o sistema de segurança pública, bem como o investimento na diminuição das desigualdades sociais e da exclusão.

◆ Quanto à atitude da escola frente à violência, a pesquisa revelou três atitudes mais frequentes: 1) de indiferença em face dos conflitos familiares e da violência doméstica, como se nada acontecesse; 2) de repressão aos alunos, por meio de transferências, suspensões e até permitindo a entrada da polícia e de bandidos quando os conflitos acontecessem na escola; 3) de minimização e legitimação quando os professores cometiam atos violentos. Verificou-se, portanto, um despreparo da instituição escolar, a ser superado, em vista desses problemas.

◆ Quanto à construção da cidadania, a pesquisa constatou, na fala dos jovens, a consciência da necessidade de expansão de direitos. Rapazes e moças das camadas populares se referiram, de preferência, a direitos sociais de que não usufruem ou aos quais têm acesso precário, como o direito à educação de qualidade, ao trabalho e a maiores e melhores opções de lazer. Foram também referidos arraigados mecanismos de discriminação social, sobretudo de classe, de raça e de gênero.

♦ A reação a esse estado de coisas comportava a descrença, a repulsa e o ceticismo em face dos aparatos políticos. Segue-se a recomendação de investimento no esporte, nos espaços de lazer e nas várias formas organizativas de cultura e dos grêmios, para incentivar os processos de valorização da democracia e de superação da discriminação.

Portanto, as pesquisas acima chamam a atenção para uma escola ainda valorizada pela população, mas que se encontrava distante das suas expectativas. Essa distância se expressava em termos de deficiências na qualidade, no grau de democratização e no sentido da educação para a vida dos alunos. Diante de desafios como a violência, as drogas, os contrastes sociais e a cidadania, as suas respostas eram pouco satisfatórias. Desse modo, a escola precisa de uma ampla reestruturação, estabelecendo conexões com outros setores que também precisam de mudanças profundas, no sentido de:

- ♦ **aproximação entre educação e vida, no sentido de tornar os currículos mais significativos para crianças e jovens;**
- ♦ **estreitamento das relações entre escola, outras instituições e comunidade para tornar a educação mais viva e útil;**
- ♦ **estreitamento das relações entre política educacional e outras políticas públicas, para melhor atuação do setor social como um todo.**

Se a escola e a qualidade do processo educacional eram objeto de clamor pelos jovens pesquisados, se as situações retratadas persistirem, maior será o número que poderá se desiludir e buscar outros caminhos, pouco desejáveis pela sociedade. Por isso, é preciso agir enquanto é tempo.

Não sendo propósito deste trabalho realizar um diagnóstico da educação no Estado, cabe-lhe ser um ponto de partida. A sistematização dos documentos das Nações Unidas e da UNESCO, acima apresentada, é um roteiro para refletir sobre como cada escola, cada sala de aula e a política educacional podem traduzir em atos aquelas orientações. Nesse sentido, a variedade de circunstâncias torna qualquer roteiro parcial e seletivo, não exaustivo. No caso do Brasil em geral e do Rio de Janeiro em particular, pelo seu amplo e diverso patrimônio cultural, verdadeiro cadinho resultante de séculos de história, das migrações internas e da imigração, conta com uma riqueza inestimável: a diversidade cultural criadora, analisada pelo Relatório Cuéllar (1997). Dispondo dessa pluralidade – uma solução e não um problema –, a reflexão de educadores e não educadores, com certeza, permitirá tornar reais os valores proclamados pelos documentos internacionais, de modo a

construir uma educação para a paz, com o enriquecimento das diferenças e o pleno respeito aos direitos humanos.

CONCLUSÃO:

A ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

A tarefa de esboçar a escola para o século XXI, à luz dos valores das Nações Unidas e da UNESCO, nos coloca diante de uma indagação: em que contexto histórico-social se moverá essa escola? Os estudos sobre futuro podem elaborar hipóteses bem fundamentadas, sob a forma sobretudo de cenários, embora o escopo deste trabalho seja muito restrito para qualquer elaboração nesse sentido. No entanto, com base nos documentos aqui resenhados, quatro valores básicos balizam os horizontes almejados para o mundo neste século: **a paz, o desenvolvimento, os direitos humanos e a igualdade no seu acesso, inclusive à educação**. Com base nos mesmos, é possível lançar algumas indagações sobre o futuro, a partir do mundo pós-guerra fria.

