Atenção:
substituir folha de rosto com Edson

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO:
A Experiência dos que avançaram

Brasília, junho de 2004

© UNESCO 2004 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis 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.

Atenção:
substituir folha de rosto com Edson

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO:
A Experiência dos que avançaram

edições UNESCO

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil
Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação
Alvana Bof
Candido Gomes
Célio da Cunha
Katherine Grigsby
Maria José Feres
Marilza Machado Regattieri

Comitê para a Área de Ciência e Meio Ambiente
Ary Mergulhão Filho
Bernardo Brummer
Celso Schenkel

Assistente Editorial: Rachel Gontijo de Araújo
Revisão Técnica: Fábio Eon, Divonzir Gusso
Revisão: Reinaldo Lima
Diagramação: Fernando Brandão
Projeto Gráfico: Paulo Selveira
Apoio Técnico: Maria Luiza Monteiro Bueno e Silva, Cristina Badke e Mônica Noleto

© UNESCO, 2004

Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram. – Brasília : UNESCO, 2004.

386p.

ISBN: 85-7652-005-2

1. Educação e Desenvolvimento 2. Ciências e Desenvolvimento 3. Tecnologia e Desenvolvimento 4. Desenvolvimento Social e Econômico I. UNESCO.

CDD 338.9

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

SUMÁRIO

Abstract 9

Introdução – Objetivos e metodologia do seminário 11

PARTE I
ABRINDO OS DEBATES

Cristovam Buarque 21
Luiz Gushiken 25
Jorge Werthein 27
Ana Benavente 31
Aloízio Mercadante 33
Adeum Hilário 37
Paulo Bracarense 39
Andres Cardó 41
Lúcia Araújo 43

PARTE II
A EXPERIÊNCIA DOS QUE AVANÇARAM

CORÉIA DO SUL

Coréia do Sul: Persiste o dilema humanismo x utilitarismo 49
Yun-Kyung-Cha
Introdução 49
Histórico do sistema educacional coreano 51
Situação atual da educação na Coréia 61
Conclusão 76
Referências bibliográficas 78
Comentários à exposição 79
Debates 93

REINO UNIDO

Reino Unido: Educação e ajuste estrutural 99
Hywel Thomas
Economia, demografia e ideologia 100
Decisão e interesse 102
Gestão, sentido de responsabilidade e financiamento 105
Modificação da oferta 113

Mudança educacional na Inglaterra 125
Empréstimo de política e a economia mundial 129
Comentários á exposição 133
Debates 147

MALÁSIA

Malásia: A tradição e a modernização 153
Ibrahim Ahmad Bajunid
Introdução 154
Os pontos fortes e a integridade do serviço público da Malásia e sua contribuição para a educação contínua 156
Desafios educacionais em perspectivas mundiais 159
Direitos da educação 160
Idéias que estão transformando as sociedades em todo o mundo 161
A democratização da educação 161
Iniciativas internacionais sobre aprendizagem por toda a vida 162
No caminho da realidade da aprendizagem ao longo de toda a vida como solução a uma grande variedade de problemas sociais 165
Direções das mudanças de filosofias, políticas e práticas educacionais para o foco na agenda da aprendizagem por toda a vida 166
O setor privado e a aprendizagem por toda a vida e as capacidades globais 168
Super corredor multimídia e o vale da biotecnologia 168
Cidades inteligentes, aprendizagem familiar e rede para aprendizagem 169
Organizando e integrando as idéias estratégicas para o desenvolvimento 171
Desafios para as instituições terciárias 171
Contribuições dos líderes de opinião e dos gurus do aprendizado pela Internet para o desenvolvimento de conteúdos 173
Ensino pela Internet da gestão do conhecimento 174
O desafio da economia baseada no conhecimento 175
Mudanças marginais: continuidades e descontinuidades 175
Reformas Imperativas 177
Lições da aprendizagem de multigerações 180
Gestão do conhecimento educacional e o futuro da liderança educacional 181
Lições aprendidas 182
Diretrizes da sinergia de desenvolvimento: aprendizagem por toda a vida como o mantra de integração – geração e convergência

de conhecimento 189
Comentários à exposição 191
Debates 197

FINLÂNDIA

Finlândia: Inovações e Democracia 201
Jouni Välijärvi
1. O contexto cultural da educação escolar 201
2. O sistema educacional finlandês 206
3. Recursos humanos e financeiros 209
4. Formação do professor 214
5. Política educacional e metas nas disciplinas principais 218
6. Avaliação 222
7. A escola e o nível da turma: conceitos e práticas pedagógicas 226
Referências bibliográficas 233
Comentários à exposição 239
Debates 249
Observações finais 252

IRLANDA

Irlanda: Reformas e pragmatismo 255
Richard Roche
O que está por trás do milagre? 257
Conclusão 276
Comentários à exposição 281

ESPANHA

Espanha: inflexões nas políticas de qualidade educativa 293
Alejandro Tiana Ferrer
Espanha, um pais em transformação 294
A mudança na educação espanhola: a ampliação do acesso 299
A expansão do acesso aos diversos níveis educacionais 300
Fatores que explicam os progressos registrados 303
Progressos experimentados na equidade de educação 312
A preocupação com a melhora da qualidade da educação 318
Algumas reflexões finais 325
Referências bibliográficas 327
Comentários à exposição 331

PARTE III

RELATÓRIO FINAL: AS APRENDIZAGENS

Aprendizagens: condições, encaminhamentos e perspectivas das mudanças educacionais 343
Divonzir Gusso
Introdução 343
1. O sentido histórico das mudanças educacionais 347
2. Mudanças: pedagogia, logística e organização 354
3. Persistência e competências: governando o processo de mudança 365
4. Visão planetária, cooperação entre países e multilateralismo 369
Referências Bibliográficas 371

ANEXO 375
Daniel Filmus

Nota sobre os autores 379

ABSTRACT

The present book was a direct consequence of the seminar "Education, Science and Technology: Strategies for National Development" held both in Brasilia (22-23 September 2003) and Buenos Aires (25-26 September 2003), which brought together a number of prestigious experts from South Korea, Malaysia, Spain, Finland, United Kingdom and Ireland who intensively discuss their recent country experiences in education, science and technology.

The above-mentioned event was a unique opportunity to share expertise from countries where education and hard sciences have made a perceptible, consistent and sustainable progress in the past 20 years. The experience and public policies which were necessary to undertake such improvements were discussed among the seminar participants, debates which were also enriched by the presence of policy-makers, educators and journalists from Brazil and Argentina.

The book could be seen as a valuable reference for those who are interested in comparative education, but also in benefiting from lessons learnt from successful countries in the field of education, science and technology. The following pages will present the speeches of the international panellists and their Brazilian and Argentinean counterparts who attended the discussions during this very productive week.

The main challenges of education nowadays and the internationally transferable lessons from East Asia and Europe – particularly on policies related to effective functional literacy, teacher training, evaluation and accountability strategies, financing policies at system and school levels, and school macro and micro level management – were some of the precious insights provided by the seminar which are now described in this valuable publication from UNESCO.

The book is preceeded by an introduction that attempts to put forth some important ideas, questions discussed at the time of the Seminar. A Final Report is also presented so as to state some of the implications of these referred ideas within the realm of public policies.

INTRODUÇÃO

OBJETIVOS E METODOLOGIA DO SEMINÁRIO

Por definição, o Seminário traz à discussão as experiências nacionais de mudanças educacionais bem sucedidas. Elas podem ter sido mudanças aprofundadas, que rompem com estruturas do passado e são consideradas reformas – é o caso típico, por exemplo, da LOGSE na Espanha de 1990 – ou mudanças tópicas, com maior ou menor articulação estratégica, como nos casos da Coréia e do Reino Unido ou da Irlanda e Finlândia. Num e noutro caso, porém, essas intervenções – atos deliberados de Estado ou de Governo – fizeram mudar e/ou melhorar sensivelmente o desempenho dos sistemas educacionais e os padrões educativos da população.

Já uma outra face da qualificação dessas mudanças – as que se dizem "bem sucedidas" – requer melhor clareza dos critérios de avaliação. Por um eixo de valoração, propriamente educacional, como as aferições do PISA, os efeitos a elas atribuídos são significativos ao se expressarem em medidas de posição que situam os sistemas de ensino daqueles países no segmento mais elevado das séries de resultados de aprendizagem em leitura ou domínio da matemática.

Os níveis de aquisição dessas competências cognitivas básicas focalizadas nesta avaliação estão sendo aceitos, quase universalmente, como bons indicadores de qualidade intrínseca da educação básica. Por isso o PISA se define como um processo que:

> afere até que ponto alunos próximos ao final da escolaridade obrigatória adquiriram alguns dos conhecimentos e habilidades que são essenciais para uma plena participação na sociedade. Expõe evidências sobre o desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências, revela os fatores

que influenciam o desenvolvimento dessas habilidades em casa e na escola e examina quais as implicações disso para o desenvolvimento de políticas públicas.

Não obstante o grau de objetividade desta classe de aferição de resultados dos processos de ensino no nível fundamental, ele não é bastante (nem se propõe a tanto) para subsidiar a avaliação da qualidade extrínseca destes resultados e/ou do conjunto de resultados alcançados nos vários níveis de educação formal e informal.

Sempre se indagará como estes resultados se distribuem entre toda a população escolarizada; ou se o sistema é socialmente equânime. Malgrado a aferição do PISA se faça com cuidados estatísticos que permitem observar a distribuição social das mensurações e aproximar-se de uma observação de eqüidade, em geral, serão os valores vigentes em cada país que balizarão esse julgamento. Também importará a muitos como estas competências básicas – mesmo quando bem distribuídas – se integram aos resultados de outros níveis de ensino e de outras oportunidades educativas. E ainda como se integram a outros objetivos educativos desse mesmo nível fundamental de ensino: os de caráter afetivo ou de sociabilidade, os de natureza cultural e ética, os específicos de teor técnico-econômico.

Mais do que a relativização dessas aferições – acatadas, aliás, respeitosamente em todas as exposições – o que aflorou como dimensão mais transcendental das exposições e comentários, foi a sua significância para avaliar as contribuições da educação para o desenvolvimento de cada sociedade. Ou até para ajuizar a escolha de objetivos educacionais na perspectiva mais ampla da história de cada país.

Numa dimensão menos complexa, chama atenção a equação relativamente simples que presidiu a estratégia irlandesa de modernização educacional. Por muito tempo, século vinte adentro, as demandas educativas de sua população mantiveram-se relativamente modestas e, ainda, sujeitas, em sua formação e atendimento, a limitações derivadas de conflitos políticos e religiosos. Todavia, seguindo a tradição anglo-saxônica, constituiu, persistentemente, uma escola elementar sólida, relativamente generalizada em sua cobertura. Portanto, capaz

de consolidar um traço bem salientado pelo expositor: um bom domínio do idioma, na leitura e escritura. Também nessa tradição, manteve-se limitada, por um largo período, a oferta de ensino secundário, que somente nos anos mais recentes começou a ser expandida.

Basicamente, as políticas de modernização educacional, iniciadas já na década de 60 e 70, assentaram, tiveram seu foco estratégico em duas linhas: (1) uma rápida expansão da oferta de ensino secundário – cujas taxas de cobertura alcançam hoje mais de 4/5 da população de 15 a 19 anos – com uma acentuada ênfase em seu ramo vocacional-tecnológico; e (2) a criação e posterior expansão acelerada dos Regional Technical Colleges, que elevará substancialmente as qualificações da força de trabalho, contribuindo como decisivo fator de atração de investimentos de empresas multinacionais em indústrias e serviços na Irlanda.

De início procurou-se implementar essa estratégia predominantemente com algum esforço interno, porém recorrendo a empréstimos externos. No entanto, com a entrada do país na União Européia, o Fundo Social Europeu passou a aportar recursos importantes tanto para o programa de ensino médio como para o de faculdades politécnicas. Fato que permitiu abrir novos caminhos para a melhoria de outros segmentos do sistema educacional irlandês. E que, ao cabo, resultou num generalizado incremento dos indicadores de desempenho desse sistema, superando, inclusive, os de países europeus com mais longa e ampla tradição educacional.

Nessa experiência, o que nitidamente se observa é uma escolha pragmática por uma trajetória de ajustamento de um sistema tradicional aos novos padrões de organização e desempenho requeridos pela integração de sua economia a um espaço de mercado mais amplo, a União Européia, num momento particularmente dinâmico, como foi o dos anos oitenta até início dos noventa.

Esta experiência se mostra bastante diferente, nesta ótica, daquela da Espanha, embora partam de situações históricas algo parecidas. Desde as vésperas da II Grande Guerra a península ibérica viveu um longo domínio conservador e católico-fundamentalista, sob Salazar em Portugal e Franco na Espanha. Isto implicou severas limitações ao atendimento das demandas educativas, até porque poderiam representar

um risco ao isolamento em que esses regimes pretendiam manter esses países. Era indesejável a "demasiada" extensão das oportunidades educativas; e também o "descontrole" do que poderia vir a ser ensinado nas escolas e a influência que poderia ter sobre a moral e a visão de mundo dos educandos.

Não obstante essa orientação ultramontana, o atraso educacional espanhol vai entrando em flagrante contradição com as necessidades postas pelas mudanças econômicas e sociais que afloram nos anos sessenta e tomam curso até o início dos setenta. Novamente, como no caso irlandês, num momento em que toma impulso a construção da União Européia com o vigoroso ciclo de crescimento experimentado pelos países líderes do continente.

Este cenário constitui um fator relevante para entender a natureza e trajetória das mudanças na educação espanhola. Nos termos do Professor Tiana, a "Espanha, no início dos anos setenta, possuía uma situação econômica ambivalente." Vira-se obrigada a se abrir ao comércio internacional e aos fluxos de investimentos externos, nos anos anteriores, e se via frente aos efeitos da crise do petróleo que eclodia naquele momento, piorando todo o cenário.

Tais contingências levaram um segmento do regime – liderado pelos empresários e tecnoburocratas da Opus Dei – a procurar saídas modernizadoras para a crise: uma espécie de "fuga para a frente", que contrariava a própria índole básica do regime. Com isso, ao passo em que encetam mudanças econômicas importantes, também conduzem mudanças educacionais de monta. Sobretudo com a aprovação da Lei Geral de Educação de 1970, que se propunha promover uma até então impensável democratização e arejamento do sistema escolar franquista, por meio de uma escola abrangente de oito anos, que unificaria os padrões de aprendizagem da população de 6 a 14 anos de idade.

Certo é que tal lei não viria a contar – naquela conjuntura política e econômica difícil – com os recursos e a sustentabilidade suficientes para sua cabal implementação. No entanto, instaurou um clima mais favorável para o avanço das demandas educacionais e, em especial, de idéias alternativas para a modernização do sistema educativo. Tanto que o tema se tornou prioritário nas agendas com que conduziram os

Pactos de Moncloa, por cujo intermédio, governo, partidos e sociedade civil conduziram transição democrática espanhola, ao final dos anos setenta.

Como salienta o expositor: "*os partidos de oposição e os sindicatos aceitaram alguns cortes salariais, por exemplo, em troca de investimentos em políticas sociais, sobretudo na política educacional.*" Em decorrência, " *firmaram-se pactos que, entre 1977 e 1980, fizeram duplicar o orçamento da educação pública*." Com o quê, gerou-se motivação suficiente para acelerar a adoção de medidas substantivas de mudança educacional.

A mais significativa delas, por certo, a que, nas negociações constitucionais de 1978, permitiu conciliar, de modo engenhoso, os princípios de liberdade absoluta de ensino – defendida pelos conservadores e que atendia os interesses dos educadores confessionais – e os princípios de igualdade educativa – ferreamente sustentados pelos partidos e movimentos de esquerda e que implicava a instauração exclusiva de um ensino público, gratuito e laico. Ao cabo, as duas redes se tornam praticamente uma só: escolas privadas passam a receber financiamento público, mas também se sujeitam a um convênio que rege o acesso e o trânsito dos alunos entre as redes; o que implicará, ao cabo, convergência entre os desenhos curriculares de uma e outra.

Esses acordos abrem passo para sucessivas mudanças em diferentes dimensões do sistema educativo espanhol, que serão alinhadas e consolidadas com a aprovação, em 1990, da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), que virá a reger o notável avanço que ele conquista no acesso, na equalização e na qualidade das oportunidades educativas espanholas.

Vale dizer, em suma, que aí se tem um processo longo de amadurecimento das demandas sociais antes reprimidas, que são levadas a formular-se em termos politicamente negociáveis, capazes de construir consensos em torno de políticas exeqüíveis de reforma e inovação. E que tendem, por isso e por uma boa instrumentação, não apenas a conferir um desempenho satisfatório ao sistema, como, principalmente, orientá-lo para padrões adequados de qualidade intrínseca e social.

Em sentido diverso correm as conclusões centrais da exposição feita do caso coreano. Desde logo por se tratar de um caso a que

ruidosamente recorrem alguns analistas, para dar suporte empírico à tese de que níveis elevados de escolaridade – especialmente quando associados à ênfase em gestão orientada para a eficiência econômica – podem ser determinantes do crescimento econômico endogenamente sustentado. Conquanto as cifras de expansão por ele apresentadas evidenciem a ampla oferta de oportunidades educativas e de condições para a mobilidade social ascencional havida naquele país, a inferência que delas se extrai de certo modo surpreende.

> *No entanto, meu ponto de vista é que a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico da Coréia foi, na melhor das hipóteses, parcial e limitada. A educação de massas e da elite, na Coréia, se expandiu rapidamente durante a última metade de século, oferecendo mais oportunidades de educação para a maioria da população. No entanto, em lugar de ser saudada por seus potenciais beneficiários, a educação, na Coréia, vem sendo uma fonte constante de conflitos sociais, tendo-se transformado num alvo importante de críticas e de insatisfações.*

Com efeito, o critério de valor que sustenta esse modo de apreciar os resultados, não é o da fruição imediata da disseminação de níveis mais elevados de instrução no processo de crescimento econômico. A irrefutável qualidade intrínseca da educação coreana, que se expressa nas aferições do PISA, sem dúvidas tem contribuído para a Coréia ter alcançado bons níveis de desempenho no setor produtivo. Mas de modo algum impediu que sua economia sofresse graves crises e encontre dificuldades para assegurar a sustentabilidade do crescimento.

O Professsor Cha toma por referência a descontinuidade histórica do desenvolvimento cultural e educativo amplo senso das instituições educacionais coreanas. De um lado pelo fato de que as políticas de modernização encetadas após a II Guerra Mundial alhearam-se das linhas de evolução do final do Período Joseon, em que se afirmava a identidade e os valores dominantes na cultura da nação. Mas também pelo fato de não terem podido superar plenamente as seqüelas da longa dominação japonesa. Em outros termos, alguns princípios fundantes da pedagogia coreana legada por sua milenar tradição – como o senso de ancestralidade e de prevalência do coletivo – foram sobrepujados

pela adesão aos modelos ocidentais (norte-americanos) de organização e funcionamento do sistema de educação escolar; notadamente na prevalência do individualismo e do pragmatismo.[1]

Uma instigante explicação histórica é aventada pelo expositor. Trinta anos de ocupação japonesa – durante a qual as escolas substituíram as aulas de história coreana pelas de história japonesa e até o uso do próprio idioma e dos nomes coreanos foram proibidos nas aulas – mais as crises provocadas pela guerra civil entre o Norte e o Sul, destruíram as bases da antiga aristocracia e sua capacidade de dominação. Ao se reordenar a estrutura social num país "mutilado" e se iniciar um período de rápida expansão econômica – sustentada por volumosos investimentos externos – surgiram amplíssimas oportunidades de emprego e de promoção social e econômica. A educação, ou mais exatamente os diplomas escolares passaram a ter um papel importante na mobilidade social. Daí teria resultado não um zelo educacional – como se diz terem os coreanos – mas uma "feroz competição por mais escolaridade e por diplomas de escolas de maior prestígio", e as políticas educacionais se destinavam, ao cabo, mais a "alterar as regras de competição, que da melhoria da qualidade do ensino."

Note-se que, neste contexto, se fala da qualidade extrínseca do ensino, ou da relevância social do que é ensinado e da pertinência cultural dos saberes privilegiados pela pedagogia. A intrínseca é assegurada na mesma medida em que a quantidade da oferta e sua complexidade crescente – num ambiente de demandas fortes e mais exigentes de diferenciação – acabam estimulando a geração de melhores recursos pedagógicos (inclusive os docentes).

Neste sentido, é sintomática a preocupação especificamente manifestada com os elevados índices aluno/docente, ou com a escassez de instalações e equipamentos nas escolas. E, ainda mais, com a

[1] Essa adesão não teria ocorrido no Japão, malgrado o empenho do governo americano de ocupação em substituir o que consideravam uma educação ultranacionalista e belicista pelo que eles consideravam educação democrática e liberal. Alguns padrões de gestão e de organização formal ocidentais foram de fato incorporados, mas os valores básicos e os princípios pedagógicos tradicionais foram resgatados e mantidos após a saída das tropas americanas.

paradoxal tendência das famílias coreanas a, cada vez mais, recorrerem a "tutorias privadas", mandarem seus filhos estudar no exterior ou mesmo emigrar para ter educação melhor e menos competitiva, quando suas escolas parecem propiciar tão elevado rendimento acadêmico a seus alunos. Quais razões as fariam gastar cerca de 2% do PIB nas tutorias ? Seria a procura – até mais feroz – de ainda maiores diferenciais competitivos para seus filhos ? Ou, pelo contrário, gastar US$ 4,6 bilhões exatamente para escapar a esse clima concorrencial?

A ser assim, ganharia peso a interpretação há pouco mencionada; reforçando, por tabela, uma apreciação do Professor Cha, igualmente feita, aliás, por outros analistas a respeito de outras experiências nacionais: a de que a correlação entre mais elevados níveis educativos e aceleração endógena de crescimento econômico, tanto pode significar que, em certos marcos, educação é fator impulsionador do crescimento – como querem as teorias de crescimento endógeno e do capital humano – quanto o contrário: que nos ciclos de afluência econômica potencializam-se as demandas educativas e há meios mais abundantes para satisfazê-las.

Também se mostra mais pertinente o tom de desilusão com o que se argumenta ser talvez uma coincidência histórica o simultâneo sucesso da Coréia no campo educacional e no campo econômico; e que, por isso, cabe buscar outros critérios de avaliação daqueles resultados, dando ênfase às qualidades extrínsecas, de sentido histórico das mudanças educacionais. Para o quê, afirma ser preciso considerar

> *os valores intrínsecos e simbólicos da educação moderna, como um poderoso instrumento de transformação individual, compatíveis com modelos idealizados do que vem a ser uma boa pessoa e um bom cidadão, mais do que apenas um mecanismo útil para o desenvolvimento dos recursos humanos. A mera expansão da educação, propelida pela ganância humana de possuir sempre mais, não tem a capacidade de transformar o mundo num lugar melhor para se viver. O que precisamos é uma educação que tenha como objetivo a maturidade intelectual, a iluminação espiritual, a compaixão e a empatia com relação aos demais seres humanos e à natureza.*

Porque, se não for assim, o professor Cha encaminha outra difícil questão: *"De que serve a educação, se todos os que dela participam sofrem e sentem-se infelizes com ela?"*

Parte I

Abrindo os debates

CRISTOVAM BUARQUE*

Eu cumprimento o Embaixador Jorge Werthein, grande amigo, não apenas meu, mas amigo do Brasil; ao Ministro Gushiken; ao Representante do Ministro da Ciência e Tecnologia; ao grande amigo e companheiro, Senador Aloízio Mercadante; e a cada um dos componentes da Mesa.

Eu queria manifestar a vocês a importância que pode ter este momento – o despertar brasileiro para a importância da Educação. Cada povo, cada país, em cada instante da sua história, faz opções. Cada um faz suas opções. E faz suas opções de acordo com a sua cultura, de acordo com os seus recursos, mas sobretudo, de acordo com uma vontade que esse povo deseja para o seu futuro, tanto que, às vezes, erramos, definindo coisas de acordo com a nossa vontade que estão além dos nossos recursos. Aí, provocamos, por exemplo, inflação ou depredação ecológica. Outras vezes erramos, porque fazemos de acordo com os nossos recursos, mas a vontade que representa o futuro está composta daquilo que as pessoas desejam no curto prazo, e não aquilo que no longo prazo precisam. E nós descobrimos, anos depois, às vezes, séculos depois, que as opções foram equivocadas.

O Brasil fez sua opção. Podemos situá-la nos anos 50, ou até antes um pouco, quando optamos por fazermos um país industrializado, urbano, e com a idéia de que este país, sendo economicamente rico e urbano, resolveria os demais problemas, inclusive, o problema da educação de seu povo e o problema da justiça social. Eu me nego a acreditar que estava na cabeça daqueles que definiram o nosso futuro,

* Senador da República e Ministro de Estado da Educação até janeiro de 2004.

aí pelos anos 50, de que eles queriam uma riqueza para poucos, de que eles queriam manter o analfabetismo. O povo queria a industrialização, o povo pagou um preço altíssimo para a construção da infra-estrutura econômica que nós temos, inclusive com inflação e com depredação ecológica, porque o povo acreditava – e eu imagino que os líderes também – de que no final, além de ricos economicamente, nós seríamos educados e teríamos uma sociedade justa. A realidade mostrou que a riqueza econômica não reduziu a pobreza, e mostrou que o aumento da produção material não construiu a riqueza cultural. Nós erramos.

Está na hora de consertar esse erro. Está na hora de redefinir o futuro que nós desejamos para o nosso país. E nada melhor do que olharmos exemplos externos. Alguns países, que estão convidados para esses dois dias conosco, fizeram uma opção diferente. Eles escolheram investir na educação e, depois de 30 ou 40 anos, chegaram a um ponto em que de fato, ao investir na educação, conseguiram países mais justos e mais ricos materialmente. Nós atiramos na economia, achando que ganharíamos a educação e a justiça. Eles atiraram na educação e conseguiram a justiça e a economia. São exemplos de economias dinâmicas e sociedades equilibradas e estáveis. Chegou a hora de a gente ver porque no caso deles foi possível e, no nosso caso, nós não conseguimos fazer como desejávamos.

Nós estamos num momento muito favorável para fazer essa mudança de rumo. Primeiro, pela percepção do equívoco dos últimos 50 anos. Nós chegamos ao séc. XXI, tendo realizado todos os objetivos que nós tínhamos e tendo superado esses objetivos do ponto de vista da economia. Mas, hoje percebemos que chegamos ao séc. XXI, despreparados para ir até ao final do séc. XXI. Chegamos despreparados porque para a nossa surpresa e de todos, o séc. XXI não será o século da indústria. Como disse muito bem o Gushiken, como disse o Mercadante, este será o século do conhecimento, e nós estamos despreparados. Apesar das ilhas de excelência que nós temos, nós não temos uma população preparada para a construção de uma civilização do conhecimento. Temos universidades que nos orgulham, sem dúvida alguma. E a diferença delas para as universidades melhores do mundo, não é uma diferença grande. Mas nunca a universidade será capaz de

realizar plenamente a sua tarefa, se na base nós tivermos 20 milhões de pessoas que não sabem ler; se tivermos 2/3 das nossas crianças sendo expulsas da escola antes de concluírem o Ensino Médio. E daquele pouco mais de 1/3 que chega ao final do Ensino Médio, poucos terminaram um Ensino Médio com a qualidade que o conhecimento vai exigir. Nós escolhemos para as universidades, uma pequena minoria de brasileiros que terminaram o Ensino Médio com qualidade. Imaginem quantos milhões de brasileiros, com imenso potencial, nós perdemos por não tê-los segurado na escola até o final do Ensino Médio, e por não termos dado a eles um Ensino Médio com a qualidade que devemos. Quantos Prêmios Nobel, quem sabe, não tenhamos perdido porque morreram analfabetos adultos no Brasil? Está na hora de vermos que o futuro do Brasil está no que o Ministro Gushiken chamou de uma "civilização do conhecimento", que tem por base a educação de nossa população.

Nós queremos aprender com vocês que aqui vieram. Quando vocês desceram nos aeroportos brasileiros, viram aeroportos, talvez até melhores, do que os aeroportos dos países de vocês; e quando saíram dos aeroportos, viram auto-estradas melhores do que as auto-estradas dos países de vocês; ao chegarem na cidade, vocês vêm cidades que não devem nada, no refinamento, às cidades de vocês; e estão no hotel que não é nem um pouquinho pior do que os hotéis da cidade de vocês; que tem uma elite capaz de falar a língua de entendimento de vocês. Vocês viram que nós acertamos nesse lado. Precisamos de vocês para acertarmos no outro lado.

Como é que vocês fizeram? Trinta anos não é nada, quarenta anos é pouco. Como é que vocês fizeram? Os recursos que vocês tinham eram menores do que os recursos que o Brasil dispõe hoje. Vocês não tinham indústria de computadores; não tinham o nível industrial que nós temos para poder fornecer as escolas; não tinham nem mesmo a nossa crítica de pensadores das universidades, para preparar os professores e para fazer os livros, que nós temos. Como é que vocês fizeram isso, que permitiu a vocês estarem no nível que estão hoje? E olhem que vocês tinham menos obrigação do que nós, porque se olharmos as bandeiras que estão aí, nenhuma dessas bandeiras tem nada escrito dentro, salvo a bandeira brasileira. Vocês poderiam conviver como analfabetos, que

mesmo assim conheceriam as bandeiras de vocês. O Brasil não. É um país onde, quem não sabe ler, não conhece a própria bandeira. No nosso caso, saber ler é mais do que se preparar e educar-se, é conhecer a nossa bandeira, o gesto primário de uma pessoa para identificar-se com o seu povo. Nós temos menos desculpas, do que qualquer outro país do mundo, porque temos uma bandeira onde há um texto escrito e porque somos já um país rico, com recursos na sua indústria, com recursos na sua agricultura, com recursos na sua produção, na sua renda, capaz de gerar a educação a que o seu povo tem direito, e a nação precisa.

Nós queremos aprender com vocês. E dentre tudo o que nós queremos aprender com vocês, há uma coisa que eu sei que será o fundamental, e que o Senador Mercadante já falou. Ou eu estou muito enganado, ou tudo começou nos países de vocês, com o tratamento especial aos professores. Ou eu estou enganado, ou foi graças a fazer uma cabeça bem formada, um coração bem motivado, e um bolso bem remunerado dos professores, que vocês deram o ponto partida. Mas se não foi isso, qual o milagre que vocês fizeram? Nós fizemos o milagre da economia, e assim se chama "o milagre brasileiro". Nós queremos aprender qual foi o milagre da Irlanda, da Malásia, da Espanha, da Coréia do Sul e da Finlândia. Nós queremos saber o que é que vocês fizeram para, ao optarem diferente do que nós optamos há 50 anos atrás, vocês tenham conseguido fazer com que o povo de vocês seja o orgulho, no mundo inteiro, entre aqueles melhor educados entre todos os outros. E nós queremos, ao final desse encontro, assumir um compromisso entre nós e vocês, de uma cooperação que permita criarmos as bases aqui dentro para darmos o salto que vocês já deram. E contarmos, não apenas nesses dois dias, mas no futuro também, com a colaboração de vocês.

Obviamente, isso não seria possível sem a colaboração da UNESCO, a cuja instituição eu agradeço muito a presença dos dois representantes que aqui estão, especialmente o nosso amigo, Jorge Werthein. Um grande abraço a cada um e a cada uma de vocês, e muito obrigado à UNESCO pelo que está fazendo hoje, nesse dia, conosco, aqui no Brasil.

LUIZ GUSHIKEN*

Meu caro Jorge, Representante da UNESCO no Brasil; meu caro amigo Cristovam, Ministro da Educação; meu caro amigo Senador Aloízio Mercadante; demais autoridades; meus senhores e minhas senhoras.

Eu fiquei muito lisonjeado com o convite que me fez o Jorge para fazer parte deste evento. Eu penso que o Representante da UNESCO me convida por conta de algumas conversas que, ultimamente, eu tenho tido com ele, em relação ao papel do conhecimento como elemento estratégico para a elaboração de políticas públicas. Há um tempo atrás, lendo um texto, eu fiquei muito sensibilizado com a caracterização que esse autor fazia sobre o século que passou. Ele dizia que, no futuro, não obstante as tragédias que marcaram esse período, como guerras etc., o séc. XX seria conhecido como "século das luzes", face à enorme capacidade que a civilização conseguiu apresentar em matéria de conhecimento, em sentido amplo.

Eu concordo com essa afirmação. E quando observo como essa marca deveria se expressar no Brasil, a primeira conclusão que eu chego é que o nosso país, para refletir essa característica de "século das luzes", ou "país das luzes" tem que trabalhar simultaneamente com duas equações. Nós devemos resolver o problema do passado, que é esse quadro social extremamente trágico. Resolver questões no âmbito social, tal como nós conhecemos no Brasil, representa um legado do passado, mas nós temos que operar simultaneamente com o olhar para o futuro. E olhar para o futuro, está concentrado na palavra "conhecimento". Esse é um desafio que nós temos neste país. Ao mesmo tempo em que resolvemos um

* Ministro da Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica.

problema do passado, a gente tem um pé fincado no futuro. É por essa razão que, certamente, no Brasil, nós teremos um desenvolvimento muito desigual e combinado, quando se trata de ajustar, simultaneamente, políticas altamente sofisticadas em matéria de ciência e tecnologia, num quadro social extremamente primário em matéria de problemas.

Mas eu penso que nós resolveremos esse desafio se tivermos como foco essas idéias centrais que estão no mundo do conhecimento, em particular, a educação, ciência e tecnologia. Como vocês sabem, os desafios nesse campo são desafios que não são nacionais. O mundo inteiro vivencia esses desafios no campo do conhecimento. Hoje já é matéria vencida, o reconhecimento de que isso tem um papel estratégico. Portanto, cabe ao Brasil, se quiser acelerar o seu processo de solução dos grandes impasses e ter um pé no futuro, incorporar, o mais rápido possível, as experiências que os diversos países tiveram nesse campo. Eu penso que os desafios nessa matéria não são desafios novos, digamos assim. São desafios que se dão em tempos diferentes, de país para país. De maneira que nós, dirigentes políticos, temos a responsabilidade, não só de querer experimentar o novo e querer discutir a coisa a partir do experimento novo, mas também temos que olhar todas as experiências que foram feitas nesse campo e, rapidamente, assimilar as soluções que foram postas nesses países e tentar implementar aqui. Evidentemente, adequando à nossa realidade para que a gente ganhe tempo político. O Brasil não tem mais condições de ficar aguardando e inovando a partir das suas experiências próprias. Nós temos que saber aproveitar tudo aquilo que a humanidade já fez nesse campo. Eu insisto que esses desafios são transnacionais e são idênticos.