1. **A paz:** Ao encerrar-se a guerra fria, manifestaram-se expectativas otimistas de que, encerrada a ameaça de holocausto nuclear, o mundo alcançasse a paz e os recursos despendidos em armamentos fossem, finalmente, utilizados para fins pacíficos, inclusive as políticas sociais. Estas expectativas não se concretizaram até agora, visto que os armamentos herdados da guerra fria têm contribuído para aumentar uma miríade de conflitos entre e dentro de Estados. Ao contrário de uma *pax romana*, cresceram os conflitos interétnicos e clânicos, inclusive de natureza religiosa; as crises de fim de império, envolvendo desde as lutas dos povos divididos, para que o colonizador melhor pudesse reinar, até a emancipação não exigida de Estados, pelo esfacelamento imperial; a multiplicação dos genocídios, ocorridos em geral em regimes não democráticos; o domínio de amplas áreas, pelos grupos ligados ao narcotráfico, com tentáculos transnacionais, que ainda disputam entre si os espaços de uma pujante economia paralela. Eis alguns dos problemas com que o mundo de hoje se defronta. Em face dos critérios econômicos e estratégicos, parte desses conflitos assume relevância, enquanto outros prosseguem simplesmente esquecidos, pois o custo de intervenção das grandes potências é considerado excessivo. Portanto, se as perspectivas não são necessariamente negativas, a paz é um

valor que precisa ser cultivado no século XXI, em face da abertura de uma verdadeira caixa de Pandora a partir do fim da guerra fria (cf. Gomes, 1999).

2. O desenvolvimento: O fim da guerra fria e o triunfalismo que se lhe seguiu obscureceram parcialmente o caráter de vitória de Pirro do capitalismo (cf. Thurow, 1996). A mundialização, entre outros processos, levou parte do mundo e certos grupos sociais a uma extraordinária prosperidade, com base na sociedade do conhecimento e no crescimento da produtividade à custa, em grande parte, da redução de mão-de-obra. Esse processo, cujos frutos se concentram nos setores mais privilegiados dos sistemas de estratificação internacional (em certo número de países) e social (em cada sociedade), conduz à pergunta sobre se determinados países e grupos sociais seriam simplesmente descartáveis. A vitória de Pirro consiste em que o sistema econômico vencedor precisa efetuar modificações estruturais para continuar vencedor. Afinal, o desenvolvimento é generalizável? Se a resposta for sim, há esperança de futuro para todos. Se não, parte dos atores se limitaria à pobreza e aos conflitos, numa nova idade das trevas, em que um grupo de países, bafejados pelos benefícios da mundialização, erigiria barreiras físicas, eletrônicas e outras para impedir a sua invasão pelo resto do mundo (cf. Gomes, 1997).

3. Os direitos humanos e a igualdade: A paz e o desenvolvimento contribuem fortemente para o respeito aos direitos e à igualdade entre os seres humanos, mas não constituem garantia absoluta. Legislações avançadas parecem muitas vezes corpos sem alma, pois não se enraízam suficientemente nos valores e práticas das sociedades. Tanto nas sociedades afluentes como nas pobres se desenvolvem o preconceito, a violência e as mais variadas formas de violação dos direitos que presidem sejam as relações entre os seres humanos, seja o contrato implícito pelo qual o homem é inquilino da natureza. No vácuo dos valores, na inadequação da escola, na falta da família e de grupos de apoio, até sociedades desenvolvidas ficam perplexas com a reiteração de atos de violência, como matar uma pessoa por ser imigrante de pele negra ou assassinar um dos pais por contrariar a sua vontade. Buscando compreender tais atos, reflete-se sobre a fragilidade do mundo juvenil (e também adulto), povoado por moços e moças inteligentes, adornados pelas melhores grifes, mas afetivamente frágeis, como vidro de murano. Quais barcos estupendos sem instrumentos de bordo, parecem mover-se num deserto de sentimentos, em que cedem à ética da circunstância, pela qual tudo é possível, inclusive a violência (Andreoli, 2001). Em face desse vácuo que se globaliza, parece que a pior forma de pobreza ainda não é a privação material, mas a falta ou indefinição de valores. As reações a esse estado de coisas apresentam amplo espectro, que pode ir do fundamentalismo político e religioso às mais democráticas experiências de atuação em favor dos direitos humanos.

Esses desafios aos valores basilares subscritos pelos países-membros das Nações Unidas não autorizam a considerar um cenário catastrófico. Cada idade tem a tendência de considerar os problemas do seu tempo como os piores, já que os anteriores, às vezes bem mais complexos, se encontram distantes, inscritos no passado histórico. Por outro lado, a educação parece impotente diante do quadro delineado, como se não passasse de uma flor sob as lagartas de um carro de combate. Certa vez, uma jovem, indignada com o horror dos conflitos balcânicos, perguntava de que valia ser educadora. Não seria melhor a política, a magistratura ou a polícia? Seu professor lhe respondeu que tais conflitos eram, antes de mais nada, evidência do poder da educação. Por séculos, gerações foram educadas no preconceito e na memória de atos de barbaridade, de modo que o ódio interétnico explodia em determinadas circunstâncias. É claro que essa educação não se fazia apenas na escola, mas na família, na vizinhança, na comunidade e tanto face a face quanto pelos meios de comunicação. Se o processo educacional era tão poderoso para cultivar o ódio, por que não poderia ser igualmente influente para construir a paz? Assim, **o poder da educação pode ser avaliado pela persistência, pela coerência e intensidade das ações que formam valores, atitudes e comportamentos.**

A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Um estudo sondou 50 especialistas e 32 autoridades educacionais e líderes de opinião no nosso continente latino-americano, para esboçar o futuro da educação (Schwartzmann, 2001). Vale refletir sobre algumas tendências claramente apontadas pelos seus resultados:

- ◆ A globalização econômica e cultural terá impacto fortemente negativo na região, com aumento dos já elevados níveis de desigualdade e marginalização social.
- ◆ Os governos terão dificuldades de desenvolver políticas sociais sustentáveis e de longo prazo.
- ◆ As atuais práticas organizacionais e administrativas dos sistemas educacionais mudarão rumo à maior descentralização, autonomia e participação comunitária.
- ◆ Aumentará o interesse na educação dos distintos setores organizados, crescendo recursos.
- ◆ A educação terá um papel importante na formação dos cidadãos, na redução das desigualdades sociais e no desenvolvimento de capacidades para a vida na região.

- ◆ A universalização progressiva da educação infantil melhorará substancialmente a educação básica.
- ◆ Os atuais sistemas educacionais perderão importância devido às novas formas de educação permanente e de educação para as competências necessárias à vida.
- ◆ As novas tecnologias reduzirão os custos educacionais e diminuirão as diferenças entre populações urbanas e rurais e países mais e menos ricos.
- ◆ Os atuais sistemas de organização e capacitação docente terão grandes mudanças, com aumento progressivo da participação de especialistas em comunicação, tecnologia e informação e de profissionais de diferentes campos.

Desse modo, se o entorno econômico e social é considerado como desfavorável, manifestaram-se grandes esperanças na educação, havendo expectativa de que as reformas terão êxito se realizadas com a participação da comunidade e se levarem em conta o que ocorre nas salas de aula. A escola do futuro estaria orientada para todos os grupos de idade, realizando-se dentro ou fora dos seus muros. Responderia às necessidades de aprendizagem, reconhecendo a validade de todo o tipo de conhecimentos. Seria dinâmica, diversificada e orientada pelas necessidades dos estudantes, famílias e exigências sociais. Seria responsabilidade do Estado e de toda a cidadania.

DESAFIOS E RESPOSTAS

Considerando os desafios antes abordados, bem como os valores, princípios e orientações estudados neste documento, é possível estabelecer uma relação entre desafios e respostas, selecionados segundo critérios de responsabilidade do autor.

O primeiro desafio é o déficit de socialização já referido, numa sociedade em que têm mudado amplamente os papéis da família e de outros agentes educativos tradicionais. Enquanto estes declinam, os meios de comunicação de massa tendem a ocupar mais tempo das crianças e adolescentes que a própria escola e a vida familiar. A crise de valores e a falta de coesão social requer uma instituição escolar mais atuante no campo da formação e não da transmissão de conteúdos. O enraizamento dos processos educacionais nos valores culturais mais profundos da sociedade, como em algumas experiências aqui citadas, é uma fonte de inspiração das mais sérias, para evitar que a ação formativa da escola se reduza a uma camada de verniz. Daí a íntima ligação entre a educação e a cultura (quadro 3).

Outro desafio é a mundialização e as desigualdades por ela geradas. O papel da educação, segundo o Relatório Delors (2000), como já foi referido, é evitar a ruptura entre uma minoria apta e a maioria incapaz. Daí a necessidade de uma educação democrática, formando a cidadania em vários níveis, da comunidade, da sociedade e do mundo interdependente em que vivemos. Igualmente, para fazer face ao processo de exclusão, é indispensável a ênfase à educação básica e a currículos de qualidade que respeitem as diversidades, especialmente dos educandos menos favorecidos socialmente.

Segue-se a multiplicação dos conflitos regionais, locais, interétnicos e internacionais, em contraste com a interdependência, facilitada cada vez mais pela velocidade e custo das comunicações. Nesse contraste paradoxal de caminhos e barreiras, a escola pode ajudar a tecer a cultura da paz, na prática e no exemplo, infundindo a humanização e o respeito às diversidades. Naturalmente, as exortações bem intencionadas são muito menos efetivas que os projetos comuns, com o envolvimento ativo da comunidade escolar e da comunidade circundante.

Outro desafio é a plethora de informações proporcionada pelas novas tecnologias, a ponto de alguns suporem que o computador e as redes substituirão a escola. Nada mais enganoso, pois o papel da escola é muito complexo. Cabe-lhe fornecer às crianças e adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar as mudanças em curso. Para tanto, importa desenvolver a capacidade de operar a triagem da massa de informações, a fim de melhor interpretá-las e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto. Eis por que só perde sentido com as novas tecnologias a escola que se resume a

transmitir conteúdos e não educa para a criação, a capacidade crítica e a organização do conhecimento. Certamente a escola deverá utilizar amplamente as novas tecnologias e, sobretudo, democratizá-las no mais completo sentido. Dessa forma, os intrincados controles cartoriais, os muros físicos, a compartimentação dos currículos e o trabalho repetitivo serão, como odres velhos, destruídos pela ação do vinho novo ou, se as mudanças não ocorrerem à altura dos desafios, poderão permanecer, no todo ou em parte, como quistos arqueológicos, circunscritos pela sociedade.