De forma que, eu parabenizo a UNESCO por esta iniciativa, parabenizo o Ministério da Educação e da Ciência e Tecnologia. Aliás, o Cristovam tem sido o Ministro a quem eu mais recorro para discutir essas questões de natureza estratégica porque eu tenho a intuição de que é, na área dele, que se encontra a base principal para a gente superar os problemas brasileiros. De forma que, quero aqui registrar novamente a importância deste evento e espero que eu possa, com as parcas experiências que eu tenho nessa área, contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas porque eu considero que essa matéria não é matéria de um ministério ou de outro, mas é uma matéria do Governo Brasileiro.

JORGE WERTHEIN*

Excelentíssimo Senhor Ministro Cristovam Buarque, Ministro de Estado de Educação; Excelentíssimo Senhor Luiz Gushiken, Ministro da Secretaria de Comunicação do Governo e Gestão Estratégica; Excelentíssimo Senador Aloízio Mercadante, Presidente do Grupo de Parlamentares Amigos da UNESCO; Senhor Representante do Ministro de Ciência e Tecnologia, Roberto Amaral; Senhora Ana Benavente, Vice-Presidente do Conselho do Escritório Internacional de Educação da UNESCO – IBE, em Genebra; Excelentíssimo Senhor Adeum Hilário, Presidente da UNDIME; Excelentíssimo Senhor Andrés Cardó, Diretor-Geral do Grupo Santillana, Editora Moderna; Excelentíssima Representante da Fundação Roberto Marinho e do Canal Futura.

É com grande alegria que a UNESCO, juntamente com os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, e com o apoio da Fundação Roberto Marinho e do Grupo Santillana, organizou este evento, com o objetivo de conhecer a experiência e o caminho que alguns países percorreram em sua evolução educacional e científica, e que os levaram a uma situação digna no campo do desenvolvimento social e econômico e da criação do conhecimento.

Conhecer a experiência dos que conseguiram superar obstáculos difíceis, representa uma medida indispensável para retirar lições e subsídios, com vistas à construção de políticas públicas consistentes e de retornos assegurados. Os países convidados para este evento souberam perceber o alcance da educação, da ciência e da tecnologia em suas lutas para superar o atraso e assegurar mais justiça e eqüidade

* Representante da UNESCO no Brasil.

social. Como tem afirmado o Ministro Cristovam Buarque, muitos deles, como a Irlanda, a Espanha e a Coréia, há 30 ou 40 anos, possuíam problemas semelhantes aos que o Brasil enfrenta hoje e, em decorrência de políticas que deram a devida importância aos fatores – educação, conhecimento e inovação – lograram obter avanços importantes em seus sistemas econômicos e sociais.

Por isso mesmo, ressalto a importância deste seminário. Mais do que isso, considero-o altamente estratégico para o aperfeiçoamento da política brasileira de desenvolvimento educacional, científico e tecnológico. Neste auditório, estão presentes Ministros de Estado, Senadores, formuladores de política e diversas lideranças da sociedade brasileira. E todos, com a preocupação de ajudar a colocar o Brasil num circuito contemporâneo de idéias e de inovações, com vistas à redução das desigualdades sociais.

Sob essa ótica, tenho uma grande esperança nesse evento. A excelência dos conferencistas presentes, o alto nível dos debatedores nacionais e o auditório qualificado proporcionarão exposições e debates inovadores que poderão contribuir para o enriquecimento do processo de busca de soluções, que domina hoje todo o panorama nacional.

De norte a sul do país, governo e sociedade civil, por diversos modos e estratégias, discutem e buscam alternativas para a redução da pobreza e a inclusão social de milhões de brasileiros. A mensagem deste evento é, portanto, de esperança, de que a mudança é possível e que ela está ao alcance de todos, desde que discutida abertamente, com o objetivo comum e solidário, de encontrar os eixos norteadores do novo Brasil.

O Brasil vive um momento histórico. Está tomando consciência do tempo perdido e das omissões do passado. Porém, está também tomando consciência de seu potencial, e que é possível reinventar o país, mediante a adoção de políticas que resgatem uma dívida social histórica. O resgate dessa dívida não se fará sem uma educação e uma política científica e tecnológica de qualidade, e para todas as pessoas.

A UNESCO tem procurado estudar o seu retorno econômico. Os seus efeitos na sociedade são múltiplos e se fazem presentes em todos os setores – ajudam a aumentar a produção e a cidadania e têm um enorme poder na distribuição na renda, na medida em que, um povo

educado, um povo com conhecimento, deixa de conformar-se com as situações injustas. O sentimento de que é possível mudar é o que nos une hoje. Resta agora, estudar e compartilhar a experiência e lições de países, que muito têm a nos ensinar. Tenho a expectativa de que as discussões e as conclusões deste evento possam ser aproveitas em prol da aspiração coletiva de uma nação cidadã e justa.

ANA BENAVENTE*

Eu quero começar por saudar a Mesa, e permitam-me que apresente uma saudação especial ao Representante da UNESCO, aos Senhores Ministros, e muito em particular, ao Senhor Ministro da Educação, que vai ser o grande responsável por tirar as conclusões deste seminário e que está apostando em melhorar a educação no Brasil. Eu gostaria de saudar os participantes porque, certamente, muitos de vós, nos lugares que ocupais, tereis um papel muito importante na concretização das mudanças para mais e melhor educação.

Seguramente, há três convicções que partilhamos todos aqui hoje. A primeira é de que a educação torna as pessoas melhores, mais livres, mais responsáveis, mais autônomas, mais cidadãs. A segunda convicção é de que a educação tem um papel fundamental na luta contra a exclusão social, pela coesão social, e também para o desenvolvimento sustentado, para sociedades mais democráticas e mais justas. E a terceira convicção que partilhamos é que as sociedades e os governos são capazes de criar condições para que se vivam processos de mudança, no sentido de construir essa melhor educação para todos.

Se a globalização tem aspectos tão problemáticos, é da nossa responsabilidade utilizar os meios de comunicação para partilharmos experiências e aprendermos uns com os outros. Os processos de mudança têm muitos obstáculos, muitas dificuldades, muitos efeitos perversos, que não dependem apenas da vontade de uns ou de outros. É preciso a vontade de todos.

---

* Vice-Presidente do Conselho do Escritório Internacional de Educação da UNESCO.

E termino dizendo que o *Bureau Internationelle de Education*, criado pelo Professor Jean Piaget em Genebra, no sentido de colocar a educação ao serviço da paz, tem precisamente no centro, o apoio a estratégias informadas e inteligentes para que sejamos capazes de construir sociedades mais justas, mais democráticas, mais inteligentes, e onde se viva melhor, todos juntos e em paz. Eu que sou Vice-Presidente do IBE, mas que já fui membro do Governo Socialista em Portugal, na área da educação, durante seis anos; que sou deputada; e que sou uma militante da educação, gostaria de lhes dizer que tenho a minha convicção de que isso é possível. E é isso que está no centro da ação do BIE.

ALOIZIO MERCADANTE*

Inicialmente, eu queria saudar os componentes da Mesa, em especial o Representante da UNESCO no Brasil, Embaixador Jorge Werthein, por essa oportunidade única de estimular uma reflexão sobre experiências internacionais na área de educação, ciência e tecnologia. Eu tenho certeza que este seminário permitirá subsidiar a elaboração de políticas públicas e estimulará as autoridades, e o Brasil, a colocarem a educação no lugar que deve estar no nosso desenvolvimento histórico, como a mais importante política social e o maior problema estrutural da nossa sociedade.

Eu quero saudar o Ministro Cristovam Buarque e o Ministro Luiz Gushiken, companheiros desta empreitada, e a todos os demais componentes da Mesa.

Eu gostaria de destacar que este é o "Governo da Mudança" e não há mudança se nós não mudarmos a qualidade do ensino; se nós não universalizarmos a educação; e se nós não conseguirmos associar, de forma definitiva, educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento.

Neste séc. XXI, nós estamos vivendo um imenso desafio. Primeiro, porque somos um país que cresceu aceleradamente ao longo da história. Entre 1880 e 1980, nós somos o país que mais cresceu na economia mundial. Isso não vem se sustentando ao longo das últimas duas décadas. Eu diria que um dos problemas que está na raiz das nossas dificuldades é exatamente o atraso educacional. A economia do séc. XXI é uma economia do conhecimento, é uma economia da ciência e da tecnologia. Nós estamos diante de novos paradigmas científicos e tecnológicos.

* Senador, Presidente do Grupo de Parlamentares Amigos da UNESCO.

Em todos os setores da atividade produtiva, o conhecimento, a ciência e a tecnologia passam a ser absolutamente decisivos para que você possa ter competitividade, eficiência, capacidade de exportação, gerar valor agregado, gerar emprego, sobretudo, emprego qualificado. Hoje, o Brasil vem demonstrando um imenso potencial agrícola. Nós somos, seguramente, uma das mais importantes fronteiras agrícolas da economia moderna. A nossa safra agrícola vem crescendo este ano mais de 23%. Sustentar esse crescimento vai exigir, cada vez mais, ciência e tecnologia na agricultura. Decodificar o DNA é fundamental, por exemplo, para a pecuária, ou para superar problemas na produção do Etanol e do açúcar – nós somos o maior produtor do mundo – ou para erradicar pragas na produção do suco de laranja, ou na produção do café, ou da soja.

Ciência e tecnologia são, igualmente, determinantes na qualidade do que a gente exporta, na capacidade de gerar valor agregado. Nas áreas mais dinâmicas da economia mundial, esse é o fator determinante. O Brasil demonstrou capacidade de estar à frente quando se prepara para isso. Um bom exemplo é a nossa indústria aeronáutica – a EMBRAER. Na aviação regional, nós só temos duas empresas de porte no mundo – a BOMBARDIER e a EMBRAER. A nossa empresa é mais competitiva. Mas por que é que o Brasil conseguiu voar? Porque, lá nos anos 40 ou 50, uma geração se preparou, através do ITA e do CTA, formando engenheiros qualificados, fazendo pesquisa, investindo em ciência e tecnologia, que são o alicerce desse projeto exitoso, que hoje está na ponta de lança do setor, a nível internacional.

Assim como nós resolvemos problemas como o da aviação, nós podemos resolver outros problemas fundamentais da nossa estrutura industrial e produtiva. Hoje, o Brasil precisa, decisivamente, de uma indústria de componentes eletro-eletrônicos, porque nós temos um déficit nessa área de chips, de cerca de sete bilhões de dólares por ano. Nós precisamos de pesquisa, precisamos de mão-de-obra qualificada, precisamos atrair investimentos nessa área e, seguramente, a ciência, a tecnologia e a educação são uma condição fundamental para que isso se desenvolva.

Igualmente relevante é a indústria de software, que é um setor que emprega muita mão-de-obra qualificada e que gera um efeito positivo em todas as atividades do sistema produtivo e se espalha por todas as

atividades. E isso exige educação, ciência e tecnologia. Da mesma forma, a química fina é outro setor muito importante que nós precisamos incentivar. Nós temos um déficit grande na indústria de fármacos e é um setor que também precisa de muita mão-de-obra qualificada.

Eu não vou me estender sobre quais são os desafios da área de ciência e tecnologia, mas seguramente, nós não temos chance no séc. XXI, se a nossa sala de aula não estiver como prioridade das políticas públicas, desde o prefeito, ao governador e ao governo federal, e se nós não sensibilizarmos também, a área da iniciativa privada, para que tenha responsabilidade social com políticas educacionais. Este país precisa estabelecer parcerias para resolver o problema do atraso educacional.

E essa parceria começa por nós definirmos que a construção desse padrão educacional, desse avanço na ciência e tecnologia, tem que resgatar, em outra dimensão, a questão da inclusão social. E a inclusão social também exige educação como prioridade. Não é possível entrar no séc. XXI, numa sociedade do conhecimento, com 20 milhões de brasileiros adultos analfabetos. Isso é um escândalo, isso é uma agressão à democracia, à cidadania, a um projeto de nação.

Portanto, eu fico muito honrado em pertencer a um governo que está lançando um programa como o "Brasil Alfabetizado", colocando a erradicação do analfabetismo como prioridade das políticas públicas. É um programa que já tem um milhão de alunos em sala de aula, fazendo parceria com as universidades, estimulando os jovens universitários a participarem desse grande mutirão. Nós podemos erradicar o analfabetismo. Assim como nós temos que recuperar a qualidade do Ensino Fundamental. Precisamos ter um ensino universal, mas de qualidade. Como é que é possível, num país como o nosso, que metade das crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, não lerem com fluência e não dominarem as quatro operações fundamentais. O *apartheid* social começa na sala de aula, na exclusão da sala de aula e na qualidade do ensino a que os nossos jovens têm acesso.

Por tudo isso, eu tenho certeza que o Brasil não tem modelo a seguir. Nós somos o nosso próprio modelo, nós temos o nosso próprio caminho. Mas, nós temos que aprender com as experiências internacionais; temos que discuti-las com profundidade; recolher subsídios; saber exatamente

quais foram os caminhos e como se construíram novas políticas e processos exitosos, numa área tão decisiva para o desenvolvimento sustentável, para a inclusão social e para a cidadania. Portanto, se este governo quer mudar, tem que mudar a educação.

Por último, como eu sou professor há 26 anos, comendo pó de giz na sala de aula da universidade, eu quero dizer que mudar o Brasil e mudar a educação é colocar o professor num lugar que ele não tem tido na nossa história. Ou nós valorizamos o corpo docente, dando-lhe auto-estima, motivação, dignidade e remuneração adequada, ou nós não resolveremos esse problema.

Por tudo isso, parabéns à UNESCO e parabéns aos professores deste país que, com tantas dificuldades, ainda acreditam que é possível mudar o Brasil dentro da sala de aula.

ADEUM HILÁRIO*

Senhor Representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein; Ministros Gushiken e Professor Cristovam Buarque, na pessoa dos quais quero saudar todos os membros desta Mesa e também o plenário.

Em primeiro lugar, eu quero registrar aqui um agradecimento e um voto de parabéns à UNESCO pela iniciativa de promover, em conjunto com outros atores nacionais e internacionais, este evento importante, mostrando o trabalho de mobilização que a UNESCO vem fazendo nesse país em favor da educação. Mais recentemente, já na Câmara dos Deputados, a UNESCO acabou de promover um debate importante em um seminário sobre o financiamento da Educação Infantil, no conjunto da Educação Básica. Nós consideramos importantíssimo este registro e esperamos que a UNESCO continue, como vem continuando hoje, esse debate sobre a importância da educação e da ciência e tecnologia para o desenvolvimento.

Não há dúvida de que, na era do conhecimento, há um consenso da importância estratégica desses três campos – educação, ciência e tecnologia – para o processo de desenvolvimento. Entretanto, nem sempre existe consenso e nem sempre estão claras as medidas e as maneiras como se conseguem implementar propostas de desenvolvimento, sobretudo, quando se trata dos problemas ligados ao financiamento. Trocas, como as que nós vamos ter aqui oportunidade de fazer com outros países durante o debate, fizeram com que a sociedade se mobilizasse em favor, tanto da educação, quanto da ciência e da tecnologia. Esses países que foram mencionados pelo Representante da UNESCO, e que estarão no debate, obviamente que

* Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

há diferenças culturais porque o nosso processo é diferente e distinto. Mas, de que forma as sociedades desses países conseguiram, por exemplo, mobilizar-se para um investimento maior em educação? Essas aprendizagens serão úteis para todos nós.

Como representante da UNDIME, eu quero dizer que nós estamos envolvidos também nessa mobilização de busca de mais recursos para a educação, mais recursos para a ciência e tecnologia. Enfim, uma sociedade que se quer desenvolvida não tem mais condições de chegar a este ponto sem que na prática se apliquem mais recursos para a educação. Além dos recursos, evidentemente, e para os recursos, nós temos que ter um consenso, uma mobilização para que educação seja de fato prioritária em nossa sociedade.

PAULO BRACARENSE*

Senhor Jorge Werthein; Senhores Ministros Cristovam Buarque e Luiz Gushiken; Senador Aloízio Mercadante; demais componentes da Mesa; senhoras e senhores.

Trago o abraço do Ministro Roberto Amaral, que infelizmente não pôde estar aqui presente, embora fosse seu desejo, por se encontrar em Madri, no Encontro Ibero-Americano de Ministros de Ciência e Tecnologia.

O Ministro Roberto Amaral, no início de seu trabalho à frente do Ministério, diante de duas constatações bastante importantes na área de educação, ciência e tecnologia, promoveu uma grande reformulação dentro do Ministério, inclusive em termos de sua estrutura, entendendo que a estrutura do Ministério deveria servir a uma nova política na área de ciência e tecnologia, também ligada à educação.

Uma primeira constatação é de que a ciência que se faz no Brasil é de alto nível, comparável a todos os países, inclusive, os mais desenvolvidos. No entanto, a dificuldade de transformarmos essa ciência em tecnologia; de conseguirmos agregar valor à nossa produção e ao nosso conhecimento; muito em razão de que a ciência é desenvolvida, fundamentalmente, dentro das universidades públicas e que a tecnologia não é alcançada por essa ciência de primeira linha desenvolvida nas universidades; verificou-se a necessidade de aproximar a universidade do setor produtivo.

Uma única estatística demonstra a dificuldade histórica do Brasil em aproximar a universidade do setor produtivo, onde, possivelmente e potencialmente, poderá desenvolver melhores tecnologias. Hoje, pelo menos 80% dos Doutores no Brasil estão nas universidades públicas, são professores e pesquisadores das universidades públicas. O setor

* Assessor Especial do Ministério da Ciência e Tecnologia.

empresarial e o setor produtivo têm que compreender também que é responsabilidade, não só do governo, mas de toda a sociedade, a construção de um novo país. Portanto, os programas de aproximação, de apoio à iniciativa de desenvolvimento tecnológico nas empresas, junto com as universidades, têm sido uma das prioridades na confecção de Editais, e das políticas, em especial dos Fundos Setoriais.

Uma segunda constatação é que, pelo menos 80% das nossas crianças jovens e adolescentes, em todas as escolas, particularmente nas escolas públicas, não têm acesso a laboratórios de ciência, de física, química, biologia, matemática e informática. Constatamos que a exclusão digital pode, em um futuro próximo, se tornar um diferencial ainda maior da exclusão social que temos em nosso país.

Portanto, o Ministro concebeu, dentro do Ministério, uma Secretaria de Inclusão Social, que abrigou um programa de "Ciência nas Escolas", junto com o Ministério da Educação, que objetiva fornecer, minimamente, e em prazo bastante breve, a possibilidade das crianças, jovens e adolescentes, junto com o desenvolvimento de competências na área de computação, poderem realizar plenamente a sua criatividade.

Um encontro como esse, promovido pela UNESCO, junto com o Ministério de Ciência e Tecnologia e o Ministério da Comunicação, nos possibilitará pensar uma série de políticas, verificando o que é feito hoje em vários países do mundo, na busca de construção de políticas mais adequadas ao pleno desenvolvimento do nosso país.

ANDRES CARDÓ*

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação, Cristovam Buarque; Excelentíssimo Senhor Ministro da Secretaria de Comunicação do Governo e Gestão Estratégica, Luiz Gushiken; Excelentíssimo Senhor Senador Aloízio Mercadante; Senhor Representante do Ministro de Ciência e Tecnologia; Senhor Representante da UNESCO no Brasil; Senhor Deputado Gastão Vieira; Senhores Representantes aqui na Mesa; senhoras e senhores.

Como tem sido afirmado, reiteradamente, pelo Ministro Cristovam em suas falas, alguns países que, na década de 60, possuíam indicadores educacionais semelhantes ao do Brasil, como a Irlanda, Malásia, Coréia do Sul e Espanha, aqui representados neste evento, foram capazes de superar esse desafio, concentrando esforços do governo e sociedade civil em prol da educação. Hoje, esses países estão entre aqueles com maior dinâmica econômica e estabilidade social, além de se destacarem em um seleto grupo de nações com um excelente nível de educação.

John Williamson afirma, na definição da agenda de trabalho para retomar o crescimento e as reformas, que "não há nenhuma esperança, a menos que o pobre adquira mais capital humano do que teve no passado". A América Latina fez algum progresso, melhorando a educação na última década, mas está ainda atrasada em termos mundiais. A política educacional de uma nação, necessariamente, deve contemplar as transformações e as novas exigências de um mercado cada vez mais globalizado. Vive-se hoje, em todo o mundo, uma grande inquietação, nos meios educacionais, em busca de respostas para o quanto, como, e com que rapidez, é possível se adequar às mudanças no mercado de

* Diretor-Executivo do Grupo Santillana.

trabalho. Porter, falando da vantagem competitiva das nações, indica que: "A educação e a formação constituem-se no maior ponto de apoio dos governos, no longo prazo, para melhorar a indústria. Melhorar o sistema de educação geral é uma prioridade essencial do governo. É uma questão de política econômica, e não só de justiça social". Logo agrega: "A nossa pesquisa deixa poucas dúvidas sobre como a educação e a formação são decisivas na vantagem competitiva nacional".

A Fundação Santillana, representada no Brasil pela Editora Moderna, acredita nesta correlação. Esperamos que o nosso aporte com as apresentações da experiência espanhola, com o Professor Alejandro Tiana, possam agregar elementos interessantes para esta valiosa e urgente reflexão.

Gostaríamos de parabenizar os organizadores, e em concreto a UNESCO, por esta valiosa iniciativa.

LÚCIA ARAÚJO*

Senhores Ministros; senhor Representante da UNESCO; demais representantes das instituições aqui na Mesa; senhoras e senhores.

Como parceiros do Ministério da Educação e da UNESCO, não só nesse encontro, mas principalmente no esforço de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Brasil, é uma grande honra para a Fundação Roberto Marinho, e para o Canal Futura, participar de uma oportunidade como essa, oferecida por este seminário.

Com todas as ressalvas em relação às particularidades que cada uma das experiências, e dos países, que aqui vão se apresentar, é inegável que o contexto da globalização legou às nações problemas comuns de exclusão, de aumento do fosso entre ricos e pobres, de conflitos identitários, da corrida contra o tempo e o espaço para garantir o seu lugar ao sol.

Neste momento em que a história acontece, ao vivo e em cores, o exercício da reflexão pode nos ajudar a pilotar a complexidade da vida cotidiana. Nesse quebra-cabeça global, a cooperação é quase uma estratégia de sobrevivência, que nos estimula a compartilhar com os agentes das políticas públicas aqui presentes, os desafios comuns e particulares, enfrentados por outras nações, na empreitada de transformar a educação, a ciência e a tecnologia em ativos estratégicos do crescimento e do desenvolvimento social e humano de suas populações. Aliás, cooperação é uma palavra chave na educação e no enfrentamento da nova ordem mundial.

Nas várias experiências, vamos ver como as soluções de educação, sejam elas formais ou informais, são tecidas com os mesmos fios de um projeto de nação que procura alinhar os objetivos educacionais com

* Diretora do Canal Futura e Representante da Fundação Roberto Marinho.

objetivos políticos e sociais, reunindo os setores público e privado, e as organizações não-governamentais, numa mesma agenda estratégica, na busca de alcançar o difícil equilíbrio entre o fortalecimento local e a inserção global.

Como parte de uma fundação cuja missão é contribuir para a educação e a formação dos brasileiros, através do potencial representado pelos meios de comunicação, nesta reflexão do caso brasileiro, não podemos esquecer o papel da televisão e de seu potencial educativo, não só como instrumento de Educação a Distância, ao lado das demais tecnologias de informação, mas como uma aliada no projeto de Educar para a vida, independente da idade, da formação profissional, no sentido de colaborar para a constituição da identidade e da auto-estima dos nossos povos. A educação e a televisão devem inspirar seus públicos a descobrir, a explorar e a valorizar seus talentos, suas potencialidades e as soluções de superação que cada um, a despeito da sua origem, do que é capaz de construir.

O Brasil é um país de milhões de empreendedores anônimos que, a despeito de todas as adversidades, criam e recriam o seu modo de sobreviver. Essa é uma energia que não podemos desperdiçar. É nessa imersão, naquilo que somos e que podemos ser, que construiremos o presente e que garantiremos o nosso espaço no futuro.

Só para finalizar, eu queria fazer um pequeno comercial. Todos os palestrantes, que vão se apresentar aqui, serão entrevistados pelo Canal Futura, e na Semana do Professor nós faremos uma série especial, contando essas experiências e aprofundando um pouco o que a gente vai ver aqui.

Parte II

A experiência dos que avançaram

Coréia do Sul

CORÉIA DO SUL: PERSISTE O DILEMA HUMANISMO X UTILITARISMO

*Yun-Kyung-Cha**

INTRODUÇÃO

A educação é uma instituição firmemente enraizada nas comunidades políticas modernas. Em nenhum lugar do mundo, a importância da educação para o bem-estar dos indivíduos e para o desenvolvimento social é colocada em questão. Embora críticas quanto ao papel das escolas na sociedade moderna tenham sido imputadas (ver Illich, 1970; Bowles e Gintis, 1976), praticamente a totalidade dos líderes políticos, das autoridades encarregadas da formulação de políticas, dos professores e dos pais, em todas as sociedades, concordam que a educação é um bem público de grande valor e, ao mesmo tempo, um meio eficiente de maximizar os benefícios pessoais. Uma vez que tanto os indivíduos quanto os países, cada vez mais, reconhecem que a educação é de importância essencial para seu sucesso, os gastos com educação vêem, com freqüência cada vez maior, sendo vistos como um investimento no futuro coletivo e individual. Os investimentos em educação, portanto, tornaram-se uma das principais estratégias adotadas pelos países visando a atingir o desenvolvimento econômico, a modernização social e outros resultados positivos, tanto de ordem individual quanto pessoal.

Levando-se em conta o fato de que, nos primórdios da Era Industrial, a maioria dos adultos, mesmo na Europa Ocidental, jamais freqüentou

* Universidade de Hanyang, Coréia do Sul.

qualquer tipo de escola, a institucionalização do sistema escolar, de massa e de elite, em todas as partes do mundo, é um fenômeno espantoso (WILLIAMS, 1960). Uma grande percentagem da população mundial, hoje, freqüenta o sistema educacional formal por vários anos, pelo menos e, às vezes, por dezesseis anos ou mais. Atualmente, os índices de matrículas no ensino primário e secundário (o número de matrículas nas escolas primárias e secundárias como proporção do respectivo grupo etário na população), em muitos países industrializados, atingem quase 100%. Os índices de matrícula no ensino terciário, em alguns países industrializados, são superiores a 60%. Mesmo nos países menos desenvolvidos, mais de 60% da faixa etária correspondente ao ensino primário chega, pelo menos, à 5ª série (UNESCO, 2000).

A suposta relação causal entre a educação e o desenvolvimento nacional raramente é corroborada por dados empíricos. Trata-se mais de uma convicção popular que encontra apoio e reforço no discurso sociocultural vigente nos dias atuais que uma proposição empiricamente testada e universalmente aplicável. O rápido crescimento econômico e a modernização política da Coréia em fins do século XIX, aliado às histórias de sucesso dos outros Tigres Asiáticos (Taiwan, Cingapura, Hong-Kong) sempre foram vistos como um exemplo fulgurante do papel fundamental desempenhado pela educação no desenvolvimento nacional, reforçando ainda mais as crenças populares com relação à educação.

Neste artigo, apresento uma interpretação diferente da chamada história de sucesso da Coréia. É bem verdade que, na Coréia, o pressuposto central da teoria da modernização e do capital humano, ou seja, que a mão-de-obra qualificada produzida pelo sistema educacional do país é indispensável para o crescimento econômico, para a modernização social e para a realização pessoal, foi a pedra-de-toque da política e das reformas educacionais do último meio século. É verdade também que muitos observadores, internos e externos, que testemunharam o ofuscante crescimento econômico e a modernização da sociedade coreana não hesitaram em atribuir o sucesso da Coréia ao zelo educacional do povo coreano (ver Tabela 1 para o crescimento do PNB *per capita* durante as quatro últimas décadas).

Meu argumento, entretanto, é que a contribuição da educação ao desenvolvimento econômico da Coréia foi, no máximo, parcial e limitada. A educação de massas e de elite, na Coréia, expandiu-se rapidamente no último meio século, oferecendo maiores oportunidades educacionais para a maioria da população. Ao contrário de ser saudada por seus potenciais beneficiários, entretanto, sempre foi uma fonte constante de conflitos sociais, convertendo-se assim num alvo de fortes críticas e insatisfações.

Esse fenômeno contraditório deve-se, principalmente, à distorcida e limitada função desempenhada pela educação coreana. Longe de ser uma poderosa instituição moderna, dotada de forte caráter simbólico, que transformaria indivíduos em cidadãos responsáveis, mobilizando-os em direção a metas coletivas, a sua principal função, neste último meio século, limitou-se à de ser um meio legítimo de selecionar e canalizar sua geração de jovens para os diversos setores de um sistema moderno de papéis diferenciados, que se expandem rapidamente. Para ir mais fundo nessa questão, é necessário entender a singularidade dos antecedentes históricos do desenvolvimento do moderno sistema educacional coreano.

TABELA 1 – Crescimento do PNB per Capita

Ano / Unidade	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2002
PNB per capita	U.S. $	105	243	592	1,598	2,229	5,886	10,823	9,628	10,013
Taxa de crescimento (por qüinqüênio)	%	32.9	131.4	143.6	169.9	39.5	164.0	83.9	-11.0	4.0

Fonte: Banco da Coréia

HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCACIONAL COREANO

(1) História e Cultura da Coréia

A Coréia, como nação, possui uma longa história. Como mostrado na Tabela 2, o estado tribal primitivo era chamado de Antigo Joseon, tendo sido fundado há cerca de 4.300 anos, por Dangun, o mítico progenitor do povo coreano. Ao Antigo Joseon seguiram-se os "Três

Reinos", em cerca de 100 A.C.: Goguryeo, ao norte, e Baekje e Silla, ao sul. Os Três Reinos foram unificados sob Silla, em 668 A.D. Em 918, a Dinastia Goryeo tomou o lugar da Dinastia Unificada Silla, reinando sobre a Península Coreana até 1392, sendo então substituída pela Dinastia Joseon.

TABELA 2 – Diagrama Cronológico da História da Coréia

<table>
<tr><td rowspan="3">Período Antigo Joseon</td><td rowspan="3">Período dos Três Reinos</td><td colspan="2">Reino de Goguryeo 37-669 a.C.</td><td>Balhae 699-966</td><td rowspan="2">Goryeo</td><td rowspan="2">Joseon</td><td rowspan="2">Domínio japonês</td><td rowspan="2">República da Coréia</td></tr>
<tr><td colspan="2">Reino de Baekje 18-660 a.C.</td><td>Silla Unificado</td></tr>
<tr><td colspan="4">Reino de Silla 57-935 a.C.</td><td>918-1392</td><td>1392-1910</td><td>1910-1945</td><td>1948-</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séc. I</td><td colspan="3">X</td><td colspan="4">XX</td></tr>
</table>

A dinastia Joseon reinou sobre a Península Coreana até 1910, quando esta foi colonizada pelo Japão. O domínio colonial japonês perdurou por 36 anos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a Coréia foi libertada. No entanto, como as duas superpotências, os Estados Unidos e a União Soviética, ocuparam as regiões sul e norte da península, respectivamente, a Coréia foi dividida na altura do paralelo 38. Após fracassarem os desesperados esforços do povo coreano de estabelecer um estado-nação unificado, a República da Coréia foi proclamada em 1948, abrangendo apenas a metade meridional da península coreana.

Quando as tropas da Coréia do Norte lançaram um ataque surpresa sobre a Coréia do Sul, em 25 de junho de 1950, a Guerra da Coréia eclodiu, e as duas Coréias lutaram ferozmente, com a participação dos exércitos norte-americano, soviético e chinês. Ao final da guerra, três anos mais tarde, o país encontrava-se inteiramente devastado, e ainda dividido ao meio pela zona desmilitarizada de 155 milhas de comprimento. Hoje, apesar dos sérios esforços da Coréia do Sul no sentido de abrir diálogo e manter relações pacíficas com a Coréia do Norte, mais de um milhão e meio de soldados fortemente armados ocupam essa zona desmilitarizada.

A longa história da Coréia, aliada à sua homogeneidade étnica e lingüística, forneceu uma base sólida para um forte senso de identidade nacional e de orgulho cultural. As características únicas da cultura coreana, com sua ênfase na solidariedade familiar, na espiritualidade e na coesão sociocultural desenvolveram-se através de uma interação dinâmica entre a cultura tradicional coreana e a cultura exógena. O budismo, o confucionismo, o taoísmo e o cristianismo fundem-se de forma harmoniosa com a cultura popular da Coréia, gerando rituais e normas que se tornaram parte integrante do modo de vida coreano.

A história cultural da Coréia demonstra também a engenhosidade e a criatividade do povo. Desde tempos muito antigos, os coreanos desenvolveram ciência e tecnologia sofisticadas. A impressão gráfica com tipos de madeira foi desenvolvida durante o Reino Silla e aperfeiçoada durante a Dinastia Goryeo. Os coreanos também foram os primeiros a inventar a arte de impressão com tipos metálicos móveis, antecedendo Guttenberg em 200 anos. A impressão com tipos metálicos foi largamente usada durante a Dinastia Joseon, na edição de livros sobre astronomia, geografia, matemática, agricultura, direito, estratégia militar, literatura, ética, filosofia e história. O singular alfabeto fonético coreano, chamado de "Hangeol", a destreza na cerâmica, representada pelo esmaltamento verde-acinzentado característico da Dinastia Goryeo e pela porcelana branca da Dinastia Joseon, a arte da construção de embarcações sofisticadas, representadas pelo Geobukseon (um navio em forma de tartaruga) e a avançada ciência da meteorologia, exemplificada pelo primeiro pluviômetro construído em todo o mundo dão testemunho da engenhosidade do povo coreano. Também nas artes, obras-primas e artefatos como as pinturas murais das tumbas da antigüidade, as estátuas de Buda, os pagodes e os sinos são fonte de orgulho para os coreanos.

(2) A Educação na Coréia Pré-Moderna

A educação formal teve início bem cedo, ainda no quarto século, durante o Período dos Três Reinos. Sob a influência do confucionismo

chinês, foi fundado, no Reino de Goguryeo, o "Taehak", que foi seguido pelo "Gukhak", durante o Reino Unificado de Silla, pelo "Gukjagam", durante a Dinastia Goryeo e pelo "Seonggyungwan", durante a Dinastia Joseon, todas elas instituições de ensino superior, de caráter oficial, nas quais os filhos das classes mais elevadas se preparavam para os exames de admissão aos cargos da burocracia governamental.

Durante as Dinastias Goryeo e Joseon, existiu também um grande número de escolas secundárias, tanto públicas quanto privadas, que atendiam às necessidades educacionais das classes médias. As instituições educacionais privadas de maior proeminência eram o "Sibido", na Dinastia Goryeo, e o "Seoweon", de fins da Dinastia Joseon, que ofereciam instrução de nível secundário em clássicos chineses. A educação para o povo, no Reino Goguryeo, era oferecida pelos "Kyeongdang", que dava treinamento em artes marciais e em leitura das escrituras antigas. Os "Kyeongdang" transformaram-se nos "Seodang", durante a Dinastia Goryeo, consistindo na principal instituição de ensino primário. Os "Seodang" existiam em praticamente todas as localidades, em fins da Dinastia Joseon, contribuindo fortemente para a disseminação do confucionismo entre a população (ver Tabela 3 para maiores detalhes).