Por fim, nesta seleção necessariamente parcial, situa-se o trabalho. É um tema importante, levando em conta a estimativa de que, na América Latina, apenas 25% da mão-de-obra poderão ser incorporados ao núcleo estável da economia em condições plenas de participação e desenvolvimento pessoal (Tedesco, 1998). O trabalho não só pode desqualificar-se para ser barateado, na adoração ao ídolo da produtividade, como também pode fomentar a inflação das credenciais. Isto é, como a educação gera a sua própria demanda, a abundância de certificados e diplomas – se persistirem – pode valer cada vez menos ante a escalada de exigências ocupacionais. Desse modo, a escola, além da cidadania ampliada, precisa preocupar-se com as competências tanto da educação geral, quanto da educação profissional. Na perspectiva de Jomtien, a atuação escolar está voltada nitidamente para a vida e, nela, para o trabalho. No campo especificamente profissional, a participação da escola numa rede de parceiros bem articulada entrelaça o conhecimento acadêmico e profissional, a teoria e a prática, o saber e o fazer, a mente e a mão, conforme recomendações do Congresso de Seul.

QUADRO 3
DESAFIOS E RESPOSTAS DA ESCOLA DO FUTURO

DESAFIOS	PROVÁVEIS RESPOSTAS
Déficit de socialização das novas gerações; falta de coesão social; debilidade da escola ante os meios de comunicação de massa	Formação de valores; formação associada à informação; enraizamento cultural dos valores; preocupação com o aluno como pessoa integral
Mundialização; aumento das disparidades e exclusão sociais; maior interdependência em escala mundial	Formação para a cidadania; vivências da democracia e da participação; prioridade à educação básica; adaptação da educação às diversidades
Aumento de conflitos regionais, locais, interétnicos e outros	Educação para a paz; respeito às diversidades; humanização da escola; respeito às diversidades; envolvimento da comunidade escolar e do entorno em projetos
Novas tecnologias da informação; plethora de informações	Organização em vez de transmissão de informações; democratização das tecnologias; formação da consciência crítica e desenvolvimento da criatividade; educação ao longo da vida
Desemprego; desqualificação; inflação educacional	Perspectiva de Jomtien na educação básica; envolvimento da escola numa rede de parceiros; associação teoria-prática

Como o caminho para o futuro – ou os futuros possíveis – não é determinístico, mas probabilístico, as transformações educacionais dependem de uma série de fatores e condições: prioridade política para a educação; disponibilidade de recursos; critérios racionais de alocação desses recursos; distribuição progressiva e não regressiva dos mesmos recursos, considerando os grupos sociais mais vulneráveis e excluídos, além da capacidade de os próprios sistemas educacionais, de maneira flexível, responderem aos desafios, operando mudanças. A interação dos componentes desta teia de relações entre a educação e o seu entorno pode conduzir a pelo menos quatro cenários, de êxito ou fracasso, conforme o quadro 4. O mais ambicionado é o do êxito total, isto é, combinam-se alta prioridade da sociedade à mudança e o elevado grau de capacidade interna de mudança do sistema educacional. Seria uma situação em que o vinho novo é colocado em odres novos, realizando-se as transformações necessárias para responder aos desafios. No outro extremo da diagonal aparece a situação de fracasso, quando se conjugam baixa prioridade social e baixa capacidade de mudança. Trata-se de uma situação em que o vinho

velho permanece em odres velhos. Gera-se um hiato cultural, em que a escola se conserva como no século anterior, mas outras instituições tendem a suprir bem ou mal as suas funções. Duas outras situações são de êxito parcial. Uma, quando se combinam alta capacidade interna de mudança do sistema educacional e baixa prioridade social, os impulsos são insuficientes para a renovação completa. Nesse caso, o novo e o velho podem coexistir, em situações como de hibridismo e de compromisso. É como se o vinho novo, deitado pelos educadores, não fosse compatível com os odres velhos, provocando com freqüência o seu rompimento. A outra situação de êxito parcial é como vinho velho em odre novo. A capacidade interna de mudança do sistema educativo não consegue atender ao nível de prioridade social. Outra vez o hibridismo e o compromisso se apresentam, com a possibilidade (não exclusiva desse cenário) de se formarem ilhas de excelência destinadas à elite, enquanto os outros estratos sociais ficam relegados à escola convencional.