TABELA 3 – Instituições educacionais na era pré-moderna

Período	Instituições Públicas		Instituições Privadas	
	Média	Superior	Baixa	Média
Goguryeo		Taehak (372)	Gyeongdang	
Silla Unificado		Gukhak (682)		
Goryeo	Hakdang Hyanggyo	Gukjagam (992)	Seodang	Sibido (12 escolas)
Joseon	Hakdang Hyanggyo	Seonggyungwan (1398)	Seodang	Seoweon

Observação: O número em ( ) é o ano da fundação.

Embora a educação na Coréia pré-moderna tenha, até certo ponto, contribuído para elevar o nível de alfabetização das massas, sua principal função era a de incutir o sistema de valores confucionista no povo e selecionar os jovens mais talentosos para o serviço governamental. Durante a Dinastia Joseon, o ensino, tanto de massa quanto de elite, colocava um foco estrito nos clássicos chineses, e qualquer tentativa de desviá-lo da ortodoxia era severamente condenada. A educação, portanto, era usada como um mecanismo institucional para a legitimação da hierarquia da estrutura sociopolítica então vigente.

O legado da educação tradicional coreana sobrevive ainda hoje no sentimento popular, que dá preferência às humanidades, em detrimento das ciências naturais e da engenharia. A importância da educação como meio de ingresso na elite também está fortemente gravada na mente das pessoas. Esses legados representam um sério obstáculo ao desenvolvimento normal e equilibrado da educação moderna, na Coréia.

(3) Introdução à Educação Moderna na Coréia

Na Coréia, a educação moderna foi patrocinada, principalmente, pelos defensores patrióticos do movimento de reforma nacional e pelos missionários cristãos, em fins do século XIX. Esses reformadores, inspirados no êxito das reformas japonesas, fizeram tentativas vigorosas de adotar novas idéias, instituições sociais e práticas importadas do Ocidente. Escolas modernas, tanto públicas quanto privadas, começaram a surgir em inícios da década de 1880. Fundadas por missionários estrangeiros, escolas privadas começaram a surgir por todo o país.

A expansão das escolas modernas ganhou forte ímpeto quando o Rei Gojong, em 1895, promulgou um édito sobre o papel da educação no futuro nacional. Nesse documento, o rei ressaltou a importância da educação, enfocando a inteligência, a virtude e a aptidão física, como os principais objetivos da formação de cidadãos competentes

e da promoção de um renascimento nacional. Com base no espírito desse édito, foram fundadas escolas modernas de muitos tipos, como escolas primárias, escolas de ensino normal e escolas profissionalizantes, tanto em Seul como em outras regiões do país. Essas escolas ensinavam diversas disciplinas modernas, tais como o idioma coreano, o inglês, a Bíblia, ciências, ética, teatro e música. Àquela época, os líderes políticos e os reformadores do país viam a educação como um meio eficiente de opor resistência à invasão japonesa e de recuperar a soberania nacional. Em suma, a educação moderna, no decorrer das últimas décadas do século XIX, na Coréia, fez parte do movimento iluminista que tinha como objetivo a modernização e o renascimento nacional.

No entanto, as tentativas desesperadas dos reformadores patrióticos de salvar a nação e promover a modernização por meio do poder da educação não obtiveram êxito, em razão da forte resistência da velha aristocracia e da intervenção japonesa. Conseqüentemente, o desenvolvimento independente e autônomo da educação moderna, na Coréia, foi interrompido por 36 anos, devido à anexação forçada da Coréia pelo Japão, em 1910. As autoridades japonesas implantaram a educação colonial através do transplante compulsório do sistema educacional japonês para a Coréia. Os decretos coloniais tratando da educação, como o Decreto Educacional Joseon e o Decreto das Escolas Privadas, não tinham como objetivo o desenvolvimento da Coréia, mas sim a sofisticada implementação de uma política opressiva para a educação na Coréia.

As oportunidades educacionais abertas aos coreanos, durante todo o período colonial, foram, portanto, muito limitadas e direcionadas. Diversas tentativas de implantação do ensino superior foram astutamente negadas. Nas décadas de 30 e 40, a opressão educacional do Japão Imperial estava a pleno vapor. Os estudantes coreanos foram proibidos de usar a língua coreana nas escolas. A história coreana foi excluída do currículo escolar e os alunos foram forçados a aprender apenas história japonesa. Além do mais, os coreanos foram forçados a mudar seus nomes para nomes japoneses.

A liberação da Coréia do jugo colonial japonês, em 1945, representou um ponto de virada. O país deixou para trás um sistema político opressivo para se transformar num estado-nação independente e democrático, no qual o povo coreano podia desfrutar de oportunidades educacionais. Com o auxílio do governo militar norte-americano e de outras fontes de ajuda externa, foram lançadas as bases de uma educação democrática. Incluídos aí estavam: (1) a compilação e distribuição de livros-texto para as escolas primárias; (2) treinamento suplementar em serviço para os professores; (3) reforma do sistema escolar escalonado, de um sistema múltiplo para um sistema único, seguindo o padrão 6-3-3-4; (4) alfabetização de adultos; (5) descentralização da administração escolar; (6) implementação da escolaridade obrigatória; (7) expansão gradual das oportunidades educacionais no ensino secundário e superior**;** e (8) criação de faculdades de pedagogia.

Da Constituição promulgada logo após a instauração da República da Coréia constavam dispositivos que asseguravam a todos os cidadãos coreanos o direito ao ensino primário gratuito e oportunidades iguais de continuar os estudos nos níveis subseqüentes. Obedecendo aos termos estipulados na Constituição, a Lei da Educação foi aprovada e promulgada em 1949. Essa nova lei colocava os ideais e as metas da educação, especificando os princípios e critérios que deveriam nortear a administração e o gerenciamento do sistema educacional nacional.

O desmonte da institucionalização auto-suficiente da educação moderna, ocorrido em fins do século XIX, a opressiva educação colonial japonesa e a divisão do país em dois estados deixaram cicatrizes indeléveis na educação coreana. Ou seja, a natureza pública e coletiva da educação formal foi gravemente desgastada durante aquele turbulento período histórico. A Coréia era uma nação forte e coesa, com uma longa história e dotada de uma cultura inventiva. No entanto, durante o domínio japonês, como não havia uma coletividade legítima representando a nação, o significado de uma educação moderna foi severamente limitado para os coreanos.

Os sistemas educacionais modernos, como meio de construir países transformando em cidadãos os membros individuais da sociedade, não podiam ser institucionalizados num país colonial. O significado da educação moderna, para a Coréia colonizada, viu-se, portanto, reduzido a um meio eficaz de alcançar sucesso individual. A importância da educação moderna na nação separada foi também limitada à consecução de objetivos pessoais.

(4) Expansão e Desenvolvimento da Educação Moderna na Coréia

Uma vez lançadas as bases do sistema educacional moderno, a educação coreana se expandiu rapidamente. Mesmo em meio à Guerra da Coréia, as atividades letivas continuaram sem interrupção, usando, como salas de aula, barracas militares e espaços ao ar livre. A "Lei Emergencial da Educação Durante a Guerra", promulgada em 1951, mostrou a forte determinação do povo coreano de superar a crise por que passava o país e reconstruir a nação por meio da educação.

A característica mais marcante do desenvolvimento educacional da Coréia, no decorrer do último meio século, foi sua expansão quantitativa. Como mostra a Tabela 4, o número de escolas, de professores e de alunos, em todos os níveis de escolaridade, cresceu de forma impressionante, no período.

A Tabela 4 mostra que a rápida expansão da escolaridade primária e secundária ocorreu principalmente ao longo das décadas de 50, 60 e 70. Isso se deveu, principalmente, ao fato de que, em fins da década de 50, foi completada a implantação do plano educacional de escolaridade obrigatória, fazendo com que a quase totalidade das crianças da faixa etária correspondente se matriculasse nas escolas primárias. À medida que as levas de alunos que se formavam na escola primária avançavam para o nível seguinte, o número de alunos matriculados nas escolas secundárias foi aumentando também. Além disso, quando esses alunos se formaram no ensino secundário, na década de 80, seguiu-se um rápido aumento das matrículas no ensino superior.

TABELA 4 – Expansão da Educação, 1945-2001

	Ano / Classificação	1945	1960	1970	1980	1990	2000	2001
Ensino primário	Escolas	2.834	4.496	5.961	6.487	6.335	5.267	5.322
	Índice	100	158	210	229	224	186	188
	Professores	19.729	61.605	101.095	119.064	136.800	140.000	142.719
	Índice	100	312	512	603	693	710	723
	Alunos	1.366.685	3.622.685	5.794.301	5.658.002	4.868.520	4.019.991	4.089.429
	Índice	100	265	420	414	356	294	299
Ensino médio	Ano / Classificação	1945	1960	1970	1980	1990	2000	2001
	Escolas	166	1.053	1.608	2.121	2.470	2.731	2.770
	Índice	100	634	968	1.277	1.488	1.646	1.669
	Professores	1.186	13.053	31.207	54.858	89.719	92.589	193.385
	Índice	100	1.100	2.631	4.625	7.565	7.807	7.847
	Alunos	80.828	528.593	1.318.808	2.471.997	2.275.751	1.860.539	1.831.152
	Índice	100	654	1.631	3.058	2.815	2.302	2.265
Ensino médio superior	Ano / Classificação	1951	1960	1970	1980	1990	2000	2001
	Escolas	307	640	889	1.353	1.685	1.957	1.969
	Índice	100	208	289	435	548	637	641
	Professores	1.720	9.627	19.854	50.948	92.683	104.351	104.314
	Índice	100	559	1.154	2.296	5.389	8.344	6.065
	Alunos	40.271	273.434	590.382	1.696.792	2.283.806	2.071.468	1.911.173
	Índice	100	678	1.466	4.213	5.671	5.144	4.746
Ensino Superior	Ano / Classificação	1945	1960	1970	1980	1990	2000	2001
	Escolas	19	85	232	357	556	1.184	1.261
	Índice	100	450	1.220	1.879	2.926	6.232	6.637
	Professores	1.490	3.808	10.435	20.900	41.920	79.136	83.116
	Índice	100	260	700	1.400	2.813	5.311	5.578
	Alunos	7.819	101.041	201.436	615.452	1.490.809	3.363.549	3.500.560
	Índice	100	1.290	2.586	7.871	19.066	43.018	44.770

TABELA 5 – As Mudanças nos Índices de Matrícula ao longo do tempo (1965-2002)

Classificação / Ano	Jardim de Infância		Ensino Primário		Ensino Médio		Ensino Médio Superior		Ensino Superior	
	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)
1965	1.0	1.0	97.7	111.8	41.4	30.5	26.4	18.1	7.2	3.8
1970	1.3	1.2	100.7	100.2	51.2	40.6	28.1	21.6	8.4	4.5
1975	1.7	1.6	105.0	105.3	71.9	63.1	41.0	32.5	9.3	5.4
1980	4.1	3.9	102.9	103.7	95.1	92.5	63.5	56.2	15.9	8.1
1985	18.9	18.5	99.9	100.1	100.1	99.6	79.5	75.5	35.1	21.6
1990	31.6	31.4	101.7	102.2	98.2	98.5	88.0	85.4	37.7	24.5
1995	39.9	39.9	100.1	100.3	101.6	101.8	91.8	91.3	55.1	50.2
2000	38.8	38.9	98.7	99.3	99.5	100.0	95.6	95.5	79.4	59.7
2002	41.9	41.9	98.5	98.9	98.5	99.1	94.0	93.9	87.0	66.5

Observação: O ensino superior inclui os *junior colleges*, as universidades e as faculdades de educação.
Observação: Os dados sobre os índices de matrícula no jardim de infância referem-se à faixa de 4-5 anos de idade.

TABELA 6 – As Mudanças nos Índices de Ingresso ao longo do tempo (1965-2002)

Classificação / Ano	Ensino Médio ↑ Ensino Primário		Ensino Médio Superior ↑ Ensino Médio		Ensino Superior ↑ Ensino Médio Superior	
	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Mulheres (%)
1965	54.3	47.0	69.1	69.3	32.3	34.3
1970	66.1	56.5	70.1	68.8	26.9	28.6
1975	77.2	69.7	74.7	72.3	25.8	24.9
1980	95.8	94.1	84.5	80.8	27.2	22.9
1985	99.2	99.1	90.7	88.2	36.4	34.1
1990	99.8	99.8	95.7	95.0	33.2	32.4
1995	99.9	99.9	98.5	98.4	51.4	49.8
2000	99.9	99.9	99.6	99.6	68.0	65.4
2002	99.9	99.9	99.5	99.5	74.2	72.4

Observação: O Ensino Superior inclui *junior colleges*, universidades e faculdades de educação.

Essa rápida expansão da população escolar resultou, como seria de se esperar, numa série de problemas educacionais e sociais: salas de aula lotadas, escolas excessivamente grandes (as escolas "mamute", com mais de 1.500 alunos são comuns, na Coréia), carência de professores qualificados e de prédios escolares, a forte concorrência nos exames vestibulares e um excesso de cursos particulares de apoio.

Vale a pena tecer comentários sobre a expansão do ensino superior no decorrer deste último meio século. O número de estabelecimentos de ensino superior cresceu de apenas 19 para 1.261, em 2001. O número de alunos matriculados nesses estabelecimentos de ensino superior também cresceu, de apenas 7.819, em 1945, para 3.500.560, em 2001. Nessas circunstâncias, foi inevitável que surgisse uma intensa competição nos exames vestibulares. Como é natural, os níveis primário e secundário do ensino viram-se reduzidos a estágios preparatórios para o ingresso nos níveis superiores. Apesar de várias tentativas por parte do governo de normalizar o ensino primário e secundário (ou seja, a abolição do exame de admissão ao ensino médio, em 1968, e as repetidas reformas dos vestibulares para o ensino médio superior e para a universidade, a partir de 1974), o problema não se alterou, evidenciando assim a natureza distorcida da educação coreana, como instrumento de cega competição social por melhores oportunidades na vida.

SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO NA CORÉIA

(1) Administração e Finanças do Setor educacional

A organização da administração educacional, na Coréia, inclui o Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, no nível federal, e os Departamentos Regionais de Educação, nos níveis metropolitano e provincial. A Tabela 7 mostra a estrutura organizacional do Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos.

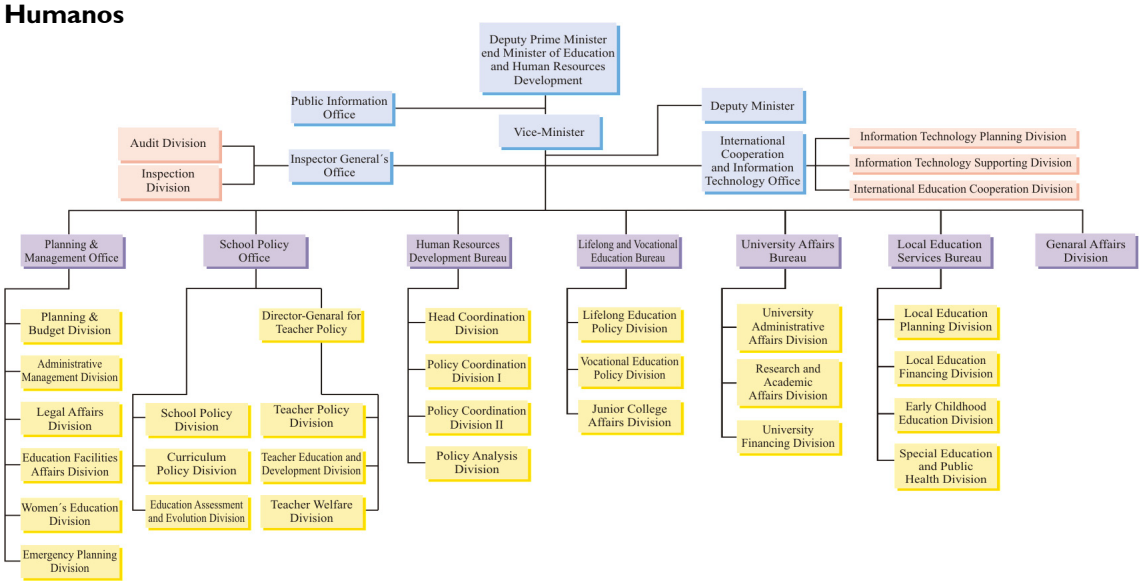
O Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos é chefiado pelo Primeiro-Ministro Adjunto e Ministro da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, com a assessoria de um Vice-Ministro e de um Ministro-Adjunto. Esse Ministério é formado por dois departamentos, quatro seções , quatro conselhos e trinta e duas divisões. Sob a supervisão do Primeiro-Ministro Adjunto e Ministro da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, encontram-se o Instituto Nacional de História Coreana, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação Internacional, a Comissão de Recursos para os Professores e o Instituto Nacional de Educação Especial. O Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos supervisiona também a Academia Nacional de Ciências.

Departamentos de Educação locais foram criados em sete grandes cidades e em nove províncias, bem como departamentos de educação subordinados, em municípios e em outras áreas administrativas equivalentes. Com a aprovação da legislação tratando da autonomia local, em 1991, a autonomia do setor educacional, no nível local, foi reforçada, de modo a atender as diferentes necessidades de cada localidade. Do mesmo modo, a administração educacional foi descentralizada, e o Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos delegou às autoridades locais boa parte de seu planejamento orçamentário e de suas principais decisões administrativas.

Todos os departamentos de educação locais contam com uma comissão de membros eleitos pelo conselho local, que é responsável pelas decisões relativas a questões educacionais referentes àquela localidade. Os membros da comissão são escolhidos por um comitê de votação, onde são representadas todas as escolas primárias, secundárias e especiais. Membros de partidos políticos não podem fazer parte dessas comissões.

A autoridade máxima dos departamentos de educação regionais é o Superintendente de Educação, que é responsável pela administração do ensino, das artes e da ciência, com mandato de quatro anos.

TABELA 7 – Organograma do Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos



LEGENDAS

Deputy Prime Minister and Minister of Education and Human Resources Development	Primeiro-Ministro Adjunto e Ministro da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos
Public Information Office	Departamento de Informação Pública
Deputy Minister	Ministro-Adjunto
Vice-Minister	Vice-Ministro
Audit Division	Divisão de Auditoria
Inspection Division	Divisão de Inspeção
Inspector General's Office	Gabinete do Inspetor Geral
International Cooperation and Information Technology Office	Departamento de Cooperação Internacional e Tecnologia da Informação
Information Technology Planning Division	Divisão de Planejamento de Tecnologia da Informação
Information Technology Support Division	Divisão de Apoio à Tecnologia da Informação
International Education Cooperation Division	Divisão de Cooperação com a Educação Internacional
Planning and Management Office	Departamento de Planejamento e Gestão
School Policy Office	Departamento de Política Escolar
Human Resources Development Bureau	Sessão de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Lifelong and Vocational Education Bureau	Sessão de Educação Contínua e Profissionalizante
University Affairs Bureau	Sessão de Assuntos Universitários
Local Education Services Bureau	Sessão de Serviços Locais de Educação
General Affairs Division	Divisão de Assuntos Gerais
Planning and Budget Division	Divisão de Planejamento e Orçamento

Director-General for Teacher Policy	Diretor-Geral de Política Docente
Head Coordination Division	Divisão de Chefia da Coordenação
Lifelong Education Policy Division	Divisão de Políticas para a Educação Contínua
University Administrative Affairs Division	Divisão de Assuntos Administrativos Universitários
Local Education Planning Division	Divisão de Planejamento da Educação Local
Administrative Management Division	Divisão de Gestão Administrativa
Policy Coordination Division I	Divisão de Coordenação Política I
Vocational Education Policy Division	Divisão de Políticas para o Ensino Profissionalizante
Research and Academic Affairs Division	Divisão de Pesquisas e Assuntos Acadêmicos
Local Education Financing Division	Divisão de Financiamento da Educação Local
Legal Affairs Division	Divisão Jurídica
School Policy Division	Divisão de Política Escolar
Teacher Policy Division	Divisão de Política Docente
Policy Coordination Division II	Divisão de Coordenação Política II
Junior College Affairs Division	Divisão de Assuntos de *Junior College*
University Financing Division	Divisão de Financiamento das Universidades
Early Childhood Education Division	Divisão de Educação para a Primeira Infância

O Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, a partir de 1999, efetuou avaliações de 16 departamentos de educação metropolitanos e provinciais. Essa avaliação centrou-se no grau de satisfação dos consumidores dos serviços educacionais, ou seja, dos alunos e de seus pais. Os critérios de avaliação foram: 1) reformas dos procedimentos em sala de aula; 2) construção de um sistema escolar voltado para o consumidor; 3) a consecução do bem-estar educacional; 4) o sistema de apoio à educação; e 5) o desejo genuíno por uma reforma educacional.

A partir de 2002, foi adotado o sistema de avaliação escolar, com o fim de aperfeiçoar a qualidade do ensino. O sistema de avaliação do ensino destina-se a criar competição entre as escolas, apoiando as finanças e a administração através da avaliação global dos resultados da reforma educacional, da implementação do currículo e do aconselhamento oferecido aos alunos.

Para lidar com o desafio administrativo da sociedade de informação, foi construído um sistema amplo de administração da informação, aplicado ao setor educacional. O objetivo desse sistema foi o de criar um ambiente no qual tanto professores quanto alunos possam se dedicar integralmente às atividades de instrução e aprendizado, por meio da informatização das tarefas cotidianas de administração escolar (ver Tabela 8). No entanto, a plena implementação do sistema foi temporariamente suspensa, em razão da forte oposição proveniente do Sindicato dos Professores Coreanos, com base na alegação de que, facilmente, poderia haver violação da privacidade dos alunos.

Na Coréia, as verbas aplicadas na educação provêm do governo central, dos governos locais e dos recursos independentes das escolas privadas. O orçamento educacional do governo central provê verbas para os departamentos de educação que controlam o ensino primário e secundário e as universidades e financia também as organizações de administração e pesquisas educacionais. Esses recursos aplicados em educação provêm da receita tributária do país. Atualmente, cerca de 83% das verbas usadas em educação pelos governos locais têm origem no governo central.

TABELA 8 – Sistema amplo de administração das informações educacionais na Coréia

Vida do Aluno	Supervisão da Série	Quadro de Avisos Eletrônico	Autorizações On-Line
Dados do Aluno, Histórico Escolar do Aluno	Sistema de Apoio aos Trabalhos de Escola	Sistema de Fluxo da Informação Educacional	Processamento de Documentos
Inventário	Sistema de Apoio à Administração da Escola	Guia Integrado da Informação Educacional	
Orçamento	Contabilidade	Informação Educacional	Busca de Dados

A Tabela 9 mostra as mudanças ocorridas no orçamento educacional do governo central no decorrer das quatro últimas décadas.

TABELA 9 – Orçamento do governo central – verbas destinadas à educação (1965-2002)

Classificação / Ano	Orçamento do Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Comparado ao PIB	Comparado com o orçamento total do governo
	(Unidade: 1.000 won)	(%)	(%)
1965	15.331.155	1,5	16,2
1970	78.478.212	2,9	17,6
1975	227.925.711	2,2	14,4
1980	1.099.159.170	2,9	18,9
1985	2.492.308.215	3,1	19,9
1990	5.062.431.258	2,8	22,3
1995	12.495.810.267	3,3	22,8
2000	19.172.027.920	3,7	20,4
2002	22.278.357.817	3,7	19,6

Como mostrado na Tabela 9, o orçamento do governo central cresceu significativamente ao longo do tempo. Atualmente, a percentagem do orçamento total aplicada em educação, comparada ao PIB, é de cerca de 3,7%, o que equivale a cerca de 20% do orçamento total.

A Tabela 10 mostra uma comparação internacional dos gastos com instituições educacionais como percentagem do PIB. A Coréia é um dos dez países que gastam uma proporção relativamente alta do PIB com educação. A proporção dos gastos com educação terciária é particularmente alta.

TABELA 10 – Gasto com instituições educacionais como percentual do PIB (1999). Gasto com instituições institucionais, de fontes públicas e privadas, por nível educacional

	Ensino pré-primário (para crianças de 3 anos ou mais)	Ensino primário, secundário e pós-secundário não-terciário	Ensino terciário	Todos os níveis de ensino combinados (inclusive programas não distribuídos e de pesquisa avançada)
Argentina	0,3	3,7	1,1	5,8
Austrália	0,1	4,2	1,5	5,8
Brasil [1]	0,4	3,7	1,1	5,1
Canadá	0,2	3,8	2,5	6,6
França	0,7	4,4	1,1	6,2
Alemanha	0,6	3,7	1,1	5,6
Japão	0,2	3,0	1,0	4,7
Coréia	0,1	4,0	2,4	6,8
México	0,5	3,6	1,1	5,2
Suíça	0,2	4,4	1,2	5,9
Reino Unido	0,4	3,7	1,1	5,2
E.U.A	0,4	3,8	2,3	6,5

[1] Ano de referência 1998.
Fonte: OCDE.

(2) Ensino escolar

A Coréia possui um sistema escolar escalonado, do tipo 6-3-3-4, que mantém uma seqüência única de níveis escolares, a fim de assegurar que todos os cidadãos recebam educação primária, secundária e terciária, sem discriminação e segundo a capacidade individual.

O sistema hoje adotado preserva, com pequenas alterações, sua forma original, adotada à época da promulgação da Lei da Educação, em 1949. No entanto, devido à rápida expansão do ensino pré-escolar e da educação contínua, além da universalização do ensino primário e secundário e do acesso maciço aos estabelecimentos de ensino superior, vem surgindo uma demanda cada vez maior por um escalonamento mais flexível do sistema escolar.

Como já mencionado anteriormente, a Coréia obteve um êxito notável na expansão de todos os níveis educacionais, no decorrer do último meio século. A única exceção é o ensino pré-primário, que atualmente possui um índice de matrícula de apenas 42%. A universalização do ensino primário foi atingida em meados da década de 60. A escolaridade obrigatória foi ampliada, de modo a abranger também o ensino secundário inferior. Os índices de alfabetização, atualmente, são de cerca de 98%. As matrículas no ensino secundário atingiram seu ápice em 2000, com cerca de 95% da respectiva faixa etária freqüentando escolas secundárias. A expansão do ensino terciário foi ainda mais notável. Hoje, cerca de 87% da respectiva faixa etária encontra-se matriculada em algum tipo de instituição de ensino superior.

Apesar dessa impressionante expansão da educação, a Coréia vê-se confrontada com graves problemas e desafios. Em primeiro lugar, a educação coreana ainda se ressente de uma carência de equipes docentes e de prédios escolares. Embora o governo coreano tenha tentado fornecer os recursos financeiros necessários para a melhoria do nível do ensino e o desenvolvimento equilibrado dos diversos aspectos da educação, a maioria dos alunos, dos pais e dos professores não está satisfeita com a situação atual das escolas. Como mostrado nas Tabelas 11, 12 e 13, o número médio de alunos por sala de aula e a proporção entre alunos e professores, em todos os níveis educacionais, estão entre as mais altas

dentre os principais países da OCDE. A proporção aluno-professor, no nível terciário, é especialmente alta. Como mostram estatísticas recentes, a número médio de alunos por professor, nas faculdades de dois anos de duração, é de cerca de 80. Nas faculdades de quatro anos de duração, essa proporção é de 40 (MOE&HRD e KEDI, 2002).

TABELA 11 – Mudanças na proporção de alunos por turma (1965-2002). Número total de alunos dividido pelo número total de turmas

Classificação / Ano	Jardim de Infância	Escola Primária	Escola Média	Escola Secundária (acadêmica)	Escola Secundária (profissionalizante)
1965	30,8	65,4	60,7	59,8	53,5
1970	34,1	62,1	62,1	60,1	56,1
1975	36,5	56,7	64,5	59,8	57,0
1980	38,4	51,5	62,1	59,9	59,6
1985	34,5	44,7	61,7	58,0	55,5
1990	28,6	41,4	50,2	53,6	51,5
1995	28,5	36,4	48,2	48,0	47,9
2000	26,3	35,8	38,0	44,1	40,3
2002	25,5	34,9	36,7	34,7	32,2

Fonte: MOE&HRD.

Um outro problema que a educação coreana vem enfrentando é o excesso de cursos particulares de reforço e o concomitante aumentos dos gastos com ensino privado. À medida em que a competição nos exames vestibulares se torna mais intensa, os cursos particulares de reforço cresceram enormemente, em todos os níveis de escolaridade. Na Coréia, não é raro que um aluno comum de escola primária freqüente dois ou três tipos diferentes de instituições particulares de ensino, após o horário escolar. Segundo um levantamento, os estudantes coreanos gastam cerca de 22 horas semanais em aulas particulares. O número e a duração dessas aulas aumentam, à medida em que o aluno se adianta no sistema escolar escalonado, atingindo o máximo na 12ª série. A tabela 14 mostra que a proporção dos gastos privados com instituições educacionais, na Coréia, é extremamente alta, se comparada à de outros países.

TABELA 12 – Tamanho médio da turma, por tipo de instituição e nível de educação (2000)

	Ensino primário				Ensino secundário inferior			
	Instituições Públicas	Instituições privadas que dependem do governo	Instituições privadas independentes	TOTAL: Instituições públicas e privadas	Instituições públicas	Instituições privadas que dependem do governo	Instituições privadas independentes	TOTAL: Instituições públicas e privadas
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Austrália	24.9	25.9	a	25.0	23.6	22.2	a	23.5
Canadá	m	m	m	M	m	m	m	m
França	22.3	23.9	n	22.6	24.4	24.8	x(6)	24.5
Alemanha	22.4	24.0	x(2)	22.4	24.5	26.0	x(6)	24.6
Japão	28.9	a	34.8	29.0	34.5	a	37.9	34.7
Coréia do Sul	36.5	a	36.4	36.5	38.7	37.9	a	38.5
México	m	m	m	M	m	m	m	m
Suíça	20.2	12.5	15.8	20.1	18.9	18.0	16.4	18.8
Reino Unido	26.8	m	m	M	24.7	a	m	m
EUA	m	m	m	M	m	m	m	m

Observação: x indica que os dados estão inclusos em outra coluna. A referência da coluna é apresentada nos parênteses depois do "x". Por exemplo, x(2) significa que os dados estão inclusos na coluna 2.
Fonte: OCDE.

TABELA 13 – Proporção de alunos em relação ao corpo docente em instituições públicas e privadas, por nível de educação. Cálculos com base em equivalentes de tempo integral. (2000)

	Ensino pré-primário	Ensino primário	Ensino secundário	Ensino terciário
Argentina [1,2]	19.9	22.7	11.2	9.3
Austrália	m	17.3	12.6	m
Brasil [2]	18.5	26.6	35.6	14.1
Canadá	18.1	18.1	18.8	9.8
França	19.1	19.8	12.5	18.3
Alemanha	23.6	19.8	15.2	12.1
Japão	18.8	20.9	15.2	11.4
Coréia	23.1	32.1	21.2	m
México	22.4	27.2	31.7	15.1
Suíça [1]	m	m	m	m
Reino Unido [3]	21.0	21.2	14.8	17.6
E.U.A	18.7	15.8	15.2	13.5

[1] Apenas instituições públicas.
[2] Ano de referência 1999.
[3] Inclui apenas os programas gerais do ensino secundário inferior e superior
Fonte: OCDE.

TABELA 14 – Gastos públicos e privados com instituições educacionais, em todos os níveis do ensino, por fonte de verbas e ano (1995, 1999).

	1999			1995		
	Público [1]	Privado [2]	Total	Público [1]	Privado [2]	Total
Argentina [3,4]	4.5	1.3	5.8	m	m	m
Austrália [3]	4.5	1.4	5.8	4.5	1.0	5.5
Brasil	5.1	m	m	m	m	m
Canadá	5.3	1.3	6.6	6.2	0.7	6.9
França	5.8	0.4	6.2	5.9	0.4	6.3
Alemanha	4.3	1.2	5.6	4.5	1.3	5.8
Japão	3.5	1.1	4.7	3.6	1.2	4.8
Coréia do Sul	4.1	2.7	6.8	m	m	m
México	4.4	0.8	5.2	4.6	1.0	5.6
Suíça	5.4	0.5	5.9	m	m	m
Reino Unido	4.4	0.7	5.2	4.8	m	m
E.U.A	4.9	1.6	6.5	5.0	1.7	6.4

[1] Incluindo subsídios públicos para famílias, destinados a instituições educacionais.
Incluindo gastos diretos com instituições educacionais com verbas provenientes de fontes internacionais.
[2] Valor líquido dos subsídios públicos destinados a instituições educacionais.
[3] Subsídios públicos para famílias, não inclusos nos gastos públicos mas nos gastos privados.
[4] Ano de referência 1998.
Fonte: OCDE.

À medida que os cursos particulares se tornam uma característica comum da vida cotidiana da maioria dos estudantes coreanos, a carga financeira para as famílias com filhos em idade escolar cresceu proporcionalmente. Segundo um órgão noticioso, cerca de um quarto das famílias coreanas com filhos em idade escolar gasta mais de 20% de seus rendimentos anuais apenas com cursos particulares. Isso representa cerca de 1/5 de nossos rendimentos anuais. É muito dinheiro. Como país, estima-se que, em 2000, gastamos, com cursos particulares, uma quantia correspondente a entre 1,5 e 2% de nosso PNB.

A enorme expansão dos cursos particulares teve também um impacto devastador na escolarização formal. Como a maior parte dos alunos não se interessa por atividades escolares que não contribuam para melhorar sua pontuação nos exames, o currículo escolar formal perdeu importância frente à preparação para os exames vestibulares. À medida que a eficácia do ensino escolar para a aprovação nos vestibulares passa a ser questionada, cresce a insatisfação, tanto dos alunos quanto de seus pais, com relação às escolas e aos professores, resultando no que é chamado de "o colapso da sala de aula".

Cansados de uma competição interminável e fútil, e também dos altos custos dos cursos privados, um número cada vez maior de alunos e de pais vem buscando, como alternativa, oportunidades educacionais no exterior. O número de estudantes primários e secundários que deixam a Coréia para estudar fora vem crescendo rapidamente, passando de menos de 2%, em meados da década de 90, para mais de 10%, em 2002. O custo de mandar alunos estudar no exterior, tanto para estudos de longa duração quanto para períodos mais curtos de aprendizado de línguas, foi de cerca de 4,6 bilhões de dólares, em 2002. Além disso, um número cada vez maior de famílias com filhos em idade escolar vem tentando emigrar para países estrangeiros, como os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia, onde seus filhos podem conseguir educação melhor com menos competição. Na Coréia, as exposições de emigração e as agências que organizam programas de estudos no exterior vêm-se transformando em negócios altamente lucrativos.

Os crescentes gastos com ensino privado, além disso, ampliaram o hiato entre os mais ricos e os mais pobres, no sistema de classificação social. Como o desempenho acadêmico e as oportunidades de ingresso nas universidades de maior prestígio são em grande medida influenciadas pela situação econômica da família do aluno, o sistema educacional da Coréia vem-se transformando num mecanismo institucionalizado de legitimação da reprodução das desigualdades entre classes sociais.

(3) Formação de Professores

Na Coréia, os professores são classificados como professores (de 1º e 2º grau), professores-assistentes, profissionais de aconselhamento, bibliotecários, professores de treinamento e professores-enfermeiros. Todos eles têm que atender a critérios de qualificação específicos para cada categoria e ser licenciados pelo Primeiro-Ministro Adjunto e Ministro da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, conforme estipulado em decreto presidencial.

A formação de professores é oferecida pelas universidades de educação, pelas faculdades (*colleges*) de educação, pelos departamentos de educação e

em programas de licenciatura de professores, oferecidos por universidades e faculdades gerais. A autorização para a criação dos institutos de treinamento de professores é concedida pelo Primeiro-Ministro Adjunto e Ministro da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos e pelos superintendentes dos departamentos regionais de educação.

No ano de 2002, havia, na Coréia, um total de 121 institutos de formação de professores. No nível central, existem três institutos: o Instituto Geral de Formação em Educação, vinculado à Universidade Aberta da Coréia, o Instituto de Formação de Professores da Universidade Nacional de Educação da Coréia e o Instituto para Estudos de Administração da Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Seul. No nível local, há 16 institutos de formação de professores nas províncias e nas regiões metropolitanas, sob a jurisdição dos superintendentes de educação; 11 institutos de formação de professores vinculados a universidades de educação e 24 institutos de treinamento a distância, para a formação de professores.

Embora os professores públicos coreanos se queixem de ter uma situação socioeconômica mais baixa que a de seus colegas do setor privado, eles são relativamente bem pagos, em termos de comparações internacionais. Como mostrado na Tabela 15, o nível salarial dos professores coreanos enquadra-se na faixa mais elevada. Em razão dos salários relativamente altos e da segurança no emprego, muitos estudantes formados em educação e com boas qualificações são atraídos para a profissão docente, e as chances de sucesso nos concursos para o cargo de professor de escolas públicas são de apenas 1 para cada 5 candidatos.

No entanto, o moral dos professores coreanos, atualmente, é bem mais baixo que no passado. As razões são, principalmente, a falta de autonomia e a continuidade do controle burocrático autoritário sobre as questões educacionais, tais como administração escolar, currículos e métodos de ensino. Além disso, atitudes de desconfiança e desrespeito, que se vêm tornando comuns entre alunos e pais de alunos, colocaram os professores coreanos numa situação de impotência. A redução da idade para a aposentadoria, recentemente aprovada, e o fato de os professores terem sido afastados da formulação de uma série de planos de reforma educacional contribuíram para essa queda no moral dos professores.

TABELA 15 – Comparações Internacionais dos Salários dos Professores (2000).
Salários anuais dos professores estatutários em instituições públicas em termos de salários iniciais, depois de 15 anos de experiência e no topo da escala salarial, por nível de formação, em dólares americanos (conversão pelos PPPs).

	Ensino Primário				Ensino Secundário Inferior				Ensino secundário superior, programas gerais			
	Salário inicial / treinamento mínimo	Salário depois de 15 anos de experiência / treinamento mínimo	Salário do topo da escala / treinamento mínimo	Razão entre o salário após 15 anos de experiência e o PIB per capita	Salário inicial / treinamento mínimo	Salário depois de 15 anos de experiência / treinamento mínimo	Salário do topo da escala / treinamento mínimo	Razão entre o salário após 15 anos de experiência e o PIB per capita	Salário inicial / treinamento mínimo	Salário depois de 15 anos de experiência / treinamento mínimo	Salário do topo da escala / treinamento mínimo	Razão entre o salário após 15 anos de experiência e o PIB per capita
Argentina	9027	12545	14897	1.00	14623	21188	25742	1.69	14623	21188	25742	1.69
Austrália	26887	38297	38300	1.43	26946	38312	38314	1.43	26946	38312	38314	1.43
Brasil	7420	10176	11309	1.48	14820	16240	18723	2.36	15500	16121	19776	2.35
França	20199	27172	40091	1.17	22358	29331	42357	1.26	22358	29331	42357	1.26
Alemanha	31213	37905	41021	1.52	34891	40561	46180	1.63	37394	43881	52004	1.76
Japão	22670	42820	54663	1.62	22670	42820	54663	1.62	22670	42845	56307	1.62
Coréia do Sul	26300	43952	69818	2.49	26148	43800	69666	2.48	26148	43800	69666	2.48
México	11235	14824	24536	1.62	14383	18760	30859	2.05	m	m	m	m
Holanda	27411	32686	39563	1.18	28443	34985	43466	1.26	28713	48840	57907	1.77
Suíça	34808	45728	54308	1.53	41048	54763	63534	1.83	49123	65041	73946	2.18
Reino Unido	22428	35487	35487	1.48	22428	35487	35487	1.48	22428	35487	35487	1.48
E.U.A	27631	40072	48782	1.12	27643	40072	47908	1.12	27751	40181	48037	1.12

Fonte: OCDE.

(4) Ciência e Tecnologia

Com o advento da era da informação globalizada, o desenvolvimento de economias e sociedades baseadas no conhecimento passou a ser palavra-chave entre políticos e instâncias de formulação política de todo o mundo. Nessas circunstâncias, o ensino de ciência e tecnologia passou a receber ênfase cada vez maior na maioria dos países.

A cultura coreana tradicional, que tinha como base a ideologia confucionista, dava prioridade às humanidades, em detrimento das matérias práticas. A rápida industrialização e a expansão da economia coreana, contudo, passaram a exigir uma força de trabalho qualificada em diversos setores sociais, e o governo coreano, cada vez mais, vem enfatizando a importância do ensino de ciência e tecnologia.

No currículo escolar formal recentemente adotado, a ciência é convertida numa disciplina independente a partir da 3ª série da escola primária. O total de horas-aula anuais dedicadas às matérias científicas é de 102, da 3ª à 7ª série; de 136, na 8ª e 9ª séries e de 102, na 10ª série. Em termos globais, cerca de 10% do tempo curricular total, da 3ª à 10ª série, são dedicados ao ensino de ciências. Simultaneamente, a matemática é ensinada a partir da 1ª série, e o percentual de horas-aula dedicadas à matemática, a partir da 1ª até a 10ª série, é de 12,5%.

Com o objetivo de fomentar o ensino da ciência e da tecnologia foi criado, em 1999, o sistema regional de institutos de educação e pesquisa científica. Atualmente, existem 16 desses institutos em todo o país, um para cada província e cada área metropolitana. Sob a orientação dos departamentos regionais de educação, esses institutos promovem exposições de material e equipamento de ensino e aprendizado; treinam professores de ciências em atividades de laboratório; ensinam aos alunos experimentos científicos e desenvolvem material de ensino e aprendizado, para professores e alunos. Além disso, existem, em todo o país, 180 centros de elaboração de material didático para as disciplinas científicas, vinculados ao distrito urbano e ao departamento municipal de educação, onde os professores de ciências recebem treinamento no ensino de experiências de laboratório, e os alunos recebem instrução nessa área. Para oferecer ensino científico nas localidades afastadas dos centros urbanos, os departamentos de educação de nove províncias possuem equipes móveis de ensino de ciências, equipadas com um ou dois veículos por equipe.

Para identificar, ainda em idade precoce, os alunos dotados de talento para as ciências e oferecer-lhes programas educacionais especializados, o governo coreano, nas décadas de 80 e 90, criou 16 escolas secundárias científicas. Os alunos que solicitam conclusão precoce do curso, após o

término do 2º ano, podem continuar seus estudos no Instituto Avançado de Ciência e Tecnologia da Coréia (KAIST). A comissão encarregada da seleção dos estudantes talentosos, que funciona sob a supervisão do KAIST, avalia os candidatos.

A Tabela 16 mostra uma comparação internacional de alguns indicadores do desenvolvimento em ciência e tecnologia. Como mostrado nessa tabela, a proporção de estudantes universitários matriculados nos departamentos de ciências, matemática e engenharia é a maior dentre todos os países selecionados. Os gastos com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) no decorrer da década de 90, expressos como percentagem do PNB, também são relativamente altos. No entanto, o número de usuários domiciliares de Internet em cada 1000 pessoas é de apenas 8,5%, bem inferior ao de alguns outros países desenvolvidos.

TABELA 16 – Comparações internacionais dos indicadores de desenvolvimento em ciência e tecnologia[1]

	%de alunos terciários em ciência, matemática e engenharia	Cientistas e engenheiros em P&D por milhão de pessoas	Gasto em P&D como % do PIB, 1990-2000	Usuários domiciliares de Internet por 1000 pessoas (2000)
Argentina	30	711	0,5	7,4
Austrália	32	3.320	1,7	85,7
Brasil	23	168	0,8	5,2
Canadá	m	3.009	1,7	77,4
França	25	2.686	2,2	19,1
Alemanha	31	2.873	2,3	24,8
Japão	23	4.960	2,8	36,5
Coréia	34	2.139	2,7	8,5
México	31	213	0,4	5,7
Suíça	31	3.058	2,6	36,7
Reino Unido	29	2.678	1,8	28,2
E.U.A	m	4.103	2,5	295,2

[1] O ano de referência para os dados da primeira e da segunda coluna, para alguns países, é de 1994 a 1997.
Fonte: PNUD (2002).

CONCLUSÃO

Neste último meio século, a Coréia se desenvolveu, passando de uma sociedade rural pobre e flagelada por guerras a uma sociedade moderna, em industrialização acelerada e dotada de uma economia dinâmica. O quadro geral das conquistas coreanas, nas últimas décadas, é de fato impressionante. A taxa anual de crescimento econômico, a partir de inícios da década de 70 até a crise cambial de 1997, foi uma das mais altas do mundo. Atualmente, é um dos maiores fabricantes e exportadores mundiais de equipamento eletrônico, automóveis, aço e navios. A Coréia obteve também um grande sucesso como sede das Olimpíadas e da Copa do Mundo, há dois anos, elevando sua posição na hierarquia mundial.

A expansão e o desenvolvimento concomitantes da educação coreana não foram menos notáveis. Em menos de meio século, praticamente atingiu a universalização da alfabetização e do ensino primário e secundário. O índice de matrículas nas instituições de ensino superior também é um dos mais altos do mundo. Os estudantes coreanos se saem extremamente bem nos diversos concursos internacionais de desempenho acadêmico, principalmente nas áreas de matemática e ciências.

Mas não devemos nos deixar ofuscar pela aparência cintilante do sucesso educacional da Coréia. Esse êxito teve um custo muito alto. Poucos são os observadores estrangeiros capazes de entender a obsessão nacional com a reforma educacional, com os resultados acadêmicos dos alunos, com as notas obtidas por eles nos exames vestibulares e com as inacreditáveis quantias que as pessoas pagam por educação. Essa é uma questão que surpreende ao ponto da incredulidade. No entanto, ela não é tão difícil de compreender, quando identificamos a força motriz que impele todos esses estranhos fenômenos. O que costuma ser chamado de "o zelo educacional" do povo coreano não é de natureza realmente "educacional". Na verdade, trata-se de um "zelo pelo sucesso" na competição. Para a maioria dos coreanos, o significado do conceito de educação formal reside em seu valor instrumental – a educação, para eles, é, simplesmente, um meio de conseguir melhores oportunidades na vida.

O domínio colonial japonês, a guerra civil entre a Coréia do Norte e do Sul e os sucessivos governos militares e autoritários praticamente destruíram a base socioeconômica e cultural da antiga aristocracia, gerando um forte sentimento igualitário na sociedade coreana. Nesse meio-tempo, a rápida expansão da economia coreana, ocorrida durante as últimas décadas, forneceu enormes oportunidades de emprego e promoção, tanto no setor público quanto no privado. Nessas circunstâncias, a educação, ou o diploma escolar, para ser mais exato, converteu-se no único meio legítimo de mobilidade ascendente na sociedade. Uma competição feroz por mais escolaridade e por diplomas de escolas de maior prestígio tornou-se inevitável. As freqüentes reformas educacionais coreanas sempre trataram mais de alterar as regras da competição que de melhorar a da qualidade de ensino.

Portanto, não é certo que a rápida expansão da educação na Coréia tenha contribuído para o desenvolvimento econômico. A relação causal talvez se dê, pelo menos em parte, no sentido inverso. A desaceleração da economia coreana, causada pela crise cambial de 1997, significa que, no passado, a educação não foi um fator crucial para o sucesso econômico coreano. Um estudo empírico recente sobre a relação entre o desempenho acadêmico dos alunos em matemática e ciências e o crescimento econômico também sugere que a contribuição da educação para o desenvolvimento nacional é, no máximo, experimental (RAMIREZ *et al.*, 2003).

Apesar da falta de provas empíricas que corroborem a relação causal entre educação e desenvolvimento, a lógica da teoria do capital humano ainda prevalece no discurso e na formulação das políticas educacionais. No que tange à educação, quanto mais melhor. No entanto, tendo afirmado que o suposto sucesso coreano na educação e na economia talvez não passe de uma coincidência histórica, é tempo de voltarmos nossa atenção a um aspecto negligenciado da educação moderna. Ou seja, os valores intrínsecos e simbólicos da educação moderna, como um poderoso instrumento de transformação individual, compatíveis com modelos idealizados do que vem a ser uma boa pessoa e um bom cidadão, mais que um mecanismo útil para o desenvolvimento de recursos humanos. A mera expansão da educação, propelida pela

ganância humana de possuir sempre mais, não tem a capacidade de transformar o mundo num lugar melhor para se viver. Precisamos, isso sim, de uma educação que tenha como objetivo a maturidade intelectual, a iluminação espiritual, a compaixão e a empatia com relação aos demais seres humanos e à natureza. De que serve a educação, se todos os que dela participam sofrem e sentem-se infelizes com ela?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLES, S. ; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Nova York: Basic Books. 1976

CORÉIA. Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos. *Analysis of educational statistics*, 2002. Seul: MOE&HRD, KEDI, 2002.

_____. *Education in Korea*, *2001-2002*. Seul: MOE&HRD, 2002.

_____. *Statistical yearbook of education*, 2002. Seul: MOE&HRD, 2002.

ILLICH, I. *Deschooling society*. Nova York: Harper and Row 1970.

OCDE. *Education at a glance:* OECD indicators. Paris: OCDE, 2002.

PNUD. *Indicadores de desenvolvimento humano para 2002*. Brasília: PNUD, 2000.

RAMIREZ, F.O. et alii. S*tudent achievement and economic growth:* longitudinal effects and intervening mechanisms, 1970-2000. Stanford: Stanford University, 2003. (Mimeografado).

UNESCO. *UNESCO statistical yearbook*. Paris: UNESCO. 2000.

WILLIAMS, R. *The Long revolution*. Nova York: Columbia University Press, 1960.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

GERALDO NUNES*

Antes de fazer os meus comentários, Prof. Kyung Cha, desejo cumprimentá-lo pela exposição, de certa forma inusitada, na qual apresentou uma visão completamente diferente de tudo aquilo que costumamos ver e ler sobre a Coréia. Enfim, este é o papel do intelectual: questionar coisas que a gente não vê. Porém, essa visão crítica não elide o fato de que a educação na Coréia foi a grande estrada sobre a qual rodou o desenvolvimento coreano nesses últimos cinqüenta anos.

Antes de entrar no detalhe do trabalho do Professor Cha, gostaria de explicar o meu interesse pela Coréia, que me levou até lá para ficar oito meses. Sou do CNPq e, em meados da década de noventa, travava-se ali uma grande discussão sobre a opção que a Coréia tinha feito para a formação de recursos humanos de alto nível, voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico. Naquela época, corria uma história de que a Coréia tinha um sistema extremamente centralizado, que juntava um bocado de jovens brilhantes em Seul para enviá-los estudar nos Estados Unidos e em outros países centrais. Depois, esse pessoal voltava e dava um impulso no desenvolvimento Coreano.

* Doutor em Comunicação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Ex-Diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Era uma visão muito simplista, e como diz o Professor Isaac Reutman, aqui presente também, uma tese tem que responder a uma pergunta, e a minha pergunta era: "É isso mesmo, ou tem alguma coisa mais por trás?". E eu me arrisquei a ir para a Coréia. Cheguei lá no furacão da crise de 97, em plena crise. Um colega meu do CNPq me perguntou se eu estava sendo punido pela administração porque estava indo para a Coréia naquela crise. Mas era a curiosidade para responder a essas questões, sobre as quais estava desenvolvendo um trabalho comparativo, em especial sobre esses mecanismos de formação de recursos humanos de alto nível, e fui para a Coréia.

Tive, então, a experiência de me sentir analfabeto num país estrangeiro, porque evidentemente eu não falava coreano. Realmente é uma experiência muito ruim, a ponto de eu ir ao supermercado, comprar uma latinha que tinha uns peixes desenhados, pensando que era comida para mim, mas era comida para peixe, e eu só descobri isso quando cheguei ao hotel. Eu acho que se nós todos participássemos dessas experiências, nós lutaríamos para acabar com o analfabetismo no país. Mas o fato é que eu fui para a Coréia com a idéia de verificar esse processo.

Eu fui colocado na *guest house* da universidade porque os coreanos achavam que eu ficaria melhor se tivesse contato com os americanos, holandeses etc. Como os ocidentais se hospedavam na *guest house*, eles achavam que eu deveria ir para lá porque eu poderia ter dificuldade de aculturação. Mas eu fiz uma opção diferente. Naqueles oito meses que eu passei na Coréia, eu vivi intensamente a Coréia. Eu lutei para não ficar no gueto com os ocidentais. Eu caí na rua, me enfronhei decisivamente na cultura coreana. Certamente que oito meses não são suficientes para aprender uma cultura tão complexa. Mas eu entendi a complexidade que é a Coréia e quanta simplicidade costumamos expressar quando se refere àquele país. Ainda hoje, se vêem essas simplificações ao se referir à Coréia. Então, essa foi a minha motivação.

Eu fui para a Coréia para olhar o topo da cadeia educacional, mas a primeira lição que eu aprendi foi que isso é realmente só a ponta do iceberg. O sistema coreano de educação é complexo e é onde está a força viva da Coréia. Agora, a gente também deve entender que, mesmo considerando todas as questões colocadas pelo Prof. Kyung Cha, como

a ocupação japonesa, a Guerra da Coréia, ainda assim, eles tomaram algumas atitudes que "criaram estradas" sob as quais veio o desenvolvimento. Diferentemente das nossas soluções brasileiras, porque a gente costuma muito criar atalhos. Vivemos procurando atalhos, e nisso eu acho que o Ministro está certo. Nós temos que trabalhar na base e criar estradas, se possível, auto-estradas. Os coreanos fizeram isso. Eles tiveram essa percepção. Por exemplo, eles fizeram a Reforma Agrária em 1949, e nós ainda estamos lutando por ela aqui. É fato que ela foi feita a mando militar, mas fizeram em 1949. Naquele momento, eles excluíram do processo de desenvolvimento, uma elite atrasada, possuidora de terras, que poderia ter atravancado, inclusive, o processo educacional. Nós devemos ter em mente que a Coréia tem uma desvantagem comparativa muito grande. Ela é paupérrima em recursos naturais. Para vocês terem uma idéia, a Coréia tem apenas 25% do solo agriculturável. Do resto, 75% são montanhas, por sinal, belíssimas. Então, esse é um fator extremamente limitante, além de outros fatores que, de certa forma, impediam a Coréia de se lançar a um processo de desenvolvimento baseado em recursos naturais.

Houve um pesquisador, que morreu recentemente, o Professor Linsu Kim, que dizia o seguinte: "Isso foi uma praga e ao mesmo tempo uma benção" porque, por não ter esses recursos, a Coréia se lançou fortemente em construir uma outra estrada – a do capital humano.

Naquela fase do período de crise, em que eu vivi na Coréia, tive uma experiência muito interessante ao compreender o valor que a sociedade coreana dá à educação, chegando até aos extremos. Quando cheguei à Coréia, o WON estava desvalorizado violentamente, e a minha descoberta foi que quem financiava os estudos dos coreanos no exterior não era o governo não, basicamente eram as famílias. Por conta da desvalorização do WON, estava havendo um retorno acentuado dos jovens coreanos que estavam na Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Inglaterra, e estavam agora voltando para o país. Isso era matéria diária no jornal em inglês publicado em Seul. As famílias estavam desesperadas e envergonhadas com isso, chegando ao ponto extremo de uma mãe se atirar de um prédio porque ela não

agüentou a vergonha de ter de trazer o filho de volta porque não podia sustentá-lo no exterior.

Então, é uma sociedade voltada para a educação. Conversando com os coreanos, vê-se que a sociedade está imbuída desse propósito de educar os filhos. Eu fiz o estágio no *Science and Technology Policy Institute*, do Ministério da Ciência e Tecnologia coreano. E conversando com os diversos professores e pesquisadores daquele instituto, após dois meses, mandei uma mensagem para um colega aqui em Brasília, dizendo que em pouco tempo a Coréia superaria a crise, porque tinha todas as condições de enfrentar aquela crise. A crise tinha a ver com questões das grandes companhias do sistema financeiro e certamente seria superada porque o povo coreano estava preparado para aquela crise.

O Professor Linsun Kim, que era diretor do instituto, tem um livro famoso sobre a Coréia, que é um clássico – "From Imitation to Innovation". É muito interessante. Ele dá algumas dicas, do ponto de vista cultural, que de certa forma dão ao povo coreano uma certa vantagem no processo educacional e de desenvolvimento. Ele cita, por exemplo, o traço coreano de obstinação em nível nacional. É um povo muito obstinado. É um povo extremamente obstinado, até pelas razões históricas que foram mencionadas pelo Professor Yun-Kyung Cha.

O Professor Linsum Kim fala também da Psyché Ram. Ram é uma palavra em Coreano que significa muita coisa. Inclusive, no alfabeto coreano, essa palavra Ram tem muito a ver com a Coréia. Essa Psyché Ram é uma característica do coreano de sempre procurar fazer o melhor. Por razões até internas de família, como a obediência cega aos pais, o coreano desenvolve uma capacidade de sempre procurar fazer o melhor.

Uma outra característica que o Professor Linsum Kim achava que era uma vantagem no processo educacional é esse condicionamento durante o período de aprendizagem escolar. Existe um forte condicionamento dos coreanos nesse sentido. Depois, eu tenho algumas questões para apresentar ao Professor Kyung Cha com relação a isso, sobre os objetivos pessoais no processo educacional.

Há também uma conduta fortíssima na Coréia que é o desafio de sempre superar o Japão. Os coreanos estão sempre imbuídos desse

propósito. Essa é uma marca para eles. E isso tem sido um elemento motor, uma energia fortíssima que leva os coreanos a se superarem sempre, no sentido de superarem o Japão, por razões óbvias.

E há algo muito interessante, sobre que o Professor Linsu Kim falava, que é a experiência da privação material de toda a população. Os coreanos viveram momentos muito difíceis durante a guerra, toda a população. No Brasil, costuma-se ouvir pessoas dizerem: "Ah! Este país é assim porque o pessoal nunca passou fome." Quem não passou fome? Vêem-se bolsões de miséria no nordeste; as pessoas passam fome, só que a elite no país nunca passou fome. Como o Ministro diz, o analfabetismo não pega na elite. Mas os coreanos tiveram essa experiência, e esse é um elemento extremamente importante no processo de motivação do coreano.

Uma outra questão sobre que eu gostaria de falar é a relação entre universidade e setor privado. Estamos sempre cobrando das universidades do Brasil essa aproximação com o setor privado, mas raramente exigimos o contrário: a aproximação do setor privado com as universidades. Na Coréia, há um fortíssimo movimento do setor privado para as universidades.

E para fechar essa parte que eu gostaria de ser introdutória, eu queria tratar da questão da educação como um todo, na Coréia. Quando cheguei à Coréia, o que me impressionou bastante é que as pessoas são qualificadas desde o topo até o lixeiro. A pessoa que cata lixo é qualificada. Eu tive duas experiências muito interessantes. Quando eu tive que fazer a minha apresentação no STEPY, não sabia lidar com PowerPoint. Quem fez o meu PowerPoint foi a secretária. Ela estava preparada, ela falava diversas línguas.

Esses são, portanto, alguns dos argumentos que ele apresenta no trabalho. Ele diz que a contribuição da educação para o desenvolvimento da Coréia tem sido, na melhor das hipóteses, parcial e limitado. Ele apresenta elementos para tentar comprovar essa suposição. Alguns deles: a ruptura da institucionalização da educação moderna, auto-suficiente, no final do séc. XIX; a ocupação opressiva e restritiva japonesa; e a divisão do país. Eu acho que, de certa forma, são elementos que podem ter contribuído para que se estruturasse uma educação que tem aquilo

que o Prof. Kyung Cha chama de "obsessão pelo sucesso pessoal" e não uma "educação orientada coletivamente".

Eu fico com uma dúvida, que eu gostaria de deixar para o Prof. Kyung Cha e depois para os debates. Primeiro: será que depois de sessenta anos da ocupação japonesa, ainda há resquícios desses elementos opressivos e restritivos? Eu faço esta pergunta porque, no Brasil, depois de duzentos anos, nós ainda culpamos os portugueses por uma série de coisas – "Ah! Isso é porque fomos colonizados por Portugal". Chega! Já se passaram duzentos anos. Então, eu tenho dúvida se depois de sessenta anos, depois de todo esse desenvolvimento, se ainda é possível afirmar que a ocupação japonesa trouxe esse elemento que, de certa forma, distorce a educação coreana. E eu queria que o Professor fizesse um comentário sobre essa idéia de uma educação orientada coletivamente.

O Prof. Kyung Cha apresentou alguns argumentos que eu acho que são elementos importantes aqui no Brasil também, no momento em que nós estamos iniciando uma cruzada por uma educação de qualidade: (1) salas de aula superlotadas em escolas gigantescas; (2) queda no número de professores qualificados, bem como de todo o aparato de suporte ao ensino. Nós já estamos nos deparando com esse problema agora; (3) uma competição extremamente dura nos processos de seleção de entrada nas escolas superiores. O Professor Kyung ainda falou sobre a questão do "*personal tutoring*", ou seja, ter professores particulares, em casa, o que estaria esvaziando as escolas coreanas. Esse é um fenômeno interessante do qual eu nunca tinha ouvido falar. Eu acho que talvez isso possa ser explicado de outra forma.

Finalmente, para encerrar a minha participação, acho que faltou um ponto fundamental que o Prof. Kyung deixou de abordar, eu não sei se de propósito: que é a questão das escolas vocacionais na Coréia, que corresponderiam às nossas escolas técnicas, foram um fator importantíssimo de desenvolvimento da indústria e da agricultura coreanas. Essas escolas vocacionais foram realmente o suporte tecnológico para o desenvolvimento coreano e ele não fez nenhuma menção a esse sistema.

Eu fiquei muito feliz em saber que a Coréia, desde 1999, está fazendo a avaliação de suas escolas e faz isso a partir do usuário. Pelo que eu entendi, eles buscam o saber dos usuários, professores e alunos, que escola

está sendo dada para eles, que qualidade de escola está sendo oferecida. Eu achei isso muito interessante. E lá, como aqui também, ocorre a reação dos sindicatos dos professores. Isso é absolutamente normal.

E o último ponto que eu gostaria de ressaltar é a questão do ensino de ciências a que o Prof. Kyung fez menção. A Coréia está instituindo um sistema de ensino de ciência nas escolas, imagino que nas escolas públicas e privadas. Isso é muito interessante. O ensino de ciência, como disciplina. Além disso, há institutos voltados para o ensino de ciência nas dezesseis regiões metropolitanas e algumas províncias.

Eu deixaria para o Prof. Kyung Cha, por favor comentar essas minhas observações relativas às rupturas que ele imagina que houve no processo educacional coreano, o que terminou voltando o jovem coreano para uma educação não orientada coletivamente, mas orientada por objetivos pessoais e pelo sucesso pessoal. Obrigado.

LUIZ GUSHIKEN

Muito obrigado, Professor Geraldo, pelos comentários. Eu tive algumas horas de enorme prazer em ter recebido o texto do Professor coreano, Yun-KyungCha para este debate. Fiquei embevecido pela maneira como o Professor articulou o problema da educação na Coréia. As questões que ele aborda chamam a minha atenção. Resumidamente, eu diria que são duas questões. Uma delas, em que ele também não é conclusivo, mas configura como questionamento se há uma relação causal entre o desenvolvimento econômico da Coréia e o processo vertiginoso de educação implantado. É evidente que esse tema não cabe a nós discutir, cabe a ele discutir e analisar mais detidamente essa relação causal.

Mas o segundo tipo de problema que o Professor apresenta, este sim merece ser debatido porque é um problema universal. O professor questiona os resultados que esse processo educacional criou junto ao povo da Coréia. Eu acho que seria interessante que eu lesse alguns parágrafos finais da sua conclusão para ficar mais preciso o questionamento que ele faz com relação a essa temática.

Ele diz assim: "Não devemos nos deixar cegar pela aparência brilhante do sucesso educacional na Coréia. Esse é um sucesso de um alto preço. O que eles chamam de "paixão pela educação" do povo coreano não é "educacional" em sua natureza, ao contrário, é uma "paixão pelo sucesso" na competição. Para a maioria dos coreanos, o significado da educação formal está nos valores instrumentais". E mais adiante, diz o Professor: "Os valores intrínsecos e simbólicos da educação moderna, como um poderoso transformador de pessoas, em modelos idealizados da boa pessoa e do bom cidadão, em vez de um mecanismo útil para o desenvolvimento do recurso humano. A simples expansão educacional, impulsionada pela cobiça humana em ter mais, não pode transformar o mundo em um lugar melhor para se viver. O que nós precisamos é de educação para a maturidade intelectual, elevação espiritual, compaixão e empatia com os outros seres humanos e com a natureza. O que é educação se todos os envolvidos estiverem sofrendo e infelizes com ela?".

Eu queria fazer um comentário acerca dessas últimas ponderações do Professor Kyung Cha, fazendo uma ressalva. Em nosso país, a carência em matéria educacional é de tal ordem que provavelmente essas questões mais de natureza filosófica com relação ao problema educacional poderiam não ter preponderância. Entretanto, eu acho que têm, portanto eu gostaria de registrar aqui as minhas opiniões relativamente a esse tema.

Hoje, se discute inovação tecnológica como uma necessidade brutal em nosso país, ou seja, fazer com que o desenvolvimento da ciência e tecnologia possa ser vinculado à produção de riqueza. Esse é um grande desafio para o nosso país. Nós temos que fazer um esforço monumental para fazer com que esse vínculo exista. Sempre que eu localizo textos que buscam afirmar essa necessidade de dar um salto, em nosso país, no que tange à ciência e tecnologia, vinculada à produção de riqueza material – e nós devemos fazer isso – há sempre uma pequena vírgula – mas não podemos esquecer que a ciência, também como conhecimento em si, deve ser estimulada etc. Ou seja, no Brasil, há carência em material educacional. Nós ainda estamos numa fase em que temos que afirmar o instituto da ciência como elemento essencial na produção de

mercadorias, de riqueza, mas ao mesmo tempo, devemos afirmar que não podemos esquecer o lado da estrutura forma da educação e de ciências para pesquisas que valorizam o conhecimento em si. Nós ainda não entramos na questão apontada pelo Professor, ou seja, de que maneira deve ser ordenado todo o conhecimento que brota de uma sociedade, para que, ao final de tudo, se produza, não só a capacidade de gerar riqueza, mas que brote um resultado que permita às pessoas se sentirem bem, que sejam imbuídas de compaixão e de respeito pela vida e pela natureza.

O Professor Kyung Cha expressa uma questão universal: cabe-nos pensar esse problema? Eu acho que cabe porque eu acho que o Brasil deve começar a dar um impulso muito grande nessa área, tentando colocar os grandes problemas que os países vislumbram. Esse grande problema é saber o seguinte: os resultados de um processo educacional, levado a ferro e fogo, devem se basear em que normativa moral? No fundo, essa é a questão. Cabe à educação ter esse papel?

Quando analiso civilizações antigas, e a Coréia é uma dessas civilizações, me chama a atenção a maneira como eles tratam a educação. A educação é um processo tão arraigado no espírito de povos antigos que não é preciso fazer a afirmação de que ela é importante. Isso está muito arraigado no espírito das pessoas. Mas esse não é o caso brasileiro. Por isso, em uma das conversas que eu tive com o Cristovam, eu tenho dito que nós temos que criar um movimento no Brasil, tendo como referência o conhecimento como um elemento de centralidade, como um grande guarda-chuva; e achei ótimo que ele tenha apoiado essa idéia. Nós temos o hábito de pensar o nosso país sempre sob o foco da questão social. É evidente que isso é central, mas questões sociais, tal como nós entendemos, é legado, é passado.

Nós temos que pensar no futuro. E o futuro é imbricar a questão do passado com uma coisa portadora de futuro, que está dentro deste guarda-chuva e que se chama conhecimento. Isso é mais do que educação formal. A educação formal é uma coluna básica nesse grande guarda-chuva. Aliás, eu tenho feito várias discussões sobre esse tema. Eu estou pedindo que o organismo que nós criamos recentemente neste governo – o Núcleo de Ações Estratégicas – nos faça uma prospecção sobre a

multiplicidade de ações que estão sob esse guarda-chuva, que eu chamo de conhecimento, para ver se a tese que eu estou expondo é correta. Ou seja, se é possível, a partir desse conceito genérico, que é aceito por todo o mundo, mas visualizando uma multiplicidade de ações, colocar em marcha um movimento cultural. Eu acho que é isso que o Brasil precisa, e que outros países como a Coréia nunca precisaram, uma vez que têm uma civilização antiga, e que, portanto, têm esse conhecimento como um fator cultural já arraigado no povo. Enquanto no Brasil, não.

Mas, voltando à situação anterior, quando o Professor aborda a questão da lógica da teoria do capital humano – muito focado na educação, mas sem muito parâmetro moral – a questão toda que está posta é que nós somos herdeiros de um grande movimento cultural, que há alguns séculos vingou como um movimento hegemônico – que é o iluminismo – que resolveu assumir como elemento de centralidade que os princípios ordenadores no campo moral poderiam ser desvinculados das grandes geradoras de normativas morais, que são as religiões. O iluminismo se propôs a esse desafio. Ou seja, é possível prescindir das grandes fontes geradoras de normativas morais porque o movimento independente das forças que historicamente têm sido as forças hegemônicas de produção de normativas morais poderiam ser desprezadas, que são as grandes religiões. Esse é o grande nó que nós vivemos nesse período. É um nó que nos foi imposto e que está presente na indagação que faz o Professor – qual é o rumo que deve ser tomado num processo de educação – e mais do que uma educação formal, a educação de mentes e corações – para que o processo civilizatório de ajuste do ser humano em termos do conhecimento possa se adequar a termos morais que sejam justificáveis. Mas temos um enorme problema: quem é que vai resolver essa questão? É a estrutura formal da educação? Penso que não. Penso que a estrutura formal da educação não resolve esta problemática.