QUADRO 4
ALGUNS CENÁRIOS POSSÍVEIS DA ESCOLA DO FUTURO

CAPACIDADE INTERNA DE MUDANÇA	PRIORIDADE DA SOCIEDADE À MUDANÇA	
	BAIXA	ALTA
ALTA	<p>ÊXITO PARCIAL</p> <p>As mudanças tendem a ocorrer por meio da diferenciação interna do sistema educacional, com os recursos incapazes de promover a transformação completa da escola vigente na escola do futuro. Pode haver numerosas situações de hibridismo e compromisso</p>	<p>ÊXITO TOTAL</p> <p>Os sistemas educacionais respondem positivamente aos desafios e utilizam eficiente, efetiva e eqüitativamente os recursos disponíveis. As mudanças são de caráter quantitativo e qualitativo e se democratizam segundo as diversas dimensões sociais</p>
BAIXA	<p>FRACASSO</p> <p>A escola não consegue impulso suficiente para superar suas dificuldades internas. Pode estabelecer-se uma cultura em conserva, em virtude da qual outras instituições captam funções da escola e procuram exercê-las</p>	<p>ÊXITO PARCIAL</p> <p>Como na situação anterior de êxito parcial, as transformações ficam incompletas, com amplas variações por nível e modalidade educacionais, regiões geográficas e estratos sociais. Caso provável de hibridismo ou de compromisso é a criação de ilhas de excelência, ocupadas pelas elites</p>

Em suma, a escola do futuro tem um perfil básico, que precisa atender às suas circunstâncias, de tal forma que existem, na verdade, escolas do futuro. Além disso, também segundo as diversas circunstâncias, a escola do futuro, mesmo sem corresponder a um modelo único ou a uma série de modelos, pode ou não vir a concretizar-se, já que não existem determinismos. Para isso, precisa da união de vários fatores favoráveis, salientando-se entre eles um grupo externo e outro interno. O primeiro grupo de fatores, como foi visto, é o grau de prioridade da sociedade à mudança e o segundo a capacidade interna de mudança do sistema educacional.

De qualquer forma, a escola do século XXI necessita de **competência ética, técnica e política** para gerar nos seus alunos as mesmas competências. Ética porque a educação está necessariamente fundamentada em valores. Técnica porque não seria capaz, sem ela, de oferecer os frutos esperados pelos indivíduos e pela sociedade. Política pelo sentido de cidadania de que a educação deve estar impregnada para responder aos desafios. Finalmente, nunca é demais lembrar, numa síntese da ação projetada para o futuro, que a escola do século XXI está apoiada nos quatro pilares distinguidos pelo Relatório Delors (2000): **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**. A debilidade de qualquer um deles deixa em perigo a integridade do trabalho educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

- CUÉLLAR, Javier Pérez (org.). *Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas: Papirus; Brasília: UNESCO, 1997.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.
- NACIONES UNIDAS. *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo: El Cairo (Egipto) 5 a 13 de septiembre de 1994*. S.n.t./ A/CONF. 171/L. 1.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio e Brasília: Garamond e UNESCO, 1999.
- ANDREOLI, Vittorino. Quei pulcini feroci assuefatti alla morte-spettacolo. *Corriere della Sera*, Milão, 24 fev. 2001, p. 4
- AUGUSTINE, Norman. What we don't know does hurt us. How scientific illiteracy hobbles society. *Science*, n. 279, 13 mar. 1998, p. 1640-1641.
- AVALOS, Beatrice. Information and communication technology in education: how much of a challenge is it for Chile? *Teacher education in the new millenium: the quest for essence. Proceedings of the 45th International Council on Education for Teaching World Assembly*. Windhoek: cd-rom, 2000, p. 81-90.
- AUSTRALIA: teaching the teachers. *Educational Innovation and Information*, n. 95, Genebra, jun. 1998, p. 4.
- AZEVEDO, Joaquim. O ensino secundário em Portugal: uma evolução surpreendente. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Secretários de Educação; Estado de São Paulo. *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*. São Paulo: CONSED, 1998, p. 131-152.
- BARCOS, autobuses y trenes: IMPACT – una iniciativa contra discapacidades evitables. *One in Ten*, Nova York, v. 16, 1997, p. 6-7.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 1º.
- CASASSUS, Juan et al. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1998.
- CHAYET, Delphine. Des cours pour développer la curiosité. *Le Figaro*, Paris, 10 jan. 2001.
- CHILE: Proyecto Enlaces. *Información e Innovación en Educación*, n. 91, Ginebra e Santiago do Chile, 1997, p. 3.
- CANADA: red "Sociedad del Conocimiento". *Información e Innovación en Educación*, n. 91, Ginebra e Santiago do Chile, 1997, p. 3.
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama social de América Latina*. Santiago do Chile: CEPAL, UNICEF, 1999.
- CEPAL e UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.
- CONCOURS. *Le Monde de l'Éducation*, n. 286, nov. 2000, p. 11.
- DECLARATION of the Forty-Fifth Session of the International Conference on Education. *Educational Innovation and Information*, Ginebra, n. 89, dez. 1996.
- DELMAS-MARTY, Mireille. *Vers un droit commun de l'humanité*. Paris: Textuel, 1996.
- DESARROLLO curricular. *Información e Innovación en Educación*, n. 97, Ginebra e Santiago do Chile, 1998, p. 1-8.
- ESPAÑA: SIDA, saber ayuda. *Información e Innovación en Educación*, n. 90, Ginebra e Santiago do Chile, mar. 1997, p. 8.
- GOMES, Candido Alberto. *Relacionamento escola-comunidade nos estabelecimentos de ensino de 1º grau do Município do Rio de Janeiro*. Rio: IUPERJ, 1977.
- _____. Relacionamento escola-comunidade: condições de êxito. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, v. 29, n. 97, primeiro quadrimestre de 1985, p. 77-90.
- _____. Education, democracy and development in Latin America. In: RYBA, Raymond (org.). *Education, democracy and development*. Dordrecht: Kluwer, 1997, p. 69-78.
- _____. A Europa como área de confluência: unidade, diversidades e educação no limiar de um novo milênio. *Universa*, Brasília, v. 7, n. 4, p. 609-622, dez. 1999.