Com isso, eu quero dizer que as reflexões do Professor não são determinantes? Não, elas são determinantes, elas são a chave do problema. Elas ainda não estão submetidas a nós, mas certamente estarão no futuro e no movimento que nós vamos colocar em curso sobre o papel do conhecimento.

Em relação a essa questão de que o Professor trata, sobre o juízo de valor relativamente que a sociedade absorve a partir de processos de educação formal. Eu acho que o grande desafio que está delineado para quem quer produzir um movimento cultural para fortalecer o aspecto intrínseco ao ser humano, que é a capacidade cognitiva, não podemos desprezar um outro aspecto distintivo do ser humano, que é o seu lado espiritual. Isso quer dizer o seguinte: quem pretende, no país, organizar a sociedade apenas valorizando as estruturas que facilitem o desabrochar desse elemento que nós temos, inerente a nós, que é a capacidade cognitiva, esquecendo o lado espiritual, lá na frente vai bater a cabeça, lá na frente vai colocar em questão aquilo que foi construído.

Por isso, Cristovam, quando eu tenho debatido contigo, a respeito desse tema "conhecimento", eu tenho pensado muito que – a partir de um *start* que começa com a educação formal, com as empresas que devem investir em P&D, com todo este arsenal que o mundo tecnológico está criando, principalmente no campo das comunicações, com o mundo digital como parte desse grande processo – nós temos que também trazer alguns elementos que dizem respeito ao juízo de valor, para saber ordenar o nosso povo para um caminho mais razoável, pelo menos. E aí, a questão social aparece – para quem é que nós vamos organizar esse movimento cultural.

Acho que discussões desse tipo, com experiências de fora, são decisivas para nós. Primeiro, para firmar uma convicção. A experiência coreana não é uma experiência boa para nós do Brasil. Eu insisto dizer que se trata de uma civilização muito antiga. Quando se vê aquele mapa, voltando ao séc. I, séc. V, são milhares de anos, de tempos remotos, em que o espírito de ciência está presente no povo. Não é o nosso caso. É por isso que eu considero que, no nosso caso, se trata de criar um movimento cultural em torno da idéia de conhecimento como um objetivo a ser buscado para que o povo possa usufruir aquilo que é distintivo nele, mas que, por razões de política, por razões de choque entre classes sociais, essa capacidade fica bloqueada. E o que nós temos que fazer é potencializar essa capacidade. E todo mundo entende isso como uma coisa normal. Qualquer cidadão sabe o papel do conhecimento na sociedade, o papel da educação, que tem essa estrutura

formal vinculada a esse conceito. O que nós temos que fazer é focar melhor isso. E nada melhor do que o Presidente Lula, com todo o passado que carrega, para fincar essa bandeira de forma definitiva em nosso país. Quando eu digo que essa é uma coisa natural, é natural porque, quando nós falamos de educação, ou de conhecimento em sentido mais amplo, nós estamos falando aqui do que é distintivo na gente. A questão social não é o elemento distintivo no mundo dos seres.

Eu costumo dizer o seguinte: se formos pensar no ser mineral, com o seu elemento distintivo, que é a atração dos corpos, e formos comparar com o ser vegetal, o ser vegetal incorpora o ser mineral, mas ele tem um elemento distintivo que é o crescimento. O animal incorpora o mineral ao vegetal, mas tem um elemento distintivo, que é o instinto. O ser humano incorpora o mineral, o vegetal e o animal, mas ele tem um elemento distintivo, que é a mente e o espírito. Esses elementos distintivos é que devem ser a razão de ser de um governo que quer civilizar, que quer potencializar o ser humano. A questão social ainda está no plano animal. Nós temos que resolver questões ligadas à alimentação, questões básicas, primárias. Essa é uma obrigação que nós temos que resolver na condição mais primária do ser humano. Criar uma civilização que aponte para o futuro e que assimile as coisas mais pujantes que a sociedade cria, é ter o foco no conhecimento.

Eu estou absolutamente convencido disso. Espero que este trabalho que nós estamos desenvolvendo, de pelo menos prospectar quais são as multiplicidades de ações que estão sob guarida dessa grande bandeira, venha a nos oferecer um discurso concreto, e quem sabe, então, nós possamos criar esse movimento cultural em torno desta bandeira, que é o conhecimento. E ter como foco as experiências de outros países é um fator decisivo para nós, para queimar tempo político, porque os desafios são muito semelhantes. Agora, acho que no Brasil nós temos que criar esse movimento cultural, diferentemente da Coréia, que já tem isso arraigado no espírito do povo. Evidentemente, por várias circunstâncias históricas, eles têm maneira de se dirigir em torno dessa questão. Mas seria ótimo que no Brasil o nosso povo tivesse o sentimento inebriante que tem o coreano pela educação. Não interessa saber se é por raiva dos japoneses, por razões de guerra. Esse é um dado impressionante.

Nós temos que fazer isso no nosso país; eu acho que é possível fazermos isso; é possível queimar etapas, mas nós não podemos errar o foco. O nosso foco tem que ser extremamente preciso. E a partir disso, fazer com que os diversos protagonistas da sociedade caminhem nesse foco de forma consciente para que brotem ações que mostrem com que eles estão contribuindo também para esse processo. E nesse sentido eu costumo dizer que a questão social é decisiva, é obrigação nossa, mas ela não é a portadora do futuro. Nós temos que trabalhar com outro grande guarda-chuva que está sob a proteção da palavra "conhecimento". Agora, cabe a nós desenvolver e detalhar bem o que é isso para que esse movimento cultural possa realmente ter efeito.

DEBATES

PERGUNTA Nº 1: Vejo que em seu país promove-se bastante a disciplina Ciência, gostaria de saber como trabalham a tecnologia, não a tecnologia educacional, mas sim a educação em tecnologia.

PERGUNTA Nº 2: Na linha do que o senhor mesmo direcionou, Ministro, eu gostaria que discutíssemos neste encontro, a idéia de pensar estudos comparativos como uma medida para se ver, por exemplo, que fatores foram relevantes, ou não foram relevantes, no progresso alcançado na questão da educação, da ciência e da tecnologia nesses países que vão expor aqui as suas experiências. E nessa direção, seria fundamental, como eu apontei, identificar que fatores são esses. De uma certa maneira, eu não consegui ver isso claramente na palestra do Professor.

Então, eu submeteria talvez duas ou três questões que para mim poderiam ser interessantes e relevantes na discussão desse tema. Eu separaria aquilo que eu chamaria de "questões endógenas" e "questões exógenas". No âmbito das "questões endógenas", foi muito mencionada aqui a questão da cultura, que a questão da educação na Coréia está arraigada na cultura milenar do país. Eu acho que isso, sem sombra de dúvida é verdade, mas me causa uma certa aflição a gente pensar nessa direção porque cultura significa movimentos sociais, e movimentos sociais e culturais levam anos, décadas, ou até mesmo, séculos, para se alterar. Então, eu não sei se essa seria uma solução interessante para se pensar no caso desse estudo comparativo.

Um outro aspecto que foi abordado aqui, e que o Geraldo Nunes apontou muito bem, é o problema das elites. As elites coreanas passaram, junto com o seu próprio povo,por uma série de restrições e necessidades que talvez tenham feito com que elas mudassem. O Professor Cristovam Buarque abordou aqui, na sua palestra, que a decisão de tomar certo modelo de desenvolvimento, no início da década de 30, foi do povo. Eu não concordo exatamente com isso. Acho que foram decisões das elites brasileiras e acho que até hoje essas elites têm essa decisão.

Para não me alongar mais, eu gostaria de considerar também uma questão endógena de geopolítica. Por exemplo, eu me pergunto se, no caso da América Latina, a situação teria sido diferente se Cuba tivesse a mesma dimensão territorial da União Soviética e da China. Muito obrigado.

PERGUNTA Nº 3: "Qual o gasto, por aluno, nos diferentes níveis de ensino na Coréia?".

PERGUNTA Nº 4: "Na Universidade da Amazônia, temos um dos poucos cursos de Licenciatura Plena em Ciências, formando professores que contribuem na formação de jovens de 11 a 3 anos, correspondente à 5ª – 8ª série, valorizando o respeito à regionalidade, que é a Floresta Amazônia. Qual a razão da criação atual de Escolas de Ciência visando a valorização da disciplina "Ciência" na Coréia? Não seria essa uma das opções a serem implantadas no Brasil?"

RESPOSTAS – YUN-KYUNG-CHA

Fizeram-me tantas perguntas, que não estou certo de que conseguirei responder a todas, num tempo tão curto. Mas vou tentar.

No tocante à pergunta sobre a disciplina de Ciência e Educação para a Tecnologia Moderna, eu gostaria de dizer que, em nossa cultura, nada é mais importante que a ciência e a tecnologia. Na modernização e industrialização do país, os formuladores de nossas políticas tenderam a dar ênfase à importância da mão-de-obra especializada. Por essa razão, eles criaram diversos tipos de escolas profissionalizantes, universidades técnicas e de nível júnior, enfatizando as competências tecnológicas nos vários campos de nossa economia. No entanto, os estudantes coreanos tendem a evitar a opção por Ciência e Tecnologia. Ainda nos dias de hoje, esse fato representa um problema para nós. É interessante ouvir que o senhor sentado a meu lado defende as qualidades da educação coreana, enquanto eu a critico. É bem verdade que nossas escolas técnicas e nossas universidades de nível júnior formam técnicos e mão-de-obra qualificada de nível básico. Na sociedade coreana, a maioria dessas escolas atende a estudantes considerados habilidosos. Os estudantes excelentes, em termos de desempenho acadêmico, tendem a se encaminhar para as universidades, escolhendo a área de Humanidades, principalmente Direito,

Administração, Literatura etc. Eles querem ser políticos ou advogados. Eles, portanto, tendem a evitar as Ciências e a Engenharia. Atualmente, o governo coreano vem tentando criar incentivos para a opção por ciências e engenharia. Isso ainda é um problema, em nossa sociedade.

É certo que a maioria dos coreanos tem boa educação e tem conhecimento de muitas coisas, mas o problema que tento comunicar neste meu artigo é exatamente este: eles são educados demais e sabem coisas demais. O senhor apontava a obstinação do povo coreano. Eles, realmente, são muito obstinados. Desse modo, gastamos dinheiro demais para dar uma educação excessiva a nosso povo. Não creio que precisemos gastar tanto dinheiro na formação de engenheiros, cientistas, matemáticos, e de pessoas que falem inglês fluentemente, para fazer que nosso país seja grande, e um lugar melhor para se viver. É verdade que a educação é importante em todos os aspectos da vida, mas o ponto de vista que tento defender é que ela deve ser enfocada de uma perspectiva humanista, e não de uma perspectiva instrumental.

Ao nos esforçarmos demais para superar nossas dificuldades e nos tornarmos independentes do Japão, perdemos nossa humanidade. Nossas escolas, hoje, produzem um grande número de competidores egoístas, em vez de seres humanos compassivos, generosos e humanitários, que, segundo creio, são tão necessários neste novo século. É claro que vocês desejam melhorar a educação, promover a alfabetização, e também a ciência e a tecnologia. Concordo com vocês, e acredito na importância de um movimento cultural de promoção da educação. Como o senhor observou, a importância da educação está gravada na mentalidade do povo coreano. Isso é verdade. Temos uma longa história literária, e temos também uma antiga civilização, que estão profundamente gravadas em nosso espírito. Mesmo assim, o caminho que vocês se preparam para tomar tem que ser o caminho certo. Não gostaria de vê-los repetir nossos erros. Isso é tudo o que estou tentando dizer, neste Seminário.

A outra pergunta, se entendo bem, foi sobre os gastos por aluno em cada nível do ensino. Talvez eu deva mostrar-lhes as tabelas. Esta tabela mostra os gastos com educação por aluno. Vejam estes números. Gastamos cerca de US$ 1.700 com cada aluno no nível primário; US$ 3.500 no nível secundário e cerca de US$ 5.400 na educação terciária. Em

comparação com o seu país, gastamos muito mais que vocês com educação primária e secundária, e gastamos muito menos com educação terciária, quase 1/3 do que vocês gastam. Isso me surpreende. Como vocês podem se queixar de falta de cientistas e engenheiros, quando vocês gastam tanto dinheiro no ensino superior? Realmente, não entendo.

É muito simples. Sabemos por que razão tantos tipos de experimentos sociais falharam nos últimos cem anos, e por que razão os países capitalistas tiveram êxito em assumir a liderança do mundo. A maneira mais eficaz de fazer com que as pessoas freqüentem as escolas é condicionar seu desejo por riquezas materiais à educação. "Se você quer ter sucesso, vá para a escola, consiga um diploma e você será recompensado por seu esforço". É só isso, é muito simples. Usamos essa estratégia para expandir nosso sistema de ensino, e todos os pais coreanos passaram a querer mandar seus filhos para a escola, mesmo à custa de seu próprio bem-estar, mesmo que eles tivessem que vender suas terras, suas vacas, para mandar seus filhos à escola. Era um sacrifício enorme. Mas, por que eles mandavam os filhos para a escola? Porque era um bom investimento. Depois de se formar numa universidade, vai ganhar mais dinheiro. É simples. Isso fez com que todos os coreanos se tornassem loucos por mais educação, e loucos por um diploma melhor. Minha intenção não é acusar a Coréia de ter fracassado nos investimentos em ampliação e aperfeiçoamento da qualidade da educação. Ela teve grande sucesso, é verdade, mas eu quero mais. Quero mais do que o que foi obtido com o sucesso coreano. Quero que vocês criem uma história de sucesso brasileira, mas não imitando o nosso exemplo. A educação pode ser boa e a educação pode ser má. Tudo depende da situação, do contexto sociocultural no qual ocorre a institucionalização do sistema educacional, e do fato de ele tornar as pessoas felizes ou infelizes. Essa escolha de caminhos cabe a vocês. Deveríamos fazer das escolas lugares mais atraentes, não em termos de obter sucesso material, mas em termos de ter mais prazer – o prazer de aprender coisas novas, o prazer de se tornar uma pessoa melhor, o prazer da iluminação espiritual, da compaixão. Nossas escolas deveriam ser lugares assim, e não apenas lugares de competição pelo sucesso. Não gostaria que vocês fizessem isso.

Reino Unido

REINO UNIDO: EDUCAÇÃO E AJUSTE ESTRUTURAL

*Hywel Thomas**

Na década de 70, combinaram-se no Reino Unido a economia, a demografia e a ideologia, num contexto que levou ao questionamento da qualidade de seu sistema de educação. A primeira seção deste trabalho inicia-se com uma breve análise histórica dessas mudanças. Estavam assim criadas as condições para o lançamento do importante programa de reformas, iniciado na década de 80 pelo governo Thatcher e alicerçado num conjunto coerente de idéias profundamente influenciadas pela teoria econômica da Escolha Pública. A segunda seção do trabalho constitui uma moldura para a análise dessas mudanças, e de outras subseqüentes, bem como da natureza do sistema de mercado virtual que hoje sustenta a estrutura e a governança do sistema do Reino Unido. Em seguida, ilustrando os modos como essas idéias informam as estruturas de gestão, vem uma terceira seção, de determinação de responsabilidades e de custeio, hoje em uso. A quarta seção ilustra como o processo de reforma alterou aspectos específicos de oferta em todos os setores do sistema. Ela incluirá exemplos dos setores da escola fundamental e da educação superior. Nas primeiras, as áreas a serem analisadas incluem política de alfabetização e de ensino básico de aritmética, bem como o desenvolvimento de materiais de ensino. No setor de educação superior, são analisadas mudanças no sistema de formação inicial e contínua de professores, bem como examinada a

* Universidade de Birmingham – Reino Unido.

expansão de todo o setor e as políticas em relação à gestão de pesquisa. Um exemplo final se baseia nos esforços atuais do governo de mudar as práticas de trabalho no setor público, detendo-se, como exemplo, em um projeto em andamento nas escolas. A quinta seção traz reflexões e comentários a respeito das mudanças descritas, deixando para a seção final algumas observações sobre os problemas e as oportunidades de transferir para outros países mudanças conseguidas.

Não obstante a referência inicial ao Reino Unido, o principal foco do trabalho reside no sistema educacional na Inglaterra. O Reino Unido possui quatro sistemas de educação, que cobrem a Inglaterra, a Escócia, o País de Gales e a Irlanda do Norte, havendo significativas diferenças entre esses quatro sistemas. Portanto, para dar melhor foco à análise, decidiu-se que seriam apresentados somente exemplos do sistema da Inglaterra.

ECONOMIA, DEMOGRAFIA E IDEOLOGIA

Os aumentos nos preços de petróleo na década de 70 contribuíram para uma recessão no Reino Unido, que se acabou revelando-se mais profunda e mais longa do que a sofrida nas demais grandes economias ocidentais. Ainda em meados dos anos 80, quando a economia já se aproximava de um pico cíclico de atividade, o desemprego continuava a aumentar. Qual seria a explicação para esse desemprego e qual seu significado para o sistema de ensino? Certamente, alguns dos altos níveis de desemprego no Reino Unido eram explicados pela recessão internacional que se seguiu à ênfase dada pelos governos no mundo todo ao controle da inflação, que fora induzida pelos aumentos no preço do petróleo, a partir de 1973. Contudo, a natureza das políticas econômicas dos governos do Reino Unido desde 1976, que deram a absoluta prioridade ao controle da inflação, contribuíram significativamente para o nível doméstico de desemprego. Além do mais, há poucas dúvidas de que a taxa de desemprego no Reino Unido teria aumentado de qualquer forma para níveis superiores aos de 1973, devido à crônica falta de competitividade relativa da base de fabricação do Reino Unido. Essa situação foi agravada pela descoberta das reservas

de petróleo do país, a qual, durante um tempo, não só deu à libra esterlina a condição de virtual petro-moeda, como manteve a taxa de câmbio muito acima dos níveis adequados para a manutenção de uma relativa competitividade da economia e aumentou o desemprego. Dessa forma, uma boa parte do desemprego no país – mas não todo ele – pôde ser explicada por fatores alheios à recessão internacional. Esse desemprego teve um efeito considerável sobre o sistema educacional. Uma das razões está em que o desemprego não paga impostos, além de reduzir as escassas receitas públicas, em busca das quais a educação tem de competir. Um segundo motivo resulta de que os pagamentos feitos pela Previdência Social aos desempregados aumentam a demanda por aquelas mesmas receitas públicas. Felizmente para a educação e para outras atividades do setor público, as receitas da tributação sobre o petróleo compensaram parcialmente a queda de receita e os custos previdenciários com o desemprego. Contudo, há razões demográficas e ideológicas que explicam por que nem esses fatores foram suficientes para proteger o sistema de ensino de uma profunda mudança.

O perfil demográfico do Reino Unido no final da década de 70 e início dos anos 80 constituía um desafio a mais para a histórica autonomia do sistema de educação. As necessidades de recursos de uma população que envelhecia e de três milhões de desempregados eram percebidas como algo mais urgente do que um sistema de educação em que as cifras estavam caindo. A expectativa, no sistema escolar, era de que o número de alunos deveria cair de 7,7 milhões em 1984 para 7,2 milhões em 1991.[1] A mesma lógica, naquela época, foi estendida ao sistema de educação superior, onde se previa que o número de universitários declinaria de 565.000, no período 1984/85, para 489.000 em 1996/97.[2] Representou uma exceção nessa queda o crescimento na

[1] Estas cifras, que se aplicam apenas à Inglaterra e ao País de Gales, foram extraídas de ACSET. *The Future of the teacher training system*: initial advice to the Secretary of State. Londres: DES, Ago. 1981. (ACSET; 81/24).

[2] INGLATERRA. Departamento de Educação e Ciência. *Demand for higher education in Great Britain, 1984-2000*. Londres: DES, jul. 1984.(Report on Education; 100).

oferta de ensino para os que concluíam os estudos e se encontravam desempregados. Os governos responderam a esse problema financiando planos de treinamento baseados no trabalho, todos embutindo um elemento de treinamento, fora do local de trabalho, oferecido pelo setor de educação de adultos.[3] Contudo, foi altamente significativo o fato de que esses planos de treinamento foram controlados pelo departamento governamental responsável pelo emprego, e não pela educação. O entendimento dessa percepção nos remete às pressões ideológicas sobre o sistema de educação.

Nas décadas de 70 e de 80, os governos do Reino Unido compartilhavam o ponto de vista de que os gastos com educação contribuíam para o crescimento econômico. Contudo, eles se tornaram mais explícitos ainda sobre a natureza dessa relação, ao enfatizar a importância da preparação técnica e profissionalizante voltada para as necessidades dos setores industrial, manufatureiro e comercial da economia. Essa visão, que já conquistara certa proeminência antes da recessão internacional, veio a ganhar maior importância ainda, à medida que a quintuplicação da taxa de desemprego entre jovens, no período de 1975 a 1982, parecia comprovar a falta de preparo da juventude para o mundo do trabalho. Como essa orientação profissionalizante fosse inaceitável para muitos educadores profissionais, tornou-se inevitável desafiar a sua tradicional autonomia, para que o sistema de educação pudesse responder às necessidades percebidas pelo governo.

DECISÃO E INTERESSE

Para melhor entender a reforma do sistema inglês é fundamental ter em mente o desafio apresentado à tradicional autonomia dos educadores profissionais, num processo que foi iniciado em meados dos anos 70. Numa tradição que já contava com mais de cem anos, eram os professores quem decidiam o que seria ensinado nas escolas inglesas. Diferentemente de muitos outros sistemas, a Inglaterra não

[3] As Faculdades de Educação para Adulto são institutos pós-curriculares que oferecem principalmente cursos em nível inferior ao de graduação.

contava com um currículo nacional. Em meados dos anos 70, como resultado das pressões econômicas, demográficas e ideológicas supracitadas, tal situação passou a ser questionada. Em 1976, o então Primeiro Ministro (JAMES CALLAGHAN) iniciou um "grande debate" sobre o que deveria ser ensinado nas escolas, embora o seu principal resultado não tenha passado de um modesto documento de discussão a respeito do que poderia ser incluído no currículo escolar. Mesmo assim, o "debate" foi visto com hostilidade pelos sindicados de professores e associações de profissionais de ensino, os quais levantavam dúvidas sobre o direito que o governo teria de se manifestar sobre tais questões. Na época da eleição de 1979, contudo, o governo conservador, que então se iniciava, liderado por Margaret Thatcher, passou a ser mais diretamente crítico, a ponto de sugerir que as reclamações dos pais e empregadores sobre o desempenho dos alunos nas "competências básicas de alfabetização e de ensino numérico" poderiam ser remediadas mediante a fixação de padrões nacionais e monitoramento dos progressos havidos (CARLISLE, 1979).[4] Mesmo depois de adotada essa posição mais crítica, poucas foram as mudanças introduzidas quando o governo conservador assumiu o governo. Foi somente após as eleições de 1987 que os conservadores empreenderam a grande reforma no sistema de educação. Por essa época, eles já haviam desenvolvido uma filosofia de gestão do setor público, segundo a qual os interesses do prestador – ou produtor – dos serviços eram demasiadamente fortes. Em sintonia com a teoria da Escolha Pública, havia, portanto, a necessidade de criar sistemas de gestão e governança capazes de desafiar tais interesses, mediante a evolução de sistemas de mercado virtual no âmbito do setor público.[5]

---

[4] CARLISLE, M. Conservatives hot in pursuit of excellence. *Education* , v. 153, n.16, pp. 457-458, 1979.

[5] Fiz uma análise mais completa dessas teorias e de suas aplicações na educação em THOMAS, H. Markets, collectivities and management. *Oxford Review of Education,* v. 20, n. 1, pp. 41-56, 1994.

Para compreender a natureza dos mercados virtuais na educação, é útil começar definindo mercados como:

> uma forma de organização econômica na qual a maioria das decisões sobre alocação de recursos são tomadas por meio de ações aparentemente descoordenadas de um grande número de pessoas e empresas privadas. A coordenação das atividades [….] acaba ocorrendo porque cada fator de produção (terra, trabalho e capital) e cada mercadoria têm um preço ao qual diversos grupos respondem de forma a harmonizar as suas respectivas ações separadas (Le Grand e outros, 1992).[6]

Ao colocar as pessoas no centro de atenção, os mercados reconhecem e utilizam o interesse próprio como uma força motora no comportamento humano. Esse fato é levado em consideração mediante um sistema descentralizado de tomada de decisões que permite aos indivíduos entrar voluntariamente em relações de intercâmbio. Tal abordagem incentivou, mas não dominou, o enfoque do governo conservador em seu esforço de reformar a educação. No fundo, essas reformas estavam muito mais voltadas para a redução do controle dos educadores profissionais – o interesse do produtor – sobre o processo de tomar decisões, do que na transferência desse controle aos pais e alunos. Quando começamos a analisar reformas específicas, o que fica notório é uma abordagem coerente que visa à redução do poder dos educadores profissionais. Contudo, embora uma parte desse poder seja concedido aos pais e alunos, a maior parte dele é reservada para o governo. Na realidade, o mercado virtual criou condições de "mercado", que deram aos pais e alunos mais poder e um grau mais amplo de escolha, embora, ao mesmo tempo, tenha assegurado para o governo central um maior nível de "comando" para dirigir o sistema de uma certa maneira. A próxima seção, além de mostrar-nos a maneira como isso foi conseguido, analisa também como os novos sistemas de gestão, de responsabilização fiscal e de financiamento criaram um sistema de mercado virtual que combina sistemas de 'mercado' e economias de 'comando'.

---

[6] LE GRAND, J.; PROPPER, C.; ROBINSON, R. *The economics of social problems*.3.ed. Londres: Macmillan, 1992.

GESTÃO, SENTIDO DE RESPONSABILIDADE E FINANCIAMENTO

Gerenciamento de escolas

A Figura nº 1 representa um resumo esquemático da distribuição das responsabilidades de gestão da maioria das escolas na Inglaterra.[7] No topo das colunas vemos os quatro principais conjuntos de atividades e responsabilidades que são inerentes à criação e manutenção de uma escola: seu currículo, pedagogia e avaliação; os recursos humanos e materiais que lhe permitem oferecer o currículo; as dotações financeiras que possibilitam a aquisição e emprego de recursos; e finalmente as regras que decidem para quais escolas deverão ir os alunos. Ao lado, à esquerda, são indicados os quatro planos de responsabilidade: o ministério central nacional (Departamento de Educação e Competências); a autoridade regional ou municipal (conhecida como Autoridade Local de Educação, ou LEAs, em inglês), o local da escola (todas as escolas contam com órgãos dirigentes, formados por representantes de diversas áreas de interesse e uma maioria que não é constituída por educadores profissionais); e a família. As setas indicam a direção predominante das mudanças no poder e na autoridade, durante os últimos quinze anos.

FIGURA 1 – Distribuição das responsabilidades pelas escolas.

	Avaliação de Currículo & Pedagogia		**Recursos Humanos & Materiais**		**Finanças**		**Acesso**	
Centro (DfES)	Especifica o currículo & a avaliação nacional		Estrutura para emprego, padrões de instalações		Diretrizes sobre gasto & fórmula		Aprova as políticas de admissão e decide sobre informações	
Regional (LEA)	Assessoria & orientação	↑	Instalações	↑↓	Especifica o total e a fórmula	↑↓	Estabelece algumas políticas de admissão	↑
Escola	Métodos		Fundamental para funcionários & manutenção das instalações		Gastos dentro do orçamento, nenhuma taxa		Distribui **XXX** informações especificadas	↓
Família	Retirada da educação sexual & ER		Nenhum papel		Pequenas contribuições voluntárias		Escolha da escola sujeita a critérios	

[7] Uma revisão mais completa pode ser vista em BULLOCK, A.; THOMAS, H. *Schools at the center?* A study of decentralisation. Londres: Routledge, 1997.

No que diz respeito ao currículo, à pedagogia e ao sistema de avaliação, as mudanças se voltaram claramente em direção ao governo central. Em 1998, o governo apresentou um currículo nacional estatutário que define a programação obrigatória para os onze anos de ensino compulsório. Introduziu também um sistema de avaliação para monitorar o desempenho em termos de currículo. Mais recentemente, em 1999, o governo estabeleceu diretrizes sobre como proceder ao ensino básico de aritmética, mais tarde seguidas de diretrizes sobre o ensino da alfabetização. Os pais tiveram reduzida a sua margem de escolha quanto ao currículo, embora possam desobrigar seus filhos da freqüência de partes de currículo sobre educação sexual e ensino religioso. Quanto aos recursos humanos e materiais, as setas da Figura 1 mostram uma mudança de ênfase, das LEAs para o Centro e para as escolas. Basicamente, o ministério central (DfES) assumiu o poder sobre o pagamento e as condições de trabalho dos professores, bem como delegou às escolas o poder de designar professores e outras pessoas que trabalham no local da escola. Convém observar que essa delegação formal foi dada ao órgão dirigente da escola, e não ao professor chefe de ensino. As mudanças no custeio apontam igualmente em duas direções e, mais uma vez, se distanciam da LEA. O DfES definiu as regras que prescrevem como as escolas devem ser custeadas, retirando o poder que antes pertencia à LEA. O sentido mais importante dessas novas regras consistia em que cada aluno demandaria um certo nível de custos. Apesar de ter havido alguns ajustes nesse entendimento geral, o montante do orçamento de cada escola passou a depender do número de seus alunos. O DfES delegou então às escolas a capacidade de gastar esse dinheiro, restringindo novamente o poder da LEA, mas exigindo por outro lado que as escolas se mantivessem dentro de seus orçamentos. Observe-se, mais uma vez, que o poder sobre o orçamento foi transferido para o órgão dirigente, e não para os professores. Por fim, há regras que determinam quem deve freqüentar qual escola. As mudanças feitas pelo DfES em 1988 deram aos pais o direito de decidir sobre que escola eles preferiam que seus filhos freqüentassem, o que reduziu a autoridade da LEA, mediante o estabelecimento de diretrizes nacionais sobre como decidir o acesso às escolas, caso já se encontrem lotadas. Ao mesmo

tempo, o DfES decidiu pela publicação dos resultados da avaliação do desempenho das escolas, nos exames nacionais, de modo a permitir que os pais disponham de dados sobre o bom ou mau desempenho das escolas nos testes vinculados ao currículo.

É nos vínculos ao longo dessas mudanças que melhor podemos observar como funciona a combinação de "mercados" e "comandos" – o mercado virtual. Ao distribuir às escolas orçamentos determinados pelo número de alunos matriculados, passou-se a exercer pressão sobre elas, no sentido de que deveriam convencer pais e alunos de que elas estavam desempenhando bem. As escolas menos populares poderiam perder alunos e, uma vez que o salário dos funcionários depende da verba recebida, estes passariam a ter o seu emprego em risco. Nesse sentido, podemos dizer que as escolas estavam no "mercado", pois teriam de satisfazer os pais ou arriscar-se a perder alunos e, desse modo, colocar empregos em risco. Contudo, a "prova" para julgamento do desempenho de uma escola deveria basear-se no desempenho apurado nos testes nacionais vinculados ao currículo nacional, o que refletiria os aspectos de "comando" do novo sistema.

Essa reestruturação das responsabilidades de gestão representou apenas um dos elementos das reformas, uma vez que o sistema também continha outros procedimentos de fixação de responsabilidades.

Modelos de responsabilização

No que diz respeito à educação, o modelo mais comum de responsabilização utilizado pelos governos tem por base sistemas administrativo-burocráticos. Tal esquema inclui o uso de contratos, mediante os quais é possível exigir que as instituições receptoras de recursos do governo cumpram um contrato que estabelece critérios de desempenho, sendo de notar que a falta de cumprimento destes últimos pode levar à devolução dos fundos. Um exemplo disso ocorre com o processo de formação inicial de professor na Inglaterra: as instituições interessadas são obrigadas a restituir os fundos adiantados, se não atingirem a meta contratada de recrutamento de alunos. E isso

também se aplica no âmbito das instituições.[8] Em algumas grandes universidades da Inglaterra, por exemplo, são delegados recursos às Escolas e Faculdades, tomando por base o número previsto de universitários. Caso, entretanto, esse número não seja alcançado, as Escolas e Faculdades devem devolver os fundos em apreço e garantir que os recursos para isso sejam encontrados de seus próprios orçamentos.

Um segundo tipo envolve a transparência, através da qual as instituições devem, por força de lei, revelar as informações pertinentes sobre seu desempenho. Um exemplo dessa obrigação consiste na exigência de que as escolas na Inglaterra publiquem informações sobre seu desempenho em exames e testes, bem como as cifras sobre os níveis de freqüência e o número de exclusões de alunos.

Um terceiro tipo comporta a inspeção das atividade por profissionais seniores e altamente qualificados. Em tal caso, os inspetores visitam as instituições, observam as suas práticas, fazem julgamentos e preparam um relatório sobre o desempenho. Na Inglaterra, o sistema de inspeção de escolas e faculdades é operado pelo Escritório para Padrões em Educação (www.ofsted.gov.uk) e , no caso da educação superior, pela Agência de Garantia de Qualidade (www.hefce.ac.uk). Cada sistema tem seu conjunto público de critérios, um programa regular de inspeções institucionais, cujas conclusões devem ser divulgadas publicamente. Esses resultados podem variar entre aplausos para os provedores bem sucedidos e críticas severas para aquelas que houverem falhado. Como resultado desses relatórios, algumas acabaram sendo fechadas e muitas outras, substancialmente reorganizadas. Podem surgir problemas na estimativa da relação entre os níveis de recurso e os resultados, pelo que se verifica que os inspetores não têm as qualificações necessárias para apresentar uma avaliação confiável a respeito da maneira como as instituições utilizam os recursos (LEVACIC e GLOVER, 1998; COE e FITZ-GIBBON, 1999; BELFIELD e THOMAS, 2000).[9]

---

[8] JOHNES, G. The management of universities. *Scottish Journal of Political Economy,* n. 46, pp. 505-522, 1994.

[9] LEVACIC, R. e GLOVER, D. The relationship between resource management and school effectiveness: evidence from OfSTED secondary school. *School Effectiveness and School*

Um quarto tipo de responsabilização/prestação de contas administrativo-burocrática envolve a utilização de incentivos que recompensam ou punem determinados níveis de desempenho, do que é exemplo o Exercício de Avaliação de Pesquisa, para as universidades do Reino Unido. No biênio 1999–2000, o Conselho de Financiamento da Educação Superior para a Inglaterra (HEFCE) alocou 855 milhões de libras para pesquisas em universidades. Desse montante, 835 milhões (98%) se destinaram a pesquisa em qualidade e foram alocados tendo por base a qualidade do desempenho de seu pessoal acadêmico ativo em pesquisa. No exercício de 2001, 1.042 milhões de esterlinos foram alocados para pesquisas em universidades, dos quais 1.020 milhões foram distribuídos com base na qualidade.[10]

TABELA 1 – Classificação pela Avaliação de Pesquisa e Pesos para Financiamento

Classificação de Pesquisa por Departamento Ativo	Peso do Financiamento em Modelo de Financiamento Relacionado à Qualidade	
	1996	2001
1	0	0
2	0	0
3b	1	0
3a	1,5	0
4	2,25	1
5	3,375	2,793
5*	4,05	3,357

Improvement, n. 9, p. 95-122, 1998. COE, R. e FITZ-GIBBON, C.T. School effectiveness research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education,* n. 24, p. 421-438, 1998. BELFIELD, C. R.; THOMAS, H. The relationship between resources and performance in further education. *Oxford Review of Education,* v. 26, n. 2, p. 239-253, 2000.

[10] Consulte *Funding higher education in England:* circular 2003/29. Bristol: HEFCE, 2003. Disponível em: <www.hefce.ac.uk>.

A qualidade da pesquisa é julgada mediante um Exercício de Avaliação de Pesquisa (RAE, em inglês), que é realizado a cada 4 ou 5 anos. O procedimento muda ligeiramente a cada vez, mas no RAE de 1996 e 2001 cada disciplina numa instituição recebeu sua classificação numa escala de 1 a 5. No exercício de 2001, foram utilizadas as mesmas classificações, embora somente os departamentos com alto desempenho tenham recebido recursos. O pessoal universitário está ciente dos padrões esperados do exercício, que incentivam a competição entre as instituições.

A Tabela 1 mostra essas classificações do RAE relacionadas com o custeio. No exercício de 1996, os departamentos que obtiveram as notas 1 ou 2 não receberam fundos para pesquisa; os que obtiveram grau 5 receberam 4,05 vezes o valor dos que obtiveram a contagem 3b. Para se ter uma idéia de quão seletivo é o sistema, basta notar que 75% dos fundos de financiamento para pesquisa são reservados para 26 instituições de ensino superior, de um total de 133. Os sistemas de pesos utilizados em 2001 foram muito mais rigorosos que os vigentes no período de 1996 a 2000. Só receberam fundos de apoio à pesquisa os Departamentos que alcançaram notas 4, 5 ou 5, o que comprova que a alocação de recursos se tornou muito mais seletiva que no período desde 1996.

A segunda principal abordagem visando ao emprego da determinação de responsabilidades envolve o uso de modelos de mercado e mercados virtuais. Os mercados facultam aos usuários de serviços o direito de decidir se desejam ou não participar de mudanças. Espera-se deles por outro lado que criem condições competitivas conducentes à melhoria do desempenho e à utilização mais eficiente dos recursos. Como os serviços públicos (dentre os quais as escolas) não são sujeitos aos ajustes convencionais do mercado, é possível desenvolver normas de mercado virtual que buscam reproduzir o efeito do mercado. Já foi sumariada, na seção anterior, a natureza do sistema de mercado virtual, tal como adotado nas escolas inglesas.

A terceira abordagem principal tendente à implantação de um sentido de responsabilização tem por fundamento os princípios tradicionais de profissionalismo, que dependem do grau de comprometimento trazido

para o trabalho por aqueles engajados nos serviço de educação. Na Inglaterra, o clima atual é de ceticismo quanto à disposição e capacidade dos professores para cumprir com suas obrigações, sem uma supervisão adequada. Não obstante, convém não desprezar o valor de uma cultura de profissionalismo, como um dos aspectos essenciais do sentido de prestação de contas – e desempenho de alta qualidade.

É necessariamente limitado o grau de responsabilização direta (observação e supervisão) que pode ser exercida nas atividades ligadas à educação. Tais oportunidades são limitadas pela tecnologia de ensino baseada no professor único trabalhando com as crianças (e em muitos países predominam as escolas de um só professor). Quer isso dizer que os outros modos de responsabilização delineados acima são, isoladamente, insuficientes para alcançar os fins desejados, motivo por que é necessário assegurar que os sistemas educacionais sejam administrados de modo a reconhecer os limites de muitas formas de responsabilização e que, portanto, é inevitável basear-se nos princípios de profissionalismo. Uma das fraquezas da reforma do ensino na Inglaterra tem consistido em tratar os professores como parte do problema na educação, em vez de tê-los como parte da solução. Esse tópico será analisado adiante, com maior profundidade.

Custeio e reforma

Já foram apresentados exemplos de como os mecanismos de custeio têm sido utilizados para assegurar mudanças no sistema de educação inglês: financiamento em função da matrícula nas escolas, faculdades e universidades, bem como financiamento de pesquisa de qualidade mediante exercícios de avaliação das pesquisas. Esses não são os únicos exemplos em que o DfES usa o custeio seletivo para administrar o sistema de educação. Nas faculdades, por exemplo, o mecanismo de financiamento não é utilizado somente para recompensar as instituições que cumprem as suas metas. Por vezes, os recursos são retidos para recompensar a retenção e a consecução das metas fixadas em termos dos resultados alcançados pelos alunos nos exames. Em todos os setores,

há recursos adicionais vinculados aos alunos com histórico de carência. Essa é, aliás, uma das formas de que se valem os mercados virtuais para superar os problemas de igualdade associados aos mercados convencionais.

O sistema de financiamento também é utilizado como incentivo para um melhor desempenho do professor. Nas escolas, por exemplo, foram instituídas formas de pagamentos adicionais, que podem ser requeridas por professores que tenham atingido determinado nível de desempenho. Esses limites, que são demonstrados em termos do trabalho do professor e do desempenho dos alunos, têm de ser avaliados pelo professor responsável pelo ensino. O pagamento dos professores responsáveis também está sujeito à revisão de desempenho, conduzida pelos órgãos dirigentes. Estas mesmas mudanças foram estendidas às faculdades. Nas universidades, o pagamento dos funcionários acadêmicos seniores e dos professores titulares está relacionado com o respectivo desempenho, motivo por que não existe garantia de um aumento de salário anual. Não há dúvida de que esses procedimentos são problemáticos, pelo menos nos casos em que o desempenho dos alunos e dos universitários depende da avaliação de mais de um professor.

O financiamento também é utilizado para apoiar determinadas iniciativas, no sentido de estimular instituições a responder às iniciativas e preferências governamentais. Como exemplo, numa tentativa de criar diversidade entre as escolas secundárias, o DfES elaborou o conceito de escolas especializadas e disponibilizou recursos para dar suporte a esse desenvolvimento. As escolas podem candidatar-se à condição de especializada, descrevendo como pretendem especializar-se numa área do currículo (como, por exemplo, o ensino de línguas modernas) e, se o DfES aprovar os planos, a escola interessada recebe fundos adicionais de apoio à mudança. Desse modo, sejam quais forem as verdadeiras preferências das escolas, o financiamento será utilizado como forma de estimular a mudança no ensino. Esse é um exemplo, dentre muitos outros, de como o DfES utiliza o financiamento para levar as escolas a apoiar determinadas iniciativas. Contudo, não é somente através desses incentivos que o DfES assegura a mudança, como será visto na próxima seção.

MODIFICAÇÃO DA OFERTA

A natureza da oferta educacional vem sendo alterada de muitas formas e ao longo de todos os setores do sistema de ensino. Alguns exemplos dessas mudanças já foram apresentados. Nesta seção, serão discutidos outros exemplos, colhidos da experiência em transformações de escolas, formação do professor, bem como na educação superior de forma mais geral.

Alfabetização, aprendizado numérico e materiais didáticos

Os governos Conservadores de 1979 a 1997 foram um poderoso instrumento no processo de transportar o sistema de ensino, inclusive as escolas, para um mercado virtual. Consistiu isso no estabelecimento de estruturas nacionais, como currículos e testes em âmbito nacional, com competição local entre as escolas. Uma área, contudo, não foi tocada: a relacionada com os métodos de ensino. Foi comunicado às escolas o que elas deveriam ensinar, bem como o fato de que seriam avaliadas com base na qualidade de seu desempenho e que os resultados dessas avaliações seriam publicados. Contudo, ficou a cargo das escolas decidir como ensinar aos alunos ou como se esperava que eles aprendessem. Na verdade, já havia uma legislação que afirmava explicitamente não ser da competência do Secretário de Estado decidir sobre como as escolas deveriam ensinar. O Governo Trabalhista, eleito em 1997, iria modificar esse enfoque, embora não tenha alterado a lei.

O novo Governo Trabalhista de 1997 sempre esteve – e continua estando – comprometido com o estabelecimento de metas para as organizações do setor público, e com o monitoramento acurado dos avanços no sentido de alcançá-las. Preocupou-se com o fato de que muitíssimas escolas, especialmente as que atendiam comunidades carentes, não apresentavam desempenho satisfatório, motivo por que teriam de ser compelidas a melhorar. Como parte dessa estratégia, o referido governo inaugurou uma estratégia nacional de ensino numérico

(DfES, 1999).[11] Iniciada em 1999, ela estabeleceu uma meta nacional, segundo a qual 75% das crianças compreendidas na faixa etária de 11 anos teria de atingir, até 2002, o padrão de desempenho esperado de sua idade. No caso, a meta não foi plenamente cumprida, embora tenham sido garantidas algumas melhorias notáveis. As escolas receberam um conjunto de documentos e de materiais de ensino, contendo os programas anuais de ensino, os objetivos-chave e grades de planejamento para ajudar o preparo das lições dos professores. O material foi ilustrado com exemplos "para mostrar, em relação a cada objetivo de ensino, uma seleção do que os alunos devem saber, entender e serem capazes de fazer ao final de cada ano letivo" (pp. 2-3). A estratégia propunha que "todos os alunos devem ter uma aula exclusiva de matemática todos os dias, a fim de evitar que o trabalho seja misturado com outras disciplinas, por tratar-se de uma abordagem de 'dia integrado" (p.12). Em consonância, foi proposta uma estrutura para uma "aula normal de 45 a 60 minutos" (p.13). Embora essa estratégia não tivesse força legal, o governo deixou claro que, quando as escolas viessem a ser inspecionadas, as que não estivessem seguindo as diretrizes teriam de provar estar conseguindo melhores resultados do que teriam, se estivessem obedecendo à estratégia. Desta forma, as autoridades trabalhistas avançaram mais do que outros, tanto na definição de como os professores deveriam ensinar, como, mais tarde, na verificação, mediante monitoramento, se isso estava realmente acontecendo.

A estratégia de ensino elementar de aritmética era voltada, inicialmente, para os primeiros seis anos de ensino. Ela foi seguida de uma estratégia de alfabetização, também para os primeiros seis anos, com base nos mesmos princípios, e alocando uma parte do dia como tempo especificado para a alfabetização. Mais recentemente, as estratégias de ensino numérico e de alfabetização foram implantadas nos três anos subseqüentes. Como resultado, essas diretrizes já estão em vigor para nove dos onze anos de ensino obrigatório. O órgão

[11] Department for Education and Skills – DfES. *The National Numeracy Strategy*. London: DfES, 1999.

governamental responsável pela supervisão desses procedimentos é a Autoridade em Qualificações e Currículo (QCA, em inglês).[12]

Nem todas as abordagens do governo para assegurar mudanças são baseadas nessas diretrizes. Tem sido mais circunspecto o estímulo às escolas para que usem mais as modernas tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Um relatório de 1997 obteve progressos em prol da maior utilização de TIC nas escolas (Stevenson, 1997), mas o governo aqui tem sido menos ativo do que em outras áreas.[13] Embora haja indicações do impacto benéfico da TIC sobre o desempenho dos alunos, convém não esquecer que essa relação é muito complexa, e que não se trata simplesmente da quantidade de TIC que é usada no ensino de uma disciplina, mas de como ela é usada (Becta, 2001; DfES, 2001; Harrison e outros, 2002).[14] De positivo, já foi elaborada até agora uma Grade Nacional de Ensino, indicativa do material que os professores podem "baixar" via Internet e usar no planejamento de suas aulas. Há ainda pacotes comerciais que oferecem, por exemplo, materiais a serem utilizados pelos professores em seus relatórios escritos sobre o desempenho dos alunos.[15]

Apesar de tudo, o uso de metas e diretrizes já foi implantado como uma das características do enfoque governamental no gerenciamento do sistema de educação, não só em escolas, como em universidades.

---

[12] http://www.qca.org.uk/

[13] STEVENSON COMMITTEE. *Information and communications technology in UK schools:* an independent enquiry. London: Pearson, 1997. Disponível em: <rubble.ultralab.anglia.ac.uk/Stevenson/contents.html>.

[14] BECTA. *The secondary school of the future*: a preliminary report to the DfES by Becta. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency, 2001. DfES. *Impact 2*: emerging findings from the evaluation of the impact of information and communications technologies on pupil attainment, 2001. Produzido pela Agência Britância de Comunicação e Tecnologia Educacional para o Departamento de Educação e Competências: Série National Grid for Learning Research and Evaluations. HARRISON, C. et alii. *Impact 2*: the impact of information and communications technologies on pupil learning and attainment. DfES, Becta, 2002.

[15] http://www.ngfl.gov.uk/

Formação inicial e contínua do professor

Se a combinação das perspectivas econômicas, demográficas e ideológicas dos anos 70 e 80 percebia a educação como um problema, segue-se que os responsáveis por preparar professores deveriam claramente ser parte integrante daquele problema, motivo por que qualquer proposta para aperfeiçoar a qualidade da educação teria de incluir a formação dos docentes. Ao enfrentar a dificuldade, o governo tratou tanto da Formação Inicial dos Professores (ITT em inglês), quanto de seu desenvolvimento profissional contínuo (CPD em inglês). A Figura 2, que resume os mecanismos existentes de determinação de responsabilidades, também mostra até que ponto o governo supervisionou a formação de professor.

FIGURA 2 – Responsabilização e formação de professor

	Treinamento Inicial de Professores	Desenvolvimento Profissional Contínuo
A-b (1): Contrato:	✓	✓
A-b(2): Transparência:	✓	
A-b (3): Inspeção:	✓	✓
A-b (4): Incentivos:		
Mercado e mercado virtual	✓	✓
Profissionalismo	✓	✓

A Figura 2 deixa evidente que a Formação Inicial de Professores (ITT), dentre as diferentes fases do processo de formação do professor, é a que mais sujeita está às normas de responsabilização. As universidades são os principais provedores e, até o início dos anos 80, detinham considerável autonomia no modo como enfocavam essas suas atividades. Antes então, o único papel do DfES consistia em estabelecer números-meta de recrutamento para os professores estagiários, mas os contratos eram muito flexíveis em relação aos níveis de recrutamento. O currículo de formação era definido por tutores individuais da matéria, trabalhando dentro de diretrizes que se limitavam a estipular o tempo que um estudante deveria ficar na escola durante seu programa de

treinamento. O relacionamento entre as universidades e o DfES era definido por uma 'Concordata' que atribuía aos inspetores do governo o direito de visitar as universidades, mediante convite, direito esse que não era implementado na prática. Esta situação modificou-se no início dos anos 80, quando os inspetores explicitaram que queriam visitar as universidades, e que, caso não fossem para isso convidados, ficava desde já entendido que estaria em risco a manutenção do contrato para custeio dos estudantes.

Este foi o início das grandes mudanças, que continuam ainda hoje. A Formação Inicial de Professores se baseia agora em regulamentos produzidos pelo DfES e enviados às universidades. Estabelecem eles as competências a serem cumpridas pelos professores recém-formados (NQT, em inglês), no decorrer de um programa anual de pós-graduação, que é seguido pela maioria desejosa de tornar-se professor. Ao final do período de treinamento, estes NQTs recebem um atestado das competências por eles conquistadas, documento em que se incluem também declarações sobre as áreas nas quais eles precisam desenvolver-se no ano seguinte ao do treinamento, conhecido como ano de emposse. O desempenho das universidades em confronto com os regulamentos da ITT é monitorado regularmente, e cada disciplina é inspecionada a cada três anos pelo Escritório para Padrões de Educação (OfSTED).

O monitoramento do processo de formação do professor deu um passo adiante em meados de 1990, por meio do estabelecimento pelo governo de uma Agência de Treinamento de Professores (TTA, em inglês), que se tornou responsável por todos os aspectos da formação do magistério. A TTA estabelece agora contratos com as universidades, predeterminando o número de estudantes que elas devem formar a cada ano, sempre no entendimento de que, se tais metas não forem alcançadas, os recursos devem ser devolvidos à Agência. Existem ainda regulamentos que requerem de cada Universidade o fornecimento de dados para a TTA, que esta torna públicos. Essas informações abrangem dados sobre a qualidade dos graduados recrutados por Universidade, bem como o número daqueles que conseguiram emprego após completar o treinamento. Esses dados destinam-se a informar os futuros candidatos, permitindo-lhes comparar as diferentes instituições.

O relatório então emitido e a nota de classificação alcançada são igualmente publicados, para serem utilizados no momento da decisão sobre se as instituições receberão ou não vagas adicionais para treinamento. Esses dados publicados e a sua utilização para alocar espaços de treinamento forçam as universidades a competir entre si pelo recrutamento de novos alunos e pelos recursos que o acompanham. Existem ainda os provedores em outras escolas para aumentar a concorrência em busca de alunos.

O processo de desenvolvimento profissional contínuo (CPD, em inglês) pode assumir diversas formas, algumas das quais mediante cursos formais oferecidos pelas universidades. Em termos de recursos, entretanto, o maior empenho reside no tempo que os professores devem passar nas escolas, para o seu próprio desenvolvimento profissional. As ofertas da universidade e dos provedores em escola têm de ser analisadas separadamente. A oferta nas universidades destina-se normalmente a cursos que levam a títulos acadêmicos, tais como Mestrado. À semelhança do que ocorre com o ITT, o financiamento do CPD oferecido pelas universidades aos novos professores tem como base um contrato com a Agência de Treinamento de Professores. Qualquer universidade desejosa de oferecer CPD para professores deve, a cada três anos, submeter uma proposta à TTA, que estabelecerá o nível de recursos que ela se dispõe a pagar às universidades e define as disciplinas para as quais se propõe prestar apoio. Comparado com a ITT, entretanto, o processo de inspeção é muito mais simples e informal, pois se dispensa a publicação de quaisquer dados de desempenho. Nesse sentido, os incentivos concedidos para um alto desempenho são inferiores aos da ITT, mas a oferta de CPD em outras locações acaba inserindo as universidades no mercado. As LEAs, por exemplo, oferecem cursos de treinamento para seus professores, e o DfES criou novos órgãos com o intuito de disponibilizar o CPD. O exemplo mais saliente é o da Faculdade Nacional para Liderança Escolar (NCSL, em inglês) que se tornará, ao final do processo, responsável pelo treinamento de todos os professores responsáveis pelo ensino e de outros administradores seniores nas escolas. Na verdade, tanto o DfES como o NCSL agora definem as competências para os líderes de ensino e

conferem a sua própria qualificação, a qual se tornará obrigatória para todos os professores que queiram elevar-se à condição de professor responsável pelo ensino. Tendo em vista que parte do treinamento é obtida gratuitamente pelo usuário, tem-se aqui uma formidável competição para as universidades, que terão fatalmente seu papel diminuído.

As escolas representam a segunda maior base de oferta do CPD. Todo ano recebem fundos do DfES que, obrigatoriamente, devem ser gastos apenas com CPD. Além disso, foram reservados cinco dias no ano em que os alunos ficam dispensados das aulas, mas os professores têm de comparecer para receber diversas formas de treinamento. Os fundos para treinamento podem ser gastos de diversas formas: para pagar um curso em uma universidade ou, o que é mais provável, para pagar um curso oferecido pela LEA. Além disso, as escolas também podem usar os fundos para remunerar um instrutor ou consultor que vá à escola e ministre o treinamento no local. Existem ainda alguns controles rigorosos sobre como é despendido o dinheiro do DPCC. Trata-se de uma área onde há pouca informação sobre o desempenho.

Expansão da educação superior

Já foi sumariada acima a utilização de mecanismos de financiamento e de sistemas de revisão pelos pares, com o objetivo de avaliar a qualidade da pesquisa no ensino superior. Paralelamente a essas mudanças, tem havido um relacionamento mais próximo entre os pontos de vista governamentais sobre as prioridades e, por outro lado, as atividades de pesquisa no setor. Os recursos destinados à pesquisa em universidades do Reino Unido provêm de quatro fontes principais. Existe o custeio básico para pesquisa, que é distribuído após avaliação da pesquisa realizada, e onde o critério dominante para as alocações reside na qualidade e não no tema da pesquisa. A segunda fonte resulta de doações feitas por um conjunto de conselhos de pesquisa financiados pelo governo, dentre os quais, por exemplo, o Conselho de Pesquisa Médica (MRC) e o Conselho de Pesquisa Econômica e Social (ESRC).

As estratégias adotadas por esses Fundos para a distribuição de recursos resulta da orientação dada pelo governo, isto é, por um grupo que supervisiona o trabalho de todos os Conselhos e dos acadêmicos membros da Diretoria de cada Conselho. Mediante esse processo, são identificadas as áreas estratégicas para pesquisa programática, e os Conselhos se tornam então encarregados de definir esses programas com mais detalhes e de convidar universidades, além de outras instituições de educação superior, a se candidatarem a receber recursos. Normalmente, os grupos de acadêmicos trabalham juntos para preparar as propostas de pesquisa, que são revistas pelos pares em termos de qualidade. A terceira fonte de fundos é constituída pelos contratos de pesquisa que as universidades obtêm de diversas fontes industriais, comerciais e do setor público. De modo geral, esses contratos assumem a forma de licitações, oferecidas à competição aberta. Existem ainda órgãos de caridade que financiam a pesquisa. Embora tenham suas áreas de atividade prediletas, raramente são específicos em relação a determinados projetos.

A mudança mais significativa ocorrida no sistema de educação superior do Reino Unido, durante os últimos anos, talvez resulte do aumento no número de universidades, do crescimento na quantidade de estudantes e das mudanças no processo de financiamento dos estudantes. Em termos de comparações internacionais, esses avanços não são particularmente dignos de destaque. Talvez se deva dizer que o Reino Unido dispõe agora de um sistema mais identificado com outros similares. Assim, por exemplo, as universidades no Reino Unido eram gratuitas até cinco anos atrás, ocasião em que o governo introduziu taxas a serem pagas pelos estudantes. Ao mesmo tempo, foi desenvolvido um plano de empréstimo mais abrangente do que o anterior. As atuais mudanças de política incluem a introdução de taxas diferenciadas, de modo a permitir que o escalão mais alto das universidades possa cobrar taxas mais elevadas. Discute-se sobre a conveniência, ou não, de introduzir-se uma taxa para graduação, como forma de financiar o que é agora um sistema de ensino superior de massa, capaz de recrutar 40% da faixa etária. Contudo, em termos de interesse internacional, as características mais interessantes do sistema universitário do Reino

Unido estão no processo de avaliação de pesquisa e nos procedimentos para monitoramento da qualidade do ensino, como já mencionado anteriormente.

Modernização da mão-de-obra escolar

A estratégia governamental para a "modernização" da força de trabalho no setor público encerra iniciativas políticas de resposta a esses problemas. O governo vem desafiando as tradicionais fronteiras de atuação entre os grupos ocupacionais, determinação essa que resulta de diversos fatores, um dos quais provém do fato de que as melhorias obtidas na qualidade da força de trabalho permitem-nos aumentar as expectativas sobre o trabalho que pode ser realizado por alguns grupos ocupacionais. O papel aprimorado dos membros de profissões ligadas à medicina, por exemplo, ao assumir funções tradicionalmente desempenhadas por médicos, representa uma constatação a mais de que os papéis e as responsabilidades estão evoluindo. Outro exemplo está na mudança cultural que passa a questionar as linhas tradicionais de demarcação entre as ocupações, tidas como conseqüência de atitudes desatualizadas, conservadoras e inflexíveis, inadequadas, portanto, no contexto de uma economia competitiva, num mercado aberto globalizado. Essa circunstância junta-se a uma instabilidade crescente das fronteiras entre as diferentes ocupações, dada a atual tendência a questionar os papéis tradicionais e considerar novas formas de trabalhar. Tal situação é agravada ainda pelas mudanças tecnológicas. Os mais recentes desenvolvimentos em TIC redefinem os padrões de trabalho, fazendo com que algumas capacitações se tornem redundantes e criando oportunidades para novas formas de empreender tarefas tradicionais. Todos esses fatores contribuem para o questionamento e reexame das fronteiras existentes, e sobre quem deve fazer o quê.

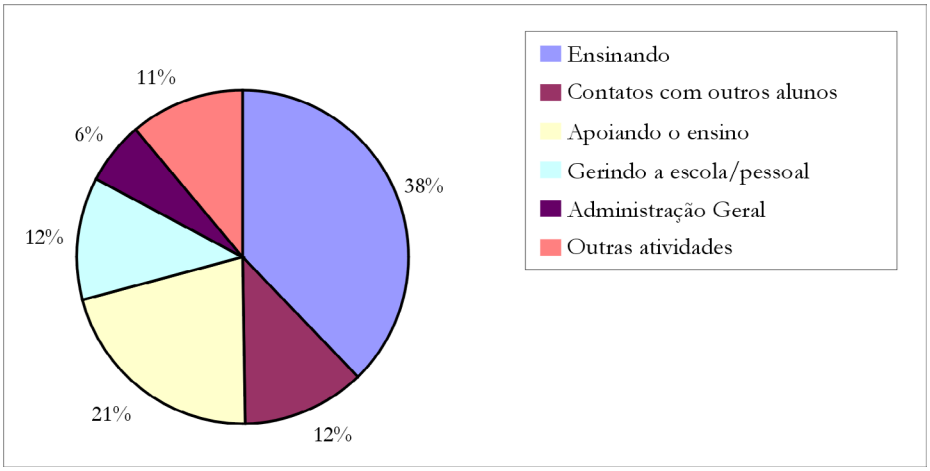
Além desses argumentos gerais no sentido de alterar as fronteiras entre os grupos de trabalho, há questões específicas da educação. Trabalhos nacionais e internacionais vêm revelando evidências de uma sobrecarga qualitativa e quantitativa sobre os professores, bem como a

necessidade de descobrir novos caminhos, para que eles possam concentrar-se em seus propósitos fundamentais. (COCKBURN 1994, EARLEY e FLETCHER-CAMPBELL 1989, 1994).[16] Surgem preocupações específicas na Inglaterra pelo fato de que os professores estão sujeitos a uma carga de trabalho demasiadamente pesada, o que está contribuindo para problemas de recrutamento e de manutenção do quadro. Tal situação torna-se mais aguda ainda, porque o perfil etário da profissão implicará a aposentadoria de grande número deles na próxima década. Parece impraticável o recrutamento, em tempo oportuno, de números suficientes para atender a demanda, fato esse que reforça a determinação de explorar outras soluções. Foi sobre esse pano de fundo que, na Primavera de 2002, o DfES lançou uma iniciativa intitulada *'Transforming School Workforce (TSW) Pathfinder Project'* [Projeto de Busca de Caminhos para Transformar a Força de Trabalho da Escola [FTE]. Implantado em 32 escolas, com mais nove escolas servindo de elemento de comparação, esse projeto piloto procura garantir significativa redução na carga de trabalho semanal dos professores, bem como aumentar a proporção do tempo de trabalho efetivamente gasto em aulas ou em tarefas diretamente relacionadas com o ensino.

Essas metas devem ser alcançadas através do estímulo às escolas para que dêem início e testem novas práticas de trabalho, inclusive empregando maior número de assistentes de ensino, conseguindo apoio administrativo adicional e disponibilizando mais equipamentos e programas de TIC. Como se trata de um projeto ainda em andamento, seus resultados ainda não estão disponíveis, mas uma pesquisa realizada na fase inicial nos revela informações úteis sobre como os professores utilizam agora o seu tempo, sua percepção sobre as causas da jornada de trabalho excessiva e suas perspectivas sobre o que pode ser mudado.

[16] COCKBURN, A. D. Teachers' experience of time: Some implications for future research. *British Journal of Educational Studies,* v. 42, n. 4, p. 375-387, 1994. EARLEY, P.; FLETCHER-CAMPBELL, F *Time to manage?* Londres: NFER, 1989. HARGREAVES, A *Changing teachers, changing times.* London: Cassell, 1994.

As indicações fornecidas por esse projeto e por outras pesquisas revelam que os professores trabalham mais de 50 horas por semana durante o período letivo: 53,9 horas para professores em escolas primárias; 50,8 horas em escolas secundárias; e 52.8 horas em escolas especiais.[17] No decorrer deste estudo, solicitou-se também aos professores que reagissem a algumas declarações sobre a distribuição de seu tempo entre diferentes tarefas, apesar de apresentarmos a seguir apenas os resultados para as escolas primárias.



Os professores relataram que nessas escolas primárias 38% de seu tempo é utilizado para aulas e que o segundo maior item envolve questões relativas ao suporte à aprendizagem, responsável por 21% do tempo. No que diz respeito ao item "Contatos com outros alunos", os dados revelam que os professores primários utilizam 12% de seu

[17] Esses e outros dados foram coligidos em THOMAS, et alii. *The transforming school workforce pathfinder project: interim report*. Londres: Universidade de Birmingham para o DfES, ago. 2002. (mimeografado). Também STRB. *Teachers' workloads diary survey*. Londres: Junta de Revisão dos Professores de Escola, 2000.

tempo, ao passo que as questões de gestão escolar e de pessoal também absorvem 12% de seu tempo. A administração geral aparece com 6% e "Outras atividades" são responsáveis por outros 11% do tempo do professor.

Analisando esses dados e os relativos às escolas especiais e secundárias, em confronto com os dados sobre o total de horas trabalhadas, os professores relatam que gastam cerca de três horas por semana com "Administração geral". Esta expressão engloba organizar recursos (livros, material de escritório, equipamento de TCI, salas e mobiliário); trabalhos administrativos (fotocópias, arquivos, entrada de itens no banco de e preenchimento de formulários de rotina); e coleta de dinheiro das crianças (para viagens da escola e grêmios). Além disso, uma parte razoável do tempo é usada na preparação de trabalhos escolares a serem exibidos, variando entre menos de três horas em escolas especiais, um pouco mais de duas horas em escolas primárias e cerca de uma hora nas escolas secundárias. Somando tudo, essas são tarefas, que deveriam provavelmente ser realizadas por outros funcionários, pois poderiam liberar algo como seis horas (numa escola especial), cinco horas (primária) ou quatro horas (secundária) por semana na carga de trabalho dos professores. Desse modo, há várias indicações de que, à primeira vista, existe margem para transferir parte do trabalho atual dos professores para outras pessoas.

Essa evidência coincide com alguns dos itens apontados pelos professores como causadores da carga de trabalho excessiva. As atividades mencionadas com mais freqüência são tarefas alheias ao ensino propriamente dito, tais como tirar cópias, arquivar papéis, coletar dinheiro, atuar como assistente social, realizar trabalho burocrático, preencher formulários, copiar informações e datilografar/digitar cartas. O segundo item correspondeu à parcela de tempo dedicada a monitoramento, avaliação, registros, elaboração de relatórios e prestação de contas. Fizeram menção especial ao maior grau de responsabilização, em especial a ênfase em monitoramento e trabalho burocrático, além da cultura do planejamento excessivo, como resultado do preparo para as visitas de inspetores à escola. As iniciativas do governo foram também encaradas como uma das causas da sobrecarga de trabalho.

Outros dados coletados junto aos professores mostram potencialidade para mudança das fronteiras entre os membros do pessoal da escola, bem como para uma utilização mais intensa da TIC, para dar suporte ao seu trabalho. Os professores mostraram ser capazes de identificar as áreas de trabalho que poderiam ser transferidas para outras pessoas, e revelaram-se otimistas em relação ao potencial da TIC para reduzir a sua carga de trabalho.

MUDANÇA EDUCACIONAL NA INGLATERRA

Nesta seção, serão analisadas as mudanças havidas na Inglaterra, EM confronto com a agenda de temas estabelecida no documento preparatório para os seminários em Brasília e Buenos Aires.

- **Alfabetização funcional efetiva.** A estratégia nacional de alfabetização fornece aos professores material didático e diretrizes instrucionais. Uma vez que os docentes sabem que serão avaliados em relação a seu desempenho nessas áreas (e que os resultados serão publicados), não é de estranhar que eles tenham adotado esses materiais. Deve-se examinar com grande atenção se a estratégia está voltada para as capacidades mais adequadas. Uma grande deficiência na referida estratégia foi a ausência de trabalhos-piloto e testes adequados, numa fase em que teria sido possível avaliar diferentes materiais e métodos, por meio de um teste em âmbito nacional.
- **Formação Inicial de Professores (ITT), desenvolvimento profissional contínuo (CPD) e políticas de compensação.** A ITT foi revista várias vezes na última década e o seu desempenho em universidades é inspecionado com mais freqüência do que em qualquer outra parte do sistema de educação. As atuais diretrizes dão grande ênfase a capacidades específicas e competências e, embora isso constitua um ponto forte na definição do que é necessário, discute-se que se reserva talvez tempo insuficiente para o desenvolvimento do conceito de educador profissional. O CPD está cada vez mais voltado para as necessidades de curto prazo dos

professores. Embora isso seja importante, convém salientar que isso pode ocorrer às custas do desenvolvimento dos professores como profissionais. O CPD realizado nas escolas é de importância fundamental, mas há muito poucas indicações sobre sua qualidade. As políticas de salários para todos os professores, particularmente para os professores responsáveis pelos estabelecimentos, estão cada vez mais vinculadas a medidas de desempenho, apesar de haver pouca evidência de que isso conduz a melhorias no desempenho. Em vez disso, a abordagem é fundamentada na necessidade de regular e monitorar o trabalho dos professores.

- **Políticas e estratégias de avaliação e responsabilização.** O sistema na Inglaterra conta com amplos procedimentos de responsabilização, e muitas das mudanças implantadas revelaram-se produtivas. Durante muito tempo, a educação não fora suficientemente aberta para o escrutínio do público. Apesar disso, impõe-se questionar se os atuais sistemas, elaborados e complexos, não serão excessivamente amplos e fundamentados na premissa de que os professores representam o problema no sistema de educação, quando sabemos que têm de ser parte da solução. Na verdade, uma das dificuldades do sistema está na crença de muitos professores de que o governo não valoriza o seu papel e importância. No que diz respeito a avaliação, existe uma preocupação de que as iniciativas específicas do governo não são devidamente avaliadas, antes de serem implantadas como política nacional.
- **Estratégias de financiamento nos níveis de sistema e da escola.** O sistema, em todos os setores, beneficiou-se de uma mudança nos métodos de financiamento. Um benefício muito importante da mudança consiste na maior transparência que existe hoje. Todas as escolas incluídas na mesma LEA, por exemplo, são custeadas segundo a mesma fórmula, e o tamanho de seu orçamento constitui uma informação disponível ao público. De igual modo, o financiamento de faculdades e universidades se baseia em fórmulas nacionais, disponíveis para todo o público. Essas fórmulas, deve-se observar, incluem componentes que podem aumentar, nos níveis fundamental e superior, o montante

dos fundos destinados a instituições que admitam alunos provenientes de comunidades social e economicamente carentes. Com isso, verificamos como uma metodologia de mercado virtual pode encarar os problemas de eqüidade.