- MARQUES, Margarida. *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio: Garamond/UNESCO, 1999.
- NKAKÉ, Lucie-Mami Noor. *Education for international understanding*. Genebra: International Bureau of Education, 1999.
- NUEVA Zelandia – La escuela *Environschool*. *Información e Innovación en Educación*, n. 103, Genebra e Santiago do Chile, set. 2000, p. 6.
- SAAB, Rhea. Proyecto de Costa Rica mejora actitudes de los niños. *One in Ten*, Nova York, v. 16, 1997, p. 5.
- SYMONIDES, Janusz. *The struggle against discrimination: a collection of international instruments adopted by the United Nations System*. Paris: UNESCO, 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. The forty-fifth session of the International Conference on Education. *Educational Innovation and Information*, Genebra, n. 89, dez. 1996.
- _____. Los desafíos de la educación. In: *Formación y Trabajo*. Rio: CNI/SENAI/CINTERFOR, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.
- THUROW, Lester C. *The future of capitalism: how today's economic forces shape tomorrow's world*. Nova York: William Morrow, 1996.
- TENDENCIAS recientes en la reforma del programa de enseñanza de las ciencias y de la tecnología. *Información e Innovación en Educación*, n. 103, Genebra e Santiago do Chile, jun. 2000, p. 2-7.
- TORRES, Rosa-María. *The learning of those who teach*. S/l: UNICEF.UNESCO, s/d.
- UNESCO. *Report by the Director-General on the work of the International Congress on Population Education and Development (Istanbul, April 1993)*. Paris, 1993 [on-line]. Disponível em <gopher://gopher.undp.org/00/unconfs/wssd/summit/off/a-9.en%09%09%2B> [3/4/2001]
- _____. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo e Brasília: Cortez e UNESCO, 1998.

UNITED NATIONS. *Primary school kit on the United Nations*. Genebra e Nova York: Pearson Publishing, 1995.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio e Brasília: Garamond e UNESCO, 1998.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.

DOCUMENTOS NORMATIVOS E DE ORIENTAÇÃO

Ordem Cronológica:

- 1948 DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, Nova Iorque, 1948.
- 1960 RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.
- 1963 DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Nova Iorque, 1963.
- 1966 PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.
- RECOMENDAÇÕES sobre a Situação do Pessoal Docente, Paris, 1966.
- 1973 BOOKS for all: a programme of action, Paris, 1973.
- 1972 CONFERÊNCIA Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.
- CONVENÇÃO Para A Proteção Do Patrimônio Mundial, Cultural E Natural. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.
- 1974 RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974.
- 1976 RECOMENDAÇÕES sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, Paris,
- 1977 CONFERÊNCIA Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi, 14-26 Out. 1977.
- 1978 Carta Internacional sobre Educação Física e Esportes, Paris, 1978.

- DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.
- 1989 CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança Nova Iorque, 1989.
CONVENÇÃO Sobre Educação Técnica e Profissional, Paris, 1989.
- 1990 DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para
satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial
sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.
- 1992 CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun. 1992.
- 1993 Carta Internacional sobre Lazer e Educação. Jaipur, 1993.
DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial de
Direitos Humanos, Viena, 14 a 25 jun. 1993.
DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de
Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.
PLANO DE AÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e
Democracia, Paris, 1993.
- 1994 CONFERÊNCIA Internacional Sobre População e Desenvolvimento :
programa de ação, Cairo,
1994. DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das
necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades
Educativas Especiais : acesso e qualidade. Salamanca, 1994.
- 1995 DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância, 1995.
Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 nov. 1995.
CONFERÊNCIA Mundial sobre Desenvolvimentos Social, Copenhague, 6-12
mar., 1995.
CONFERÊNCIA Mundial das Nações Unidas Sobre a Mulher discurso do Sr.
Federico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, Beijing, 8 set. 1995.
- 1996 EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da
Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Paris, 1996.

A UNESCO e a Sociedade da Informação Para Todos: documento de orientação. Paris, mai 1996.