- **Políticas de insumos para escola, especialmente materiais didáticos.** Embora o governo tenha enviado às escolas materiais didáticos para ensino de alfabetização e dos rudimentos de aritmética, essa não é uma característica comum do sistema inglês de educação. O normal na Inglaterra é que empresas comerciais publiquem materiais didáticos, tais como livros de texto ou programas de informática para o setor de tecnologia de informações e comunicações, após o que as escolas selecionem o material que desejam adquirir. Nessa área, portanto, o mercado representa a forma dominante de oferta. Contudo, o DfES tem apoiado o desenvolvimento de materiais a serem disponibilizados na Rede Mundial da Internet e, cada vez mais, os professores têm acesso a recursos de ensino e planos de aulas. Trata-se de um importante avanço em termos de oferta aos professores de um suporte direto para a preparação de suas lições. Uma vez que esses materiais também podem ser acessados por pais e alunos, passam estes a contar com praticamente a mesma disponibilidade oferecida aos professores.
- **Gestão em nível macro e micro.** Uma crítica cada vez freqüente em relação ao sistema de educação na Inglaterra é a de que os gerentes em nível macro (o ministério central) gastam demasiado tempo buscando microgerenciar o sistema. As distribuições das responsabilidades estabelecidas na Figura 1 mostram como o poder deixou o nível regional, principalmente em direção do centro, mas também das escolas e famílias. Parte dessa microgestão tem como base o estabelecimento de metas e o posterior monitoramento do desempenho, uma abordagem que pode distorcer a atividade, porque os que estão sendo monitorados se concentram mais nas áreas específicas que estão sendo controladas. Por exemplo: somente são publicadas as notas de desempenho dos alunos relativas à língua, matemática e ciências, circunstância que pode pôr em risco o tempo dedicado a outras matérias do currículo.

Uma perspectiva diferente de gestão leva a reconhecer os recursos empenhados com o treinamento em gestão, mais claramente representado pela criação de uma Faculdade Nacional para Liderança no Ensino, que será um dia responsável por todo o treinamento de gerenciamento sênior para as escolas inglesas, incluída a sua certificação. Essa Faculdade representa um interessante paradoxo, no sentido de que os mercados e mercados virtuais são considerados necessários por levarem à diversidade de oferta, mas a oferta de treinamento para a formação de um professor responsável por estabelecimento de ensino continuará sendo feita por um provedor que é um monopólio.

- **Abordagens para o aprendizado de ciências e matemática.** A introdução de um currículo nacional em 1988 talvez tenha ajudado a fortalecer a posição da disciplina de ciências nas escolas primárias, pois havia evidências de que, até então, ela recebia muito pouca atenção. Como acontece com as outras matérias, os recursos para o ensino de ciências estão disponíveis comercialmente, embora também estejam sendo disponibilizados pela Rede Nacional de Ensino. O ensino de matemática vem sendo desenvolvido no contexto da estratégia do aprendizado dos rudimentos de aritmética, motivo por que são válidas aqui as mesmas observações feitas anteriormente com respeito à estratégia de alfabetização. Essa estratégia oferece aos professores materiais didáticos e diretrizes instrucionais. Como os professores sabem que serão avaliados em seu desempenho nessas áreas (e que os resultados serão publicados), não é de surpreender que eles tenham adotado esses materiais. Embora não tenham sido ainda alcançadas as metas para os níveis de familiarização com os números, há um claro sinal de melhoria, apesar de ainda permanecer a dúvida sobre se a estratégia adotada está voltada para as competências mais adequadas. Além disso, constituiu uma grande falha na estratégia a ausência de uma fase piloto e de testes adequados, num momento em que ainda teria sido possível avaliar diferentes materiais e métodos por meio de um teste em âmbito nacional. Deve-se observar também que a matemática, especialmente nas escolas primárias, foi lecionada por professores

pouco seguros, motivo por que o acesso a materiais instrucionais e a uma orientação clara sobre os métodos de ensino pode ter constituído uma boa ajuda para muitos professores.

- **As relações entre o setor produtivo e a expansão da pesquisa e do ensino superior.** Um dos avanços mais interessantes no ensino superior do Reino Unido foi a introdução do exercício de avaliação de pesquisa, como forma de analisar a qualidade da pesquisa e, em seguida, alocar os recursos com base nos julgamentos feitos. Muitos alegariam que isso fez com que as universidades se voltassem mais para a gestão da pesquisa e sua qualidade. No que diz respeito à relação entre a educação superior e o setor produtivo, acontece que boa parte da pesquisa é feita com base em contratos nos quais o setor produtivo encomenda o trabalho às universidades. Quanto à produção de graduados, a mais recente importante revisão da educação superior revelou taxas de retorno bem acima do nível esperado de investimentos do setor público.

EMPRÉSTIMO DE POLÍTICA E A ECONOMIA MUNDIAL

É fascinante a experiência do Reino Unido em matéria de reforma do ensino, pois se trata de um sistema que sofreu muitas modificações em sua oferta de serviços. Nesse sentido, trata-se de um interessante "laboratório natural", onde é possível acompanhar as mudanças. Contudo, ao observá-las, convém ter cuidado com o "empréstimo de política". A educação está impregnada nas culturas e nos valores nacionais, razão por que aquilo que é apropriado para um sistema pode não ser adequado para um outro. Apesar disso, todas as sociedades hoje evolvem numa economia cada vez mais global ,e as implicações deste fato merecem consideração.

A economia global em que ora vivemos se caracteriza por uma considerável liberdade, onde os capitais se transferem de um país para outro. A lealdade do capital parece justificar-se apenas em saber onde ele pode encontrar o melhor retorno para os seus investimentos, em

vez de constituir uma lealdade para com determinada nação. Trata-se essencialmente de uma escolha entre economias de baixa produtividade, com baixos custos de mão-de-obra, ou de economias de alta produtividade, com elevados custos do trabalho. Sob um ponto de vista ideal, os países almejam ser economias de alta produtividade, a fim de que seu povo possa gozar de altos padrões de vida. Essas economias de alta produtividade devem ser consideradas como "economias de conhecimento", pois confiam em que a capacidade e conhecimento de sua força de trabalho estejam no "ápice do conhecimento". As economias de conhecimento dependem, portanto, das competências e do conhecimento de sua mão-de-obra e, em última análise, da qualidade de seus sistemas de educação. Por outro lado, a capacidade dessas economias de conhecimento de sustentar sua posição está vinculada à necessidade de que a respectiva força de trabalho seja formada de pessoas dispostas a estar aprendendo ao longo de toda a sua vida. Os sistemas modernos de educação não podem mais fornecer conhecimentos e capacidades para toda a vida. À medida que o conhecimento se transforma, as pessoas precisam desenvolver novas capacidades. Elas devem tornar-se aprendizes ao longo da vida, com uma capacidade de aprender como aprender. Em outras palavras, elas devem transformar-se em aprendizes autônomos, após terem adquirido na escola a capacidade e o desejo de continuar aprendendo. As economias de conhecimento precisam contar com uma força de trabalho que tenha a capacidade, entre outras coisas, de pensar criticamente e de desafiar as crenças estabelecidas, a fim de não aceitar as formas correntes de fazer as coisas como sendo a única maneira de fazer algo.

Se os "resultados" do sistema de educação precisam ter essas qualidades, que implicações acarretarão eles para os provedores dessa educação? Se precisamos de aprendizes autônomos que sejam críticos e questionadores, necessitarão os professores deles de ter as mesmas capacidades? Se for esse o caso, precisaremos reformar nossos sistemas de educação, de modo a estimular a diversidade e o pensamento crítico entre nossos educadores. Se a meta for produzir aprendizes críticos e autônomos, seus educadores e administradores educacionais devem ter competências semelhantes. Para produzir alunos do nível médio e

superior que sejam aprendizes autônomos ao longo da vida, a educação precisa ser reorganizada de tal forma que dê suporte a essa meta. Os educadores terão de deixar de lado os métodos que simplesmente "dizem" aos aprendizes o que aprender. Os sistemas precisarão de administradores – tanto no centro como nas regiões – que interpretem seu papel como facilitadores e que sejam menos impositivos em seu enfoque. É necessário que haja líderes educacionais para desenvolver aptidões que incentivem os professores a usarem métodos pedagógicos ativos e inquisidores.

Contudo, se essa abordagem for mesmo necessária, impõe-se que ela seja inserida no contexto dos valores e das culturas nacionais, bem como dos níveis de desenvolvimento econômico, que aliás são únicos para cada país. O desafio com que se defrontam os responsáveis pela tomada de decisões e outras partes interessadas empenhadas na educação consiste em encontrar uma combinação ideal de políticas que harmonizem, de um lado, as condições econômicas contemporâneas, as competências e capacidades dos professores e as expectativas correntes sobre o papel da educação com, por outro lado, as futuras demandas da sociedade. Essas observações podem parecer perversas, depois de um relato sobre o sistema inglês de educação, que tem demostrado uma preferência por mais "comando" e menos flexibilidade local. Com isto, concluirei com duas observações. A primeira é de que o sistema inglês possivelmente se tenha voltado muito fortemente no sentido da centralização, razão por que talvez seja necessário mover-se na direção oposta. A outra é que o sistema inglês pode simplesmente ter estado num extremo de autonomia que não seria sustentável, até mesmo para uma economia de conhecimento, e que seus educadores precisariam ser desafiados mais do que tinham sido até então. Muitas outras partes interessadas têm direito a se envolver nas decisões sobre a direção do sistema de educação de um país. Nenhum sistema de educação deveria estar em demasia sob o controle de um grupo de interesse.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

ANA BENAVENTE

Eu quero agradecer também a qualidade deste contributo, muito claro, muito bem estruturado, rico e que nos suscitou enorme interesse e múltiplas perguntas. Infelizmente, devo dizer que, na apresentação, houve algumas reflexões que não estão no texto e que já foram respondendo a dúvidas que eu tinha. Eu gostaria de fazer um comentário e colocar quatro questões de ordem geral e quatro mais específicas, em uma perspectiva mais política. Devo dizer que, considerando os objetivos deste seminário, pareceu-me que era importante interrogar os processos aqui apresentados numa perspectiva mais política.

O primeiro comentário é o seguinte: é uma situação curiosa a do Reino Unido porque parte de um contexto muito diferente da maior parte dos países, o que me leva a dizer que, nem podemos cultivar uma descentralização que disperse e perca o sentido da unidade, quanto aos objetivos, às competências, e que não faça do currículo um "jardim secreto" – porque aí pode ser a própria coesão social que pode estar em causa – mas nem centralismo e dirigismo que prive a escola da sua adequação às comunidades e aos alunos, lhes tire a inteligência e prive os professores daquilo que, para mim, é mais rico e dá mais sentido à sua ação, que é a autonomia do trabalho pedagógico. Eu acho que esta reflexão atravessa todo este processo de transformações no Reino Unido.

Quanto às quatros questões de ordem geral, a primeira é a seguinte: o processo que aqui se apresenta traduz enormes mudanças, e eu

destaco três delas. No centro da transformação, está o reforço do papel do Estado, com uma centralização de poderes que antes não tinha; simultaneamente, os professores perdem poder, que partilham com os outros parceiros; e aparece a competição entre escolas, naquilo que é um conceito interessante de "quase mercado", um mercado regulado entre a oferta e a procura. Não é uma resposta à economia num só sentido, mas nos dois sentidos. E estas transformações foram muito longe por que, além de terem tirado poder dos professores, entraram naquele domínio mais guardado e precioso que é o "como ensinar". Como vimos, não é só o que ensinar, os objetivos, as regras de financiamento, é como ensinar.

Aquilo que eu pergunto é: que estratégias foram adotadas para estas mudanças? Nomeadamente com os sindicatos de professores, com os órgãos de poder regional. Que negociações e que conflitos? Será que houve a celebração de pactos, de compromissos? De que natureza? Há alguns anos, nós tentamos estabelecer em Portugal, com o governo socialista, um pacto para a educação, que não foi possível. E eu penso que sem um pacto social para a educação é muito difícil conseguir mudanças porque há interesses muito diversos e contraditórios. Os pais não querem todos a mesma coisa para a escola. Os professores não vêm a profissão da mesma maneira. E portanto, qualquer particularismo cria muitos obstáculos. Esta é a primeira questão.

A segunda questão é a seguinte. Este processo iniciou-se com o governo conservador e continuou com o governo trabalhista. Parece-me ter havido continuidade de políticas, e até, aprofundamentos sucessivos. Sabendo que na educação as transformações são lentas; que elas precisam de um tempo que é, em geral, contraditório com o tempo dos mandatos políticos; e sabendo ainda que, no caso da educação, os resultados apenas podem ser avaliados também com tempos que não são geralmente de imediato, de curto prazo; eu gostaria de sublinhar que esta continuidade não é uma situação habitual. Como é que ela foi conseguida? Quem é que perdeu a sua identidade ideológica? Nós sabemos que a educação tem dimensões ideológicas solidárias dos projetos sociais. E o que eu pergunto é: será que a sociedade civil do Reino Unido participou na constituição de consensos? Será que se

encontrou um denominador comum a grupos com interesses divergentes, a partidos? De que modo é que isso foi feito? Porque quando se lê o texto, ou quando se ouve a apresentação, parece fácil. Mas o que aqui está, num sentido ou em outro, é extremamente difícil de se fazer.

A terceira questão geral é a seguinte: a reforma está centrada na literacia e na numeracia, nas competências. Ou seja, em saberes e conhecimentos, avaliados através de testes nacionais, e também – acrescento eu agora – em programas internacionais tais como o PISA. Eu pergunto se não foram desvalorizadas dimensões educativas importantes. As sociedades pedem, cada vez mais, à escola. A educação para a cidadania, a educação ambiental, para dar alguns exemplos. Para mim, parece haver um foco, talvez demasiado, no "*back to basics*", na instrução, e pareceu-me que faltavam objetivos educativos mais amplos. Sendo que, eu não acredito que uma educação, que não assegure saberes e competências, tenha qualidade. E também não acredito no sucesso educativo, sem o sucesso escolar. Mas pode haver sucesso escolar sem sucesso educativo. E acho que o caso apresentado aqui esta manhã pela Coréia foi exemplar desse ponto de vista. Ainda assim, só no final do texto e da apresentação é que se faz referência à aprendizagem ao longo da vida, a competências autônomas, a pedagogias ativas, a diversidades consentidas. E pergunto-me se não há aqui uma contradição, ou até, um eventual efeito perverso. Será possível levar os professores a formar para a autonomia, levar os alunos a saberem estudar, procurar informação etc., através de métodos que me pareceram dirigistas e centralmente impostos? E do ponto de vista do desemprego, há desemprego entre jovens qualificados? Ou estas transformações levaram a um encontro muito mais adequado entre a economia e as competências dos cidadãos?

A quarta questão geral é a seguinte: eu gostaria de debater a questão da transferência de modelos entre sociedades diferentes. A última frase desta apresentação diz que cada sistema é único e cada sistema tem que fazer a sua síntese. Isso é verdade. Eu também acho que as mudanças educativas têm que ser vistas no quadro de cada sociedade, da sua cultura e dos seus valores. Aliás, não é pela nossa vontade, é pela natureza das pessoas e dos processos de mudança. Mas pergunto se hoje não há uma

fortíssima pressão para a uniformidade – na natureza da instituição escolar, nos objetivos de aprendizagem centrados nas competências, nas exigências da sociedade do conhecimento, nas pressões nacionais e internacionais para a competição, nos projetos comparativos tais como o PISA, que quanto a mim é um fator forte de pressão para o ensino tradicional. Ou seja, introduzindo aqui uma nota feminina, a sensação que eu tenho é que nessas receitas, os ingredientes são os mesmos, só mudam os temperos e o cozinheiro ou a cozinheira. A situação que se herda é distinta, porque é produto da história, mas quando hoje debatemos reformas, há uma pressão imensa para lidarmos com os mesmos ingredientes, o que provavelmente tem a ver com a própria globalização, que não é apenas econômica, mas é também social, cultural, de comunicação e até hoje de construção do que é uma pessoa e um cidadão. E pergunto, e no caso do Brasil será importante, que lugar é deixado à iniciativa e à singularidade dos países, das comunidades nacionais.

Vou passar agora às quatro questões mais específicas, que também são grandes questões. A primeira, desde logo, tem a ver com os *rankings* de escolas. Esta transparência de resultados não foi muito desenvolvida na apresentação, mas no texto está muito desenvolvida, com a avaliação dos resultados dos alunos como critério de eficácia dos professores e das escolas. Esse é um tema muito polêmico. Eu pergunto: o financiamento é baseado em mais alunos, mais dinheiro, melhores resultados, mais financiamento. Eu pergunto se as escolas têm aquilo que se poderia designar como um financiamento mínimo garantido, ou se cultiva conscientemente com as ricas escolas pobres. Sabendo nós que, onde os alunos são mais "fáceis", onde é mais fácil obter bons resultados com os alunos, há mais disponibilidade para projetos originais, e portanto, mais capacidade de ir buscar mais financiamento. Eu pergunto: qual é o papel regulador do Estado, do governo, para que não haja escolas ricas e escolas pobres? E pergunto também: os *rankings* se preocupam com aquilo que, em alguns países, chamamos de valor acrescentado? Ou seja, qual é a população daquela escola, qual é a comunidade em que ela está, quais são os professores, de que situação é que ela parte, qual é o valor que ela consegue acrescentar? Porque entre uma escola secundária de um meio de classe média alta e uma escola de um meio rural ou de um meio operário,

o trabalho do professor, embora faça sempre a diferença, não pode ser avaliado da mesma maneira, nem os resultados podem ser os mesmos. Eu perguntaria se não há aqui efeitos perversos, no sentido de não ter suficientemente em conta os fatores sociais, as desigualdades, e pergunto se as escolas não são levadas a uma certa uniformidade por dificuldade de se adequarem aos contextos. E também a livre escolha dos pais em relação às escolas, em função dos rankings. A pergunta é a mesma: é uma ilusão para a classe média? Ou é uma realidade para todos? E as escolas não são vítimas do seu sucesso? Uma escola que tem bons resultados e que é muito procurada por outros meios sociais, não acaba por ver os seus resultados bastante alterados?

A segunda pergunta é a seguinte: no processo de mudança no Reino Unido foram criados diversos organismos importantes, responsáveis, nomeadamente, pela elaboração curricular, pela avaliação dos alunos, pela formação contínua de professores. Eu pergunto: quem os compõe? Como é que são aceitos, por exemplo, os materiais oficiais? Eles não são objeto de crítica por parte dos professores, pelas associações científicas, ou pelo meio acadêmico da educação? Ou as associações científicas de professores e os universitários foram associados a estas elaborações? Nós sabemos que isso é extremamente polêmico. Por exemplo, quando se pede um programa de Português à Associação de Professores de Português, há várias correntes teóricas. Quando se pede à Associação de Professores de Filosofia, há várias escolas. Portanto, como é possível o governo assumir materiais, e esses materiais serem aparentemente aceitos por todos?

A terceira questão é a seguinte: como aceitam as universidades, que são tão ciosas da sua autonomia, os referenciais elaborados pelo governo para a formação inicial? E sobretudo, como reagem a inspeções regulares, que não são de natureza administrativa e financeira, mas sim da qualidade pedagógica e do serviço prestado? Esta questão é muito importante porque, em muitos países, as universidades e o Ensino Superior vivem à parte dos outros graus de ensino, criticando-os severamente, mas sem assumirem a responsabilidade social, que é sua. Eu acredito que a educação é uma cadeia entre todos os graus de ensino e que não há qualidade no ensino

superior se não houver no ensino básico. Isto, evidentemente, numa perspectiva democrática e não apenas de promoção de elites restritas.

Na quarta e última pergunta, eu não posso deixar de me referir aos professores. Diz-se no texto que os professores foram considerados parte do problema e não parte da solução. Os professores perderam o poder e perderam a autonomia. Como é que se coaduna, como é que se articula esta situação, que parece ser bastante crua, com o profissionalismo docente, de que faz parte um grau importante de liberdade pedagógica para atingir os objetivos. E como funcionam os incentivos? Não têm efeitos perversos? Não defendemos nós que ninguém é professor sozinho, que é um trabalho de equipe, da escola, de vários parceiros? Como é que são praticados esses incentivos à pessoa, e não à equipe e à escola, como organização? Depois de ler o texto e agora de assistir à apresentação, eu pergunto-me se há muitos candidatos a professor no Reino Unido ou se vivem a crise que chegou a alguns países europeus, de falta de candidatos a professores. Eles trabalham muito, têm vivido grandes mudanças contra si e pergunto-me: é uma profissão socialmente valorizada? Que classes sociais procuram esta profissão? Porque quando a profissão de professor se valoriza e é procurada por jovens de meios sociais diversos, ela enriquece. Quando ela se desvaloriza e fica apenas para jovens que vêm de meios mais modestos, ela empobrece e, evidentemente, perde poder na negociação com as autoridades. Foi dito na apresentação, que é uma profissão em mudança. Eu pergunto-me que parte os próprios professores têm nessa mudança. Eu senti um certo paradoxo entre objetivos que hoje são consensuais – sociedade do conhecimento, educação ao longo da vida, autonomia, responsabilidade – e alguns dados daquilo que tem sido esta reforma no Reino Unido. Então, para mim, um aspecto muito convincente é a responsabilização das escolas e das pessoas. As pessoas e as escolas têm que levar o seu trabalho muito a sério. *Accountability* parece ser uma das chaves, mas muito sinceramente, tenho outras tantas dúvidas e interrogações quanto a vários aspectos porque me parece que tudo isto deve ter tido muitas dificuldades, muitos conflitos, muitos efeitos perversos e tenho a certeza que, no debate, vamos ter oportunidade de voltar a abordar alguns destes pontos mais polêmicos.

Percebo que fui criticado por afirmações que, na verdade, não fiz. Eu não estava fazendo a defesa das muitas mudanças adotadas no sistema britânico, nestes últimos quinze anos. Apenas tentei ilustrar algumas de minhas preocupações relativas a essas mudanças. Farei duas observações, antes de dar respostas substantivas às perguntas. Serei o mais breve possível.

Ao final, a Professora disse que aceitava a responsabilização. Fico contente com isso. No entanto, as questões que a senhora propõe são, quase todas, contrárias aos mecanismos de responsabilização adotados. A responsabilização é uma coisa boa, contanto que suas garras sejam aparadas. Creio que o que aconteceu na Grã-Bretanha, nestes últimos quinze anos, foi que o sistema e os professores, em particular, foram solicitados a responder pelo que fazem, em público e em particular. Isso fez com que a profissão docente tivesse que pensar muito sobre o que ela faz e como faz. Não vim aqui para defender algumas das mudanças ocorridas, mas creio que esse princípio geral de abertura, transparência e responsabilização foi de imensa importância. Eu voei até aqui através de uma combinação de companhias aéreas. Fico contente em saber que os pilotos são monitorados, que sua competência em dirigir aviões é avaliada, e que eles respondem por essas competências, ou, de outro modo, não poderíamos cruzar o Atlântico. Portanto, em alguns aspectos, aplicar essa mesma responsabilização aos professores é bom. E falo como professor, que responde por suas atividades didáticas, e também como pai, que fica contente em saber que os pais assumem responsabilidade frente à escola.

Tratarei agora de alguns pontos mais específicos, tentando ser muito breve. A primeira pergunta foi: quais foram as estratégias usadas para implantar as mudanças, em 1988? Essa pergunta se refere ao papel do professorado, aos debates que teriam acontecido. Para ser franco, o Primeiro-Ministro, àquela época, era a Sra. Thatcher e, quando o governo conservador voltou sua atenção à educação, em meados da década de oitenta, ele acabava de arrasar com a Greve dos Mineiros, que durou um ano. Depois do que aconteceu com os mineiros, os professores não tentaram protestar. Ela simplesmente levou adiante as reformas,

contando com o apoio da grande maioria do Parlamento. Aliás, em fins da década de oitenta, houve uma greve de professores, sobre questões salariais, não sobre questões de currículo. Essa greve não foi total. O que os professores disseram foi: "Já que, conforme entendemos, nossas funções nos exigem fazer tal coisa, faremos apenas tal coisa, e nada mais". Como os sindicatos não estavam dispostos a entrar em negociação com o governo, o que o governo fez, então? Ele revogou os direitos de negociação dos professores, situação que continua em vigor até hoje. Há um Corpo de Legislação que define o salário anual dos professores, que ouve o Secretário de Estado, o Sindicato dos Professores e fontes independentes. Estou traçando um quadro da situação atual, e não defendendo essa situação. Mas, o fato é que, no momento em que se lançou a tratar da reforma educacional, o governo já estava no poder há oito anos, trabalhando com a filosofia de mudanças no setor público, que se baseia na idéia de que o setor público é um setor dominado pelos produtores. E, na opinião do governo, as decisões tomadas por aquele setor refletiam apenas as preferências dos fornecedores, e não as dos clientes. Daí, por exemplo, a guinada para um sistema mais de mercado, no qual a publicação dos resultados dos exames, a criação de um mecanismo de financiamento que recompensava as escolas que aceitavam mais alunos e punia as escolas que perdiam alunos, tudo isso fazia parte de um sistema de mercado. Mas, na verdade, um governo que já estava no poder há oito anos, tendo obtido uma grande maioria nas eleições de 1997, disse, simplesmente: "É assim que vai ser". Isso foi dito de maneira crua e direta.

Quanto à segunda questão, vocês devem ter em mente que o novo governo trabalhista chegou ao poder depois de ter estado na oposição por dezoito anos. Nas eleições de 1992, por exemplo, todos pensavam que o governo conservador não ganharia e, no entanto, eles ganharam. Surgiu então, nos escalões superiores do Partido Trabalhista, o sentimento de que, para ganhar novamente as eleições, eles teriam que se transformar. E parte dessas transformações foi desenvolvida através de políticas que fossem do agrado da classe média. Essas mudanças conservadoras tinham grande popularidade em meio às classes médias, de modo que o governo trabalhista decidiu adotá-las. Não em bloco, mas em determinados aspectos, eles foram

ainda mais longe, dizendo aos professores como ensinar leitura e aritmética. Isso foi algo que os conservadores nunca chegaram a fazer.

Mas, por detrás disso tudo, havia ainda a questão da exclusão social. O que os preocupava mais que qualquer outra coisa, quando eles assumiram o poder, era o baixíssimo desempenho das escolas das áreas centrais das grandes cidades, e o sentimento de que seria necessário fornecer mais apoio e mais material aos professores que trabalhavam nessas áreas e elevar o desempenho dos alunos dessas escolas. E, além disso, uma das maneiras pelas quais eles se afastaram das fórmulas de financiamento que mencionei foi, exatamente, reservar quantias de dinheiro, que foram então direcionadas para essas áreas centrais urbanas. Assim, quando o novo governo trabalhista assumiu o poder, houve um forte grau de continuidade, quanto a isso, não há dúvida, mas houve também uma nuance que dava ênfase à exclusão social, que nunca preocupou o governo anterior.

Chegamos então às observações sobre alfabetização, ensino de aritmética, competências e sobre a ênfase no conhecimento. Quanto à crítica de que, nas mudanças ocorridas na Inglaterra, talvez haja um excesso de ênfase no conhecimento, eu concordo plenamente. Creio que já afirmei que essa questão me preocupa. Isso dito, lembrem-se do que falei sobre o aprendizado ativo nas escolas inglesas. Ocorreu uma mudança em direção a métodos mais didáticos, mas, mesmo assim, nas escolas inglesas, ainda há uma boa dose de aprendizado ativo, mesmo dentro do currículo-padrão. Vou dar um exemplo muito pessoal. Meus filhos atualmente freqüentam escolas, todos eles passaram pelo currículo nacional, e estão se preparando para o exame final dos dezesseis anos, ao término dos anos escolares. E eles executam projetos, que eles chamam de trabalhos de curso. De modo que, a avaliação feita aos 16 anos, não se resume a um exame que pode levar uma ou duas horas, cobrindo dez matérias. Eles também passam várias semanas preparando um projeto que exige, entre outras coisas, trabalho de campo. São muitas as disciplinas que contêm esse componente adicional, que exige grande criatividade por parte das crianças, para não falar dos pais, que ajudam os filhos no desenvolvimento desses projetos. E, nesses últimos dois anos, o sistema reconheceu também que um dos pontos fracos do

Currículo Nacional era a falta de ênfase em questões de cidadania e educação global. A partir de setembro último, essas questões foram acrescentadas ao currículo nacional, não tanto como gostaríamos, mas, de qualquer modo, representando um avanço nesse sentido.

Mas, infelizmente, o governo ainda privilegia muito o que eles chamam de empregabilidade, em prejuízo do desenvolvimento do indivíduo total. Mas, sejamos também realistas. Pessoas que não conseguem emprego, nem sequer chegam perto da escada de desenvolvimento social e de contribuição social, de modo que, num certo nível, o governo de fato tem que ter a preocupação de assegurar que os alunos saiam da escolas dotados de capacidades que lhes consigam empregos.

Um lindo paradoxo foi mencionado, de que a minha defesa do aprendizado autônomo contradiz a retirada de autonomia dos professores. Eu concordo plenamente. Creio ter dito isso em meu artigo, talvez não de forma suficientemente clara. Em minha opinião, um dos paradoxos do sistema é que, tentar incentivar a autonomia do aprendizado, tem que se dar aos professores maior autonomia para cometer erros, porque essa é uma das maneiras pelas quais aprendemos. O projeto de modernização ao qual me referi, ao fim de minha apresentação, consiste numa tentativa do governo de incentivar as escolas a correrem riscos e a cometerem erros. Um dos problemas institucionais mais interessantes, que o governo tem que enfrentar ao incentivar essa iniciativa, é que, depois de quinze anos dizendo aos professores o que eles devem fazer, ele agora muda de abordagem, e passa a incentivar os professores a correrem riscos. E, no entanto, temos toda uma geração de servidores públicos que foi formada, dentro do Ministério, ensinando os professores o que fazer. E esse sistema, que se formou determinando aos professores o que eles devem fazer, caso ele deseje assumir compromisso com processos de reforma que incentivem a diversidade e a experimentação, vai ter muita dificuldade com os servidores públicos dos Ministérios federais e estaduais, cuja função é dizer às pessoas o que fazer, e para quem seria muito ameaçador incentivar essas mesmas pessoas a fazer algo de diferente. Então, se quisermos incentivar o aprendizado autônomo, teremos uma enorme tarefa pela frente. Teremos que assegurar que esses administradores dêem apoio a esses novos enfoques, e teremos que ter certeza de que, eles

próprios, estarão sendo incentivados a correr riscos e a cometer erros. O problema com os sistemas altamente centralizados é que ninguém usa de iniciativa própria, porque há sempre um superior que o punirá, se cometer um erro, de modo que as pessoas se tornam muito conservadoras. Isso é um problema.

Quanto às pressões advindas da globalização, penso que uma delas é o alto grau de conformismo interno ao sistema. Mas, quando se trata de incentivar um pensamento mais crítico, a se submeter a mais avaliações, estou disposto a achar que isso seja uma coisa boa. Eu diria também que acredito que, daqui a 100 anos, o sistema educacional do Brasil ainda será muito diferente do da França, do da Malásia, do da Grã-Bretanha, porque ainda estaremos lidando com histórias diferentes, e com os diferentes valores e perspectivas de nossas sociedades.

A outra pergunta foi sobre o problema das escolas pobres, que figuram nos últimos lugares das listas de divisões. Essa foi uma das principais críticas à publicação dessas listas. Se há uma entidade pobre, freqüentada por crianças de ambientes carentes, que não estão se saindo bem na escola, essas crianças irão aparecer nos últimos lugares, na lista de divisões. O que precisamos é aquilo a que chamo de "tabelas de divisões de valor agregado", que meçam o desempenho das crianças ao ingressar na escola e, posteriormente, meçam seu desempenho ao deixar a escola. O que é medido, na verdade, é seu grau de aperfeiçoamento, e pode acontecer que escolas de grande prestígio não alcancem resultados tão bons quanto escolas aparentemente fracas, localizadas em áreas pobres. Uma das coisas boas que aconteceram nestes últimos doze meses foi que o governo passou a levar mais a sério essa proposta de tabelas de divisões de valor agregado. Como não é de surpreender, as escolas de maior prestígio são frontalmente contrárias à publicação das tabelas de valor agregado, nas quais elas talvez não se saiam tão bem.

Quanto à questão dos muitos novos órgãos sendo criados para supervisionar o currículo e as avaliações da Teacher Training Agency, e de como os membros desses órgãos são designados, temos um incrível grau de centralização, e a única resposta a essa pergunta é – o Secretário de Estado. O Secretário de Estado nomeia os membros desses órgãos e pode demiti-los quando quiser. Entidades nacionais, como a Associação de

Professores, não têm direito a um certo número de representantes nesses órgãos, embora elas, muitas vezes, sejam representadas. Mas o fato é que, nestes últimos quinze anos, a legislação só faz dar cada vez mais poder ao Secretário de Estado, e é ele que decide quem fará parte desses órgãos. Não tenho qualquer defesa a apresentar quanto a esse método autoritário.

Foram feitas duas outras perguntas. Uma sobre a autonomia das universidades e como as universidades se sentem, tendo ameaçada a sua autonomia. Lembrem-se de que a área universitária sujeita a avaliação são as atividades de formação de professores. Por exemplo, na Universidade de Birmingham, a Escola de Educação representa cerca de 1/10 da universidade, em termos de número de alunos. E metade da Escola de Educação está voltada para a formação de professores. Portanto, um vigésimo da universidade está sujeita a controle externo. É claro que isso não agrada a meus colegas, como não agradou à universidade, à época em que as avaliações foram implantadas, mas a única escolha que elas tiveram foi: "Ou vocês aceitam os inspetores e as avaliações da qualidade de sua formação de professores, ou vocês desistem da formação de professores e as verbas serão retiradas". E as universidades responderam: "Venham e inspecionem", porque elas não queriam perder as verbas".

A última observação foi sobre o comentário que fiz em meu artigo, quanto aos professores serem parte do problema, mas não parte da solução. Infelizmente, até tempos recentes, essa foi a filosofia adotada pelos governos. A partir de meados da década de oitenta, o problema da educação passou a ser o problema da qualidade dos professores, de eles não fazerem as coisas certas, e eles passaram a ser tratados como parte do problema. Venho dizendo, ao longo de todos esses anos, que não adianta nada adotar o enfoque de dizer que os professores são parte do problema e então, deixar as coisas como estão. Os professores têm que ser parte da solução, eles são uma parte importante da solução, de modo que é da maior importância abordar as reformas com o espírito de diálogo com os professores.

Permitam-me terminar resumindo o que tenho a dizer. Se, como resultado das reformas que o governo vê como obrigatórias e essenciais, os professores insistem em participar das discussões,

recusam-se a colaborar e dizem ao governo para sair de cena, o governo terá todo o direito de dizer: "Não, o sistema educacional não pertence aos professores, ele pertence a toda a sociedade". Então, como resposta a essa questão de os professores serem parte do problema, e não parte da solução, os professores podem se tornar um problema, ao se recusarem a participar de soluções diferentes daquelas às quais eles estão acostumados. Mas, de modo geral, eu diria: "É claro que os professores têm que participar das soluções. Não há outra maneira".

DEBATES

HEITOR GURGULINO DE SOUZA*

PERGUNTA Nº 1: O orçamento da escola é financiado exclusivamente por recursos que provêm das autoridades locais? Ou o governo central tem participado desse financiamento? Qual é a responsabilidade do governo central com o financiamento da educação básica?

RESPOSTA – HYWELL THOMAS

Cerca de 70% do orçamento das escolas vem dos impostos federais, e cerca de 30%, dos impostos locais, mas o dinheiro chega às escolas através das autoridades locais. O que na verdade acontece é que cada município recebe do governo central uma quantia de dinheiro destinada aos serviços públicos locais, acrescenta as receitas tributárias locais e, então, decide como distribuir as verbas entre os diferentes serviços. Mas há diretrizes nacionais para a aplicação dessas verbas. Aqui, também, há transparência, e o público pode verificar se as autoridades locais estão agindo de acordo com as diretrizes, de modo que a aplicação de recursos segue bem de perto as diretrizes nacionais. Mas uma coisa que eu não disse antes é que cada município tem sua

* Ex-Reitor da Universidade das Nações Unidas (UNU) e Vice-Reitor da Unilegis (Universidade Corporativa do Senado Federal).

própria fórmula para distribuir o dinheiro entre as escolas, mas que mesmo esta fórmula é limitada pelas diretrizes nacionais. Estudei essa questão há dez anos, quando essas fórmulas foram adotadas, e havia muita diversidade entre as autoridades locais, com respeito, por exemplo, a quanto elas alocavam para as escolas primárias em comparação com as escolas secundárias.

HEITOR GURGULINO DE SOUZA

PERGUNTA Nº 2: Gostaria que o senhor comentasse algo acerca das eventuais divergências, conflitos e diferenças de opinião entre os Ministérios da área econômica e da educação, no que se refere ao orçamento destinado à educação. Há alguns anos, o Ministro da Educação da Inglaterra, reivindicou publicamente mais recursos para a educação. Como foi esse processo?

RESPOSTA – HYWELL THOMAS

Essa pergunta me deixa perplexo. É claro que, em todos os países do mundo, há harmonia entre o Ministério da Educação e o Ministério de Assuntos Econômicos! Existem, como seria de se esperar, debates e controvérsias entre aqueles que chamamos de "os ministérios gastadores" e o Tesouro nacional, nosso Ministério de Assuntos Econômicos. Quando essas divergências são irreconciliáveis, quando os "ministérios gastadores" querem gastar demais, em relação ao que o Tesouro afirma estar disponível, temos o processo da "Sala da Estrela", onde é criada uma comissão composta por representantes dos "ministérios não-gastadores", presidida pelo Secretário-Chefe do Tesouro, o ministro responsável pelos gastos públicos, e essa comissão serve de árbitro nos debates e, por fim, chega a uma solução. Algumas vezes, é claro, o assunto chega à imprensa, e ela publica matérias sobre o perfil das necessidades educacionais, ou da área de transportes – estou certo que isso não acontece no Brasil – de modo que o público, em alguma medida, participa desses debates, mas, em última análise, a decisão é tomada pela "Comissão da Sala da Estrela". Ela tem esse nome porque se reúne numa sala que tem uma estrela no teto.

HEITOR GURGULINO DE SOUZA

PERGUNTA Nº 3: Especificamente, Professor Thomas, quais foram as mudanças introduzidas na educação secundária no ano de 2002?

RESPOSTA – HYWELL THOMAS

A principal alteração adotada em 2002, no ensino secundário e também no primário, foi a educação para a cidadania, que se tornou parte integrante do Currículo Nacional. A cidadania agora faz parte do que tem que ser ensinado às crianças.

HEITOR GURGULINO DE SOUZA

PERGUNTA Nº 4: Na sua apresentação, o senhor falou sobre a educação na Inglaterra e não fez nenhuma referência à Open University, a Universidade Aberta inglesa, que parece que foi uma grande inovação nos últimos anos. Qual é o seu comentário sobre a situação da Open University hoje?

RESPOSTA – HYWELL THOMAS

Pediram-me que eu escrevesse um artigo de vinte páginas para tratar de oito questões e explicar o contexto histórico, e também o desenvolvimento subseqüente. Por essa razão, peço desculpas por não ter mencionado a Universidade Aberta. A Universidade Aberta é, sem dúvida, um dos grandes sucessos do sistema britânico de educação superior, desde sua criação, em fins da década de sessenta. Da mesma forma que o restante do setor de ensino superior, ela foi afetada pelos grandes cortes nos gastos com o ensino superior. O mais extraordinário nas mudanças ocorridas na Grã-Bretanha nos últimos quinze anos, é que o número de estudantes das instituições de ensino superior dobrou, e orçamento permaneceu o mesmo. Ou seja, o orçamento manteve-se coerente com a inflação, mas não apresentou crescimento em termos reais, para fazer face à duplicação do número de alunos. Pode-se ver,

numa das tabelas mostradas hoje pela manhã, que se examinarmos a relação professor/aluno nas escolas primárias, em comparação com as secundárias e com as universidades, no Reino Unido, veremos que essa relação, nas universidades, é pior que nas escolas secundárias, ao passo que, há quinze anos, a relação professor/aluno nas escolas secundárias era de 1 professor para 20 alunos e, nas universidades, de 1 professor para 10 alunos. Creio que a relação, hoje, é de 1 para 16, nas escolas secundárias e de cerca de 1 para 15, nas universidades. Então, ocorreu uma imensa expansão do sistema universitário – 40% daquela faixa etária hoje freqüenta instituições de ensino superior, com muito pouco aumento nos gastos públicos. Portanto, meus colegas têm que trabalhar mais, e a Universidade Aberta também foi afetada por essa situação. Um fato interessante sobre a Universidade Aberta é que seu plano estratégico para a próxima década prevê que todo o crescimento venha a ocorrer no mercado externo, não na Grã-Bretanha.

Malásia

MALÁSIA:
A TRADIÇÃO E A MODERNIZAÇÃO

*Ibrahim Ahmad Bajunid**

Este trabalho baseia-se na premissa de que as ofertas de educação, tanto na fase primária universal, como na secundária e terciária, constituem desafios recorrentes que têm de ser enfrentados, de uma forma ou de outra, como uma questão de necessidade absoluta, a fim de assegurar-se a meta de que todos tenham acesso à educação. Assim sendo, este estudo se concentra na noção de aprendizagem ao longo de toda a vida, como um desafio para o patamar seguinte do desenvolvimento educacional na Malásia. Este conceito de aprendizagem por toda a vida, que ainda se encontra no estágio de articulação de política, representa um dos mais importantes conceitos de organização e tem o potencial de reformular o modo como são encaradas as ofertas educacionais. Trata-se de um conceito poderoso, que pode transformar a sociedade de muitas maneiras. Nós o exploramos aqui para delinear as várias opções de progresso, apresentadas a uma sociedade que está decidida firmemente a transformar-se. Este documento cobre os aspectos mais salientes do desenvolvimento da política educacional, das instituições educacionais, da administração, bem como da prática profissional.

* Professor e Reitor, Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais, Universidade de Tun Abdul Razak (UNITAR), Malásia.

Apresentamos aqui um esboço das mudanças que estão sendo ora adotadas para assegurar o alinhamento entre o setor educacional e os demais áreas de desenvolvimento do país. A seção deste trabalho dedicada às lições aprendidas tem como foco diversos eventos selecionados, considerados relevantes para discussão e estudo, com vistas a um entendimento das boas/melhores práticas. Também são observados os debates em curso e as reformas em implementação, no sentido de captar possíveis idéias, políticas e práticas que sejam universais ou específicas de uma cultura. Está entendido que, em qualquer sistema educacional, as políticas influenciam as práticas, mas muitos aspectos das práticas profissionais mantêm sua integridade profissional.

INTRODUÇÃO

Em 2002, a Malásia contava com aproximadamente 25 milhões de habitantes, numa sociedade plural em que convivem malásios, chineses, indianos e outros grupos étnicos. A Malásia é uma sociedade multilíngue, multirreligiosa e multicultural, dotada da vontade de construir uma nação unida que pratique a democracia. Embora haja vários graus de tensões e contradições na sociedade, prevalece como meta constante o desejo de manter e promover a harmonia, bem como a busca de valores universais compartilhados e da unidade na diversidade. Durante quase meio século, os esforços de construção da nação trouxeram a coesão social, exceto nos raros e excepcionais conflitos raciais, de tempos em tempos, sempre limitados na localização e específicos em suas causas e motivos. Até hoje, a nação continua sendo reconhecida como um exemplo de sociedade plural dinâmica, com capacidade de autodeterminação e de desenvolvimento.

O sistema educacional conta com aproximadamente 5,6 milhões de crianças na escola, bem como cerca de 360.000 professores e mais de 60.000 funcionários de apoio. São cerca de 7.400 as escolas primárias e 1.700 as secundárias, 60 das quais são escolas residenciais.

Além dessas, existem alguns milhares de escolas religiosas e outras escolas particulares em todo o país. Há 17 faculdades politécnicas e 27 para formação do magistério, num total de cerca de 520 escolas particulares, 17 universidades públicas e 17 universidades particulares. Nas universidades públicas há aproximadamente 14.000 estudantes e nas universidades particulares, cerca de 12.000. No seu conjunto, estima-se que haja em torno de 550.000 alunos nas instituições de ensino terciário. Inicialmente, o sistema educacional seguiu os moldes do *Commonwealth* Britânico, tendo Cambridge e Oxford como os modelos por excelência. Nas últimas três décadas, contudo, a sociedade malásia vem modelando sua própria educação sob todos os aspectos, especificamente no que diz respeito a currículo, formação de professor, sistemas de avaliações e de provas, gestão pública, finanças e normas de prestação de contas e responsabilização.

Foram as seguintes as reformas educacionais mais significativas: o uso do idioma malaio como o principal meio de instrução em todos os níveis de ensino; o currículo uniforme e padronizado e o currículo extra, na formação dos professores; os exames e livros de texto, normas financeiras, administrativas e de ordem geral; regras e regulamentos, o código profissional de ética, bem como uma filosofia e ideais em matéria de educação nacional. O sistema educacional é um dos maiores no país e tem continuamente respondido aos desafios do tempo. A educação está na esfera de jurisdição federal, fora da zona de responsabilidade dos quatorze Estados da Federação. A Malásia de hoje é reconhecida como uma das economias de crescimento mais rápido na região da ASEAN (Associação dos Países do Sudeste Asiático) e no mundo em geral. Os progressos alcançados pela nação no correr dos anos devem ser atribuídos às relações positivas e sinérgicas entre o setor público, o setor privado e as organizações não-governamentais. Os líderes em todos os níveis e o conjunto da população trabalharam em harmonia para garantir a estabilidade política e o crescimento econômico, social e cultural do país. O serviço público representa talvez o sistema por excelência, que garantiu o progresso do país. As atividades de ensino constituem um setor no contexto dos serviços público e civil.

OS PONTOS FORTES E A INTEGRIDADE DO SERVIÇO PÚBLICO DA MALÁSIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CONTÍNUA

Junto com a independência, o Serviço Público da Malásia herdou um sistema de administração pública colonial. O próprio governo colonial britânico havia desenvolvido um bem estruturado sistema de administração colonial, com base nos erros e acertos da administração do Império Britânico, que consistia em governar povos de diferentes raças, culturas e territórios geográficos. Os malásios adotaram esse sistema colonial e, com o passar do tempo, revisaram seus princípios básicos, melhorando-os, reformando-os e, desse modo, assegurando que o sistema representasse o espírito e a substância de uma nação soberana independente, com seus próprios ideais e pontos de vista.

Qualquer nação se desenvolve graças a seu povo, suas idéias, pontos de vista, capital intelectual e social, suas diversas instituições e agências e a uma boa governança. É ao Serviço Público que a nação deve seu atual estado de desenvolvimento. Por meio de pequenos avanços progressivos, o Serviço Público malásio introduziu mudanças que correspondem a uma verdadeira revolução silenciosa, transformando a nação, que recentemente conquistara sua independência em 1957, e que ainda se caracterizava por uma fase de subdesenvolvimento, numa sociedade reconhecida como pertencente ao grupo das que mais rapidamente se desenvolvem em todo o mundo. Essa modificação trazida pela revolução silenciosa não acontece da noite para o dia ou de uma modo fácil. Ao contrário, ela só é possível em função das mudanças encetadas e das respostas a todos os tipos de forças dentro e fora do país. A reação do país – dinâmica, prática e baseada em princípios – enquadra-se dentro da estrutura de diversas políticas de desenvolvimento formuladas e implementadas pelo serviço público.

O Serviço Público malásio conta com aproximadamente um milhão de empregados, sendo o maior agente empregador do país. Os membros das profissões de ensino e de saúde no setor público, por exemplo, são servidores civis, dotados de seus respectivos serviços profissionais. Os professores representam a maior parcela, com um terço da comunidade de servidores civis. Cada ministério, departamento ou agência, bem

como suas divisões, desempenham um papel significativo na prestação de serviços para o público e para a conquista da confiança do público. Entre as várias organizações que prestam serviços essenciais no mais alto nível, encontram-se a Unidade de Planejamento Econômico, o Instituto Nacional de Administração Pública [INTAN], o Departamento de Serviços Públicos e a Unidade de Planejamento de Modernização Administrativa e Gestão da Malásia [MAMPU].

O Serviço Público malásio opera em estreita cooperação com o serviço público Estatal, com empresas e organizações do setor privado, com os sindicatos e organizações profissionais, além de organizações comunitárias, com o objetivo de dar início às mudanças esperadas e responder aos desafios do tempo, impelidos por forças internas ou externas ao país. Os relacionamentos positivos especiais entre o Serviço Público malásio e o governo a que ele serve com profissionalismo, ao longo dos anos, têm assegurado a estabilidade política no país. Tal estabilidade política representa um dos fatores mais críticos que contribuem para a confiança no desenvolvimento econômico e social.

O serviço público constitui hoje um sistema nacional, dotado de seus próprios valores e modelos fundamentais nacionais, orientais e islâmicos universais, dotado de um arrojo que domina o seu próprio destino nacional. Mediante a aplicação de conceitos como círculos de controle de qualidade, gestão participativa, aprendizagem ao longo de toda a via, a prática da introspecção, ou a organização de aprendizagem, toda uma geração de funcionários públicos adquiriu novos horizontes de pensamento, ferramentas e técnicas, bem como procedimentos de trabalho e ética profissional. Embora sejam "emprestados sem acanhamento", esses conceitos universais e as ferramentas de gestão são substituídos ou reforçados por noções orientais e indígenas, relevantes para a cultura, como "*kaizen*", [aprimoramento contínuo], "*adab*" [aculturado] e "*al falah*" [excelência].

Nas últimas quatro décadas, o país como um todo, e o serviço público em especial, vem buscando definir e esclarecer valores universais que sejam adequados para a sociedade multirracial, multiétnica, multilíngue, multirreligiosa e multicultural. Valores islâmicos universais, aceitáveis para todos os cidadãos, são utilizados como força motriz para o

desenvolvimento da integridade e da ética profissional no serviço público. Tais valores universais estão subjacentes ao princípio das coisas corretas que devem ser feitas, no sentido de contribuir significativamente para o desenvolvimento nacional. Os funcionários civis aprendem o significado de ética, honra e integridade profissionais, para servir a nação. Para reforçar os 16 valores básicos ensinados na escola, existem ainda as Doze Regras supremas do serviço público: *o valor do tempo; o sucesso da perseverança; o prazer do trabalho; o valor da moderação e a dignidade da simplicidade; o valor e a nobreza de caráter; compaixão e bondade de coração; liderança pelo exemplo; sentido de responsabilidade pelo trabalho e pelo emprego; sabedoria e bom julgamento; a virtude da paciência; desenvolvimento contínuo do talento e da pessoa; e a alegria da criatividade.*

Entre outros valores revigorantes, podem ser incluídos *os valores da confiabilidade, responsabilidade, sinceridade, dedicação, moderação, diligência, conduta imaculada, espírito de cooperação, honra e gratidão.* Os valores éticos no serviço público complementam e suplementam as regras e regulamentos contidos nos Regulamentos Gerais e Regulamentos Gerais Financeiros, bem como nas Circulares Profissionais, que buscam todos assegurar uma boa governança. Na verdade, a pletora de valores no serviço público, com seus respectivos conjuntos integrados de valores e aliada ao apoio das organizações de serviço público, deram aos servidores civis um quadro de referência para valores de trabalho e da vida que são duradouros e altruístas. Esses diversos valores são promovidos em âmbito nacional, a fim de que também sejam abrangidos o setor privado e as organizações não-governamentais.

O serviço público dispõe de um sistema aperfeiçoado e eficiente de geração de idéias, de planejamento e implementação de programas e projetos em nível macro e mega, bem como de planejamento e implementação, em nível micro, de procedimentos de atividades. Esse eficiente sistema determina procedimentos operacionais padronizados, do tipo "como fazer", para produzir mudanças e solucionar problemas, envolvendo o domínio caixas de ferramentas de gerenciamento de mudanças, os quais por sua vez compreendem todo um conjunto de métodos, modelos, técnicas e ferramentas para solução de problemas e geração de soluções, planejamento e implementação, formação de equipes

e desenvolvimento individual, além da agenda de qualidade total. As ferramentas de planejamento incluem Planos de Perspectivas de Esboços Estratégicos, Planos Decenal e Qüinqüenal para a Malásia e Revisões Intermediarias, Metas Anuais de Desempenho, reuniões mensais e encontros semanais de membros do Gabinete, bem como uma série de reuniões de grupos de trabalho e para registros pessoais de trabalho. Muitas dessas práticas são originárias das melhores práticas de gestão e adaptadas à perspectiva do serviço público e à cultura malásia.

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVAS MUNDIAIS

No mundo todo, os líderes estão empenhados na busca de meios alternativos de serviços educacionais. Quer esteja movido pelo setor econômico ou pelas inovações cientificas e tecnológicas, quer pelas iniciativas comerciais, o setor de educação precisa de uma liderança educacional em todos os níveis, a fim de orientar as pessoas a se conscientizarem das forças da mudança e da agenda para a transformação das sociedades e da vida dos indivíduos. A necessidade premente de esclarecer valores e de meditar sobre a mudança se tornou tão importante assim por causa dos fenômenos do turbilhão mental observados por Toffler [1980] há mais de duas décadas, e que são assim observados:

> Jamais houve tantas pessoas, em tantos países – inclusive indivíduos educados e supostamente preparados – que se tenham visto tão incapazes intelectualmente, como se estivessem a afogar-se num turbilhão de idéias conflitantes, confusas e dissonantes. Pontos de vista conflitantes abalam nosso universo mental.
>
> Uma boa parte dessa confusão, na verdade, é o resultado de uma Guerra cultural que se intensifica – a colisão entre uma cultura de Terceira Onda emergente e as idéias e premissas arraigadas da sociedade industrial. (pp. 299-300).

À medida que a sociedade se torna mais complexa, que novas instituições são criadas com suas metas estabelecidas, e que a informação e o conhecimento se expandem, surge a necessidade de

adquirir novas capacidades para sobreviver numa nova era, posto que o homem viaja pelos vários estágios da vida. Portanto, a educação escolar nunca se completa. Todo cidadão, independentemente de quão bem educado tenha sido até o nível K-12, ou mais, precisa continuar aprendendo, reaprendendo e desaprendendo. Dadas essas situações de percepção confusa, impõe-se a necessidade crítica de que a educação continue a construir competências do estado-consciência.

DIREITOS DA EDUCAÇÃO

Em muitas sociedades, especialmente logo após os anos de independência e de desenvolvimento social que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, houve o foco inicial na educação de adultos e na erradicação do analfabetismo em adultos. A agenda de eliminação da pobreza foi conduzida conjuntamente com a de erradicação do analfabetismo em todas as faixas etárias da população. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma em seu Artigo 26 (1) que:

> Toda pessoa tem direito à educação. O ensino será gratuito, pelo menos nas fases elementar e fundamental. Será compulsório o ensino elementar. O ensino técnico e profissional deverá ser disponibilizado de modo amplo, e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em condições de plena igualdade, em função do mérito.

Embora algumas nações e sociedades se tenham desenvolvido em termos materiais, medidos por diferentes indicadores da qualidade de vida, diversas pesquisas comprovam que milhões de crianças em todo o mundo continuam analfabetas e têm mesmo negado o seu acesso à educação básica. Ainda existe o trabalho infantil e, em muitas sociedades, há discriminação contra a educação de meninas. Sensores da situação da educação em todo o mundo todo nos revelam instantâneos sobre as tendências dos serviços educacionais em diversos países. [Education International, 1998]. Indicadores como analfabetismo, expectativa de vida escolar, matrícula líquida no primeiro nível, percentual da faixa etária que atinge a 5ª série, proporção entre

professor primário e alunos, estudantes do nível terciário por grupos de 100.000 habitantes, percentual do PIB gasto em educação e parcela das despesas governamentais alocadas à educação, todos esses dados nos fornecem elementos comparativos muito significativos entre os países e entre as distintas regiões do mundo.

IDÉIAS QUE ESTÃO TRANSFORMANDO AS SOCIEDADES EM TODO O MUNDO

Muitas nações se encontram hoje em estágios estratégicos para o desenvolvimento. As oportunidades para viradas estratégicas e de desenvolvimento são apresentadas sob a forma de idéias e acontecimentos que estão impelindo as mudanças, por meio de políticas ou programas de grande significação. No contexto malásio, por exemplo, as duas idéias gêmeas, supremas, de desenvolvimento têm consistido na construção e integração da unidade nacional e na eliminação da pobreza. Essas idéias foram discutidas, analisadas e elaboradas sob muitas formas diferentes e, por sua vez, geraram outros projetos para a elaboração de políticas e para a implementação de projetos. Esse corpo de idéias universais, todas muito instigantes, é formado pela Aprendizagem por toda a Vida, Gestão de Conhecimentos, Organização do Aprendizado e Prática da Introspecção, Tecnologia de Comunicações e Informação, especificamente o Ensino via Internet (*E-learning*), Desenvolvimento de Recursos Humanos, o Conhecimento e o Capital Intelectual, Democratização do Ensino Superior, Sociedade baseada no Conhecimentos e nos Valores, Desenvolvimento Nacional Planejado e Planejamento Estratégico. Essas várias idéias se encontram inseridas, é claro, no contexto fundamental das Filosofias do Primeiro Princípio e nas Idéias de Verdade, Justiça, Igualdade, Liberdade, Beleza e Bondade.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

À medida que a sociedade malásia se desenvolvia, surgiu um movimento de mudança que, partindo da oferta de uma educação

baseada numa filosofia elitista, voltava-se para uma oferta de educação alicerçada numa filosofia mais igualitária e democrática. Normalmente, as nações oferecem educação primária universal e obrigatória. Nos estágios iniciais do desenvolvimento nacional, tanto o ensino secundário como o superior são elitistas. Nas últimas três décadas na Malásia, conservou-se a oferta de educação primária universal e expandiu-se a educação secundária, em termos de educação em massa. Em muitos países, especialmente aqueles que provêm de antigas tradições coloniais, a oferta de educação superior costuma manter-se elitista. Na Malásia, uma vez que há expansão simultânea de oportunidades educacionais e de oportunidades econômicas, aparece também a demanda paralela de mais educação, em níveis mais elevados. À medida que a primeira e a segunda geração de universitários graduados criam seus filhos, surge a consciência de que a geração mais nova deve contar com maiores oportunidades de educação superior. O desenvolvimento do pensamento relativo aos direitos educacionais passou a aceitar a idéia de democratização da educação superior, movimento que foi articulado na Malásia, a partir dos anos 90. Com a ampla aprovação dessa idéia, houve a implementação da política de aprovação da criação de universidades e faculdades particulares. Ao mesmo tempo, houve um considerável aumento no ingresso de estudantes nas universidades públicas. A idéia da democratização do ensino superior concretizou-se na expansão das universidades, de 7 para 17 universidades públicas, e de nenhuma particular para 17, inclusive muitas instituições educacionais privadas. O sonho da democratização da educação superior trouxe também a criação de universidades empresariais, da Universidade Virtual e da Universidade Aberta. Há planos ainda para a criação de uma cadeia de faculdades comunitárias em todo o país, em cada distrito parlamentar, num total de 193.

INICIATIVAS INTERNACIONAIS SOBRE APRENDIZAGEM POR TODA A VIDA

As idéias de aprendizagem por toda a vida foram promovidas por entidades como a UNESCO, através da publicação e divulgação de

documentos como *Learning to Be* [= "Aprendendo a Ser"] (FAURE, 1972) e, mais recentemente, *Treasure Within* [= "Tesouro Interior"] [Delors, 1996]. A evolução das idéias sobre aprendizagem e conhecimento percorre um longo caminho, evoluindo do mero comando da alfabetização básica para o domínio de várias competências funcionais, e daí prosseguindo para a educação complementar, para as etapas da educação profissional contínua, educação por toda a vida, educação mais ampla para a vida e aprendizagem ao longo da vida. A bibliografia educacional em âmbito mundial sobre aprendizagem por toda a vida começa a surgir em trabalhos acadêmicos e documentos de definições de política a respeito da matéria. Organizações de consultoria, como a UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] e órgãos de decisão como a Comissão Européia e o Banco Mundial, têm apoiado a geração de idéias e de políticas e debates, no sentido, por exemplo, de "*Tornar Realidade uma Área Européia para Aprendizagem por Toda a Vida*" e no intuito de cumprir a agenda de "transformar a Europa na mais competitiva e dinâmica dentre as sociedades baseadas no conhecimento". Organizações como a União Européia [UE] e a Reunião e Cúpula Ásia Europa [ASEM] avançaram muito na exploração e na estruturação do pensamento político sobre a aprendizagem por toda a vida. Ao promover a agenda da aprendizagem por toda a vida, a Europa adiantou-se em relação à Ásia. As organizações internacionais na Ásia não criaram um consenso para dar ênfase à aprendizagem por toda a vida, mas não obstante deram prioridade ao treinamento e ao desenvolvimento de recursos humanos sob as formas tradicionais. Diversos países, como o Japão e a Coréia, já deram na verdade os primeiros passos para instituir a aprendizagem por toda a vida em suas culturas educacionais. A cooperação entre a Ásia e a Europa com respeito ao assunto foi articulada pela iniciativa da ASEM sobre a Aprendizagem por Toda a Vida [*Asia-Europe Institute*, 2002]. São os seguintes os diversos projetos-piloto recomendados para receberem a cooperação da ASEM:

1. Criação de Centros Virtuais de Informação sobre Aprendizagem por toda a Vida
2. Pesquisa em Aprendizagem por toda a Vida

3. Rede Temática sobre Competências Básicas
4. Aprendizagem no Local de Trabalho
5. Parcerias Nacionais sobre Aprendizagem de Adulto
6. Revisão dos Sistemas APL. (ASEM, 2002)

A concepção original da Aprendizagem por toda a Vida, que resultou de uma preocupação humanística com a plena realização do homem, compreende a educação formal, não-formal e informal ao longo das áreas de educação cultural, educação em matéria de saúde e ciências ambientais. No contexto da aprendizagem por toda a vida, o foco de atenção, até então voltado para a educação tradicional, foi desviado para a noção de fases recorrentes de educação durante todo o espaço da vida, do emprego, da licença remunerada para educação, da criação de filhos, da mudança de carreira, da aposentadoria e da aprendizagem após a aposentadoria. Até o momento, os aprendizes das instituições educacionais se limitaram àqueles incluídos na faixa de idade escolar e aos adultos no local do trabalho. A partir de agora, graças ao advento da noção de Aprendizagem por toda a Vida, os aprendizes são, e continuarão sendo cidadãos, e pelo resto de suas vidas. Se no passado o conteúdo de conhecimentos e de competências provinha do aprendizado acadêmico e técnico, o princípio da aprendizagem durante toda a existência e em toda a amplitude da vida cria oportunidades para a aprendizagem e domínio de novas informações e conhecimentos, inclusive maior capacidade para criar filhos, pensamento estratégico etc.

Estão sendo concebidas diversas idéias seminais para desenvolver a noção de Aprendizagem por toda a Vida. As quatro faixas em que ela se aplica são: a Aprendizagem por toda a Vida para empregabilidade, cidadania ativa, desenvolvimento pessoal e a agenda para assegurar a inclusão social de todos os grupos e indivíduos. Outras idéias que surgiram como conseqüência das explorações mundiais das possibilidades da Aprendizagem por toda a Vida vêm a ser as idéias de convergência e de gestão do conhecimento, e o emprego das ferramentas de Tecnologia da Informação e das Comunicações [TIC] para fins de aprendizagem. A prática da educação a distância e as atuais inovações de ensino pela Internet *e-learning* estão bastante vinculadas a um dos

mais significativos pontos decisivos na civilização humana – a criação das novas sociedades baseadas no conhecimento, tornadas possíveis pelo advento da Internet. A Malásia já começou a articular a idéia de democratização da educação superior, a formação e o treinamento dos trabalhadores do conhecimento e a criação de uma sociedade baseada no conhecimento. Cada uma dessas idéias traz consigo um grande número de inovações, políticas e práticas a ela atinentes. Portanto, os líderes do pensamento estão diante do desafio de explorar a aprendizagem ao longo da vida, no contexto dessas diversas e fundamentais noções de desenvolvimento na civilização humana contemporânea, em face dos desafios da globalização, liberalização, internacionalização e indigenização.

NO CAMINHO DA REALIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DE TODA A VIDA COMO SOLUÇÃO A UMA GRANDE VARIEDADE DE PROBLEMAS SOCIAIS

Não só na União Européia e Malásia como em diversos países da emergente "Comunidade do Leste Asiático", conjuntos de agendas e competências que cobrem a Aprendizagem por toda a Vida incluem:

- Investimento em recursos humanos.
  O novo conjunto de competências básicas, que vão além da alfabetização rudimentar e da falta de conhecimentos básicos de aritmética .
- Apoio à aprendizagem no local de trabalho.
  Reconhecimento de um amplo espectro de estilos e contextos de aprendizagem, inclusive o Credenciamento do Aprendizado Experimental Prévio (APEL), em que o aprendizado não-formal e o informal são considerados tão importantes quanto o aprendizado formal.
- Apoio para a inovação no ensino e no aprendizado.
  O desenvolvimento de uma moldura legal e prática.
  Diálogo e cooperação intensificados numa variedade de parcerias.

A idéia de uma competência básica, isto é, de priorizar o domínio básico da leitura, da escrita e da aritmética ["the three R's", em inglês], foi expandida para incorporar as competências funcionais mínimas, inclusive a "competência" em computador, as competências para a vida, a competência legal e outros tipos de competências, chamadas de multicompetências. Quanto mais complexa se torna a sociedade, mais urgente e rotineira se impõe a necessidade de dominar os novos conjuntos de competências durante a vida. Capacidades empresariais, capacidades para a vida e outras conceitualizações do repertório fundamental e mutante das competências necessárias se tornam o objeto de intervenções curriculares nos sistemas de educação e de formação, em todos os níveis do ensino. Embora haja muitas e generosas sobreposições dessas idéias, geralmente surgem novas perspectivas e ênfases, que enriquecem o desenvolvimento dos debates sobre o conteúdo e a direção do desenvolvimento dos recursos humanos.

DIREÇÕES DAS MUDANÇAS DE FILOSOFIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA O FOCO NA AGENDA DA APRENDIZAGEM POR TODA A VIDA

Em suma, tanto na Malásia como em outros lugares, algumas das mudanças observadas, que têm de ser iniciadas para localizar e institucionalizar a aprendizagem por toda a vida na cultura educacional, incluem uma mudança e um equilíbrio recíproco nas seguintes direções:

Do Foco da Escola de Fachada na escolarização	▶	Aprendizagem ao longo da vida e em toda a amplitude desta.
Do foco na população em idade escolar	▶	Foco de aprendizagem para todos os cidadãos
Da aprendizagem documentada	▶	Aprendizagem não-certificada
Aprendizagem tradicional em sala de aula	▶	Aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar.

Métodos tradicionais com viés pela aprendizagem face a face	Programas cibernéticos, virtuais e híbridos.
Educação formal	Educação não-formal e informal
Pedagogia	Ensino de Adultos e Métodos Mistos
Competência básica ▶ Competências funcionais	▶ Novas competências
Acesso reduzido e limitado	Acesso flexível e aberto
Aprendizagem individual ▶ Aprendizagem cooperativa	▶ Modalidades múltiplas
Inteligência Verbo-lingüística, Lógico-lingüística e Matemática	Inteligências múltiplas.
Aprendizagem em ritmo gradual	Aprendizagem acelerada, domínio completo.
Educação elitista, especialmente no ensino superior	Democratização do ensino superior.
Direito à educação para todas as crianças	Direito de qualquer cidadão ao longo de toda a vida do aluno aprendedor
Programa de estudo baseado numa disciplina e predeterminado pela Instituição	Currículo flexível, personalizado, com generosas oportunidades de escolha para o aluno.
Destreza com base em texto impresso e nos autores de livros escolares	Especialista na matéria de estudo [SME], Desenhista Industrial Instrucional, Especialistas em Gráficos de Conteúdo Multimídia e Peritos em Computação.
Educação Acadêmica e Profissionalizante	Currículo composto de Artes Liberais, Civilização e Direitos Humanos.

O SETOR PRIVADO E A APRENDIZAGEM POR TODA A VIDA E AS CAPACIDADES GLOBAIS

Com relação ao setor privado na Malásia, a agenda da aprendizagem ao longo da vida é encarada como uma garantia de mobilidade ascendente da mão-de-obra especializada, especificamente por meio de processos de treinamento, retreinamento e aperfeiçoamento das capacidades existentes, no caso de carreiras baseadas em capacidades, em níveis elevados de capacitação, para obtenção de melhor situação profissional e remuneração. As expectativas de domínio das capacidades do setor privado incluem o domínio de capacidades e competências técnicas e não-técnicas (MUSTAFA Mansur, 