- 1997 DECLARAÇÃO de Hamburgo: agenda para o futuro, Hamburgo,, 1997
DECLARAÇÃO Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, Paris, 1997 .
NOSSA diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, Paris, 1997.
- 1998 DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.
Conferência Mundial sobre o Ensino Superior : visão e ação, Paris, 1998.
- 1999 CONVENÇÃO Sobre a Eliminação De Todas as Formas De Discriminação Contra a Mulher, Paris, 1999.
RECOMENDAÇÕES sobre Educação Técnico-profissional. Seul, 26-30 abr., 1999.
DECLARAÇÃO sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico: agenda científica, base de ação. Conferência Mundial sobre Ciência, Budapeste, 1 jul., 1999.
DECLARAÇÃO de Santo Domingo. Reunião Regional de Consulta da América latina e do Caribe. Conferência Mundial de Ciência, Santo Domingo, 1999.
- 2000 DECLARAÇÃO Das Nações Unidas: Cúpula Do Milênio : adotada pela Assembléia Geral, Nova Iorque, 8 de setembro de 2000. EDUCAÇÃO Para Todos: o compromisso de Dacar. Forum Mundial de Educação, Dacar, 26-28 abr., 2000.
EDUCAÇÃO Para Todos nas Américas: marco de ação regional, Santo Domingo, fev. 2000.
- 2001 DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001

Classificação Por Título:

BOOKS for all: a programme of action, Paris, 1973.

Carta Internacional sobre Educação Física e Esportes, Paris, 1978.

Carta Internacional sobre Lazer e Educação. Jaipur, 1993

CONFERÊNCIA Geral da Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

CONFERÊNCIA Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi, 14-26 Oct. 1977.

CONFERÊNCIA Internacional Sobre População e Desenvolvimento : programa de ação, Cairo, 1994.

CONFERÊNCIA Mundial das Nações Unidas Sobre a Mulher: discurso do Sr. Federico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, Beijing, 8 set. 1995. CONFERÊNCIA Mundial sobre Desenvolvimentos Social, Copenhague, 6-12 mar., 1995.

CONVENÇÃO Para A Proteção Do Patrimônio Mundial, Cultural E Natural. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun. 1992. CONVENÇÃO Sobre Educação Técnica e Vocacional. Paris, 1989. CONVENÇÃO Sobre a Eliminação De Todas as Formas De Discriminação Contra a Mulher, Paris, 1999.

CONVENÇÃO Sobre Educação Técnica e Profissional, Paris, 1999. CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque, 1989. DECLARAÇÃO Das Nações Unidas: Cúpula Do Milênio: adotada pela Assembléia Geral, Nova Iorque, 8 de setembro de 2000.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Nova Iorque, 1963.

DECLARAÇÃO de Hamburgo: agenda para o futuro, Hamburgo, 1997. DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância, 1995. Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 nov. 1995.

DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : acesso e qualidade. Salamanca, 1994.

DECLARAÇÃO de Santo Domingo. Reunião Regional de Consulta da América Latina e do Caribe. Conferência Mundial de Ciência, Santo Domingo, 1999.

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001 DECLARAÇÃO e

- Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena, 14 a 25 jun. 1993.
- DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.
- DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior : visão e ação, Paris, 1998.
- DECLARAÇÃO sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico: agenda científica, base de ação. Conferência Mundial sobre Ciência, Budapeste, 1 jul., 1999.
- DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.
- DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, Nova Iorque, 1948.
- DECLARAÇÃO Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, Paris, 1997.
- EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Paris, 1996.
- EDUCAÇÃO Para Todos: o compromisso de Dacar. Forum Mundial de Educação, Dacar, 26-28 abr., 2000.
- EDUCAÇÃO Para Todos nas Américas: marco de ação regional, Santo Domingo, fev. 2000.
- NOSSA diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, Paris, 1997.
- PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembléia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.
- PLANO DE AÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, Paris, 1993.
- RECOMENDAÇÕES sobre Educação Técnico profissional, Seul, 26-30 abr., 1999.
- RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.
- RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade fundamental, Paris, 1974.
- RECOMENDAÇÕES sobre a Situação do Pessoal Docente, Paris, 1966.
- RECOMENDAÇÕES sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, Paris, 1976.
- A UNESCO e a Sociedade da Informação Para Todos: documento de orientação. Paris, mai 1996.

Classificação Por Assunto:**Biologia:**

CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun. 1992.

Ciências:

CONFERÊNCIA Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun.1992.

DECLARAÇÃO de Santo Domingo. Reunião Regional de Consulta da América Latina e do Caribe. Conferência Mundial de Ciência, Santo Domingo, 1999.

DECLARAÇÃO sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico: agenda científica, base de ação. Conferência Mundial sobre Ciência, Budapeste, 1 jul., 1999.

DECLARAÇÃO Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, Paris, 1997 .

Crianças:

CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança, Nueva Iorque, 1989.

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

Cultura:

CONFERÊNCIA Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

CONVENÇÃO Para A Proteção Do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

NOSSA diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, Paris, 1997.

PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.

Democracia:

PLANO DE AÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, Paris, 1993.

Desenvolvimento:

CONFERÊNCIA Internacional Sobre População e Desenvolvimento: programa de ação, Cairo, 1994.

CONFERÊNCIA Mundial sobre Desenvolvimentos Social, Copenhague, 6-12 mar., 1995.

DECLARAÇÃO Das Nações Unidas: Cúpula Do Milênio: adotada pela Assembléia Geral, Nova Iorque, 8 de setembro de 2000.

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.

NOSSA diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, Paris, 1997.

PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembléia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.

Direitos Humanos:

CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança, Nova Iorque, 1989.

DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância, 1995. Conferência Geral da UNESCO em sua 2ª reunião, Paris, 16 nov. 1995.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena, 14 a 25 jun. 1993.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, Nova Iorque, 1948.

PLANO DE AÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, Paris, 1993.

RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974.

Discriminação:

CONVENÇÃO Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, Paris, 1999.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Nova Iorque, 1963.

DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância, 1995. Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 nov. 1995.

DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.

RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.

Diversidade Biológica:

CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun. 1992.

Economia:

PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembléia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.

Educação:

Carta Internacional sobre Lazer e Educação, Jaipur, 1993. DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.

CONFERÊNCIA Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Paris, 1996.

PLANO DE AÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, Paris, 1993.

RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.

RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974. RECOMENDAÇÕES sobre a Situação do Pessoal Docente, Paris, 1966.

Educação Ambiental:

CONFERÊNCIA Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi, 14-26 Oct. 1977.

Educação de Adultos:

DECLARAÇÃO de Hamburgo: agenda para o futuro, Hamburgo, 1997.

RECOMENDAÇÕES sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, Paris, 1976.

Educação Especial:

DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : acesso e qualidade. Salamanca, 1994.

Educação Física:

Carta Internacional sobre Educação Física e Esportes, Paris, 1978.

Educação para todos:

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.

EDUCAÇÃO Para Todos: o compromisso de Dacar. Fórum Mundial de Educação, Dacar, 26-28 abr., 2000.

EDUCAÇÃO Para Todos nas Américas: marco de ação regional, Santo Domingo, fev. 2000.

Educação Populacional:

DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.

Educação Profissional:

CONVENÇÃO Sobre Educação Técnica e Profissional, Paris, 1999.

RECOMENDAÇÕES sobre Educação Técnico profissional, Seul, 26-30 abr., 1999.

Educação Superior:

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior : visão e ação, Paris, 1998.

Educação Técnica:

CONVENÇÃO Sobre Educação Técnica e Profissional, Paris, 1999.

RECOMENDAÇÕES sobre Educação Técnico profissional, Seul, 26-30 abr., 1999.

Esporte:

Carta Internacional sobre Educação Física e Esportes, Paris, 1978.

Carta Internacional sobre Lazer e Educação, Jaipur, 1993.

Futuro:

DECLARAÇÃO Das Nações Unidas: Cúpula Do Milênio: adotada pela Assembléia Geral, Nova Iorque, 8 de setembro de 2000.

Informação:

A UNESCO e a Sociedade da Informação Para Todos: documento de orientação. Paris, maio 1996.

Juventude:

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

Lazer:

Carta Internacional sobre Lazer e Educação Jaipur, 1993.

Livros:

LIVROS para todos : um programa de ação, Paris, 1973.

Meio Ambiente:

CONFERÊNCIA Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi, 14-26 Oct. 1977.

CONVENÇÃO Sobre a Diversidade Biológica, Genebra, 5 jun. 1992.

Mulheres:

CONFERÊNCIA Mundial das Nações Unidas Sobre a Mulher: discurso do Sr. Federico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, Beijing, 8 set. 1995.

CONVENÇÃO Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, Paris, 1999.

Patrimônio Mundial:

CONVENÇÃO Para A Proteção Do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, 17 de outubro a 21 de novembro de 1972.

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

Paz:

RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974.

População:

CONFERÊNCIA Internacional Sobre População E Desenvolvimento: programa de ação, Cairo, 1994.

DECLARAÇÃO sobre Educação Populacional e Desenvolvimento e Marco de Ação para Educação Populacional para o século XXI, Istambul, 1993.

Raça:

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas 'as Formas de Discriminação Racial. Nova Iorque, 1963.

DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.

Sociedade:

CONFERÊNCIA Mundial sobre Desenvolvimentos Social, Copenhague, 6-12 mar., 1995.

PACTO Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembléia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 16 dez. 1966.

A UNESCO e a Sociedade da Informação Para Todos: documento de orientação. Paris, mai 1996.

Tolerância:

DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância, 1995. Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 nov. 1995.

DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.

RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974.

Turismo:

DECLARAÇÃO do Foro da Juventude sobre o Patrimônio Mundial na América Latina, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Lima, 2001.

Nota sobre o autor

Candido Alberto Gomes, sociólogo e doutor em educação, dedica-se ao ensino, pesquisa e consultoria a instituições nacionais e internacionais. Tem mais de uma centena de livros e artigos publicados no Brasil e no exterior, o último dos quais é "O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada" (Brasília: UNESCO/Universa, 2000). É professor do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília e foi membro do corpo técnico concursado de assessoramento legislativo do Senado Federal.

O autor é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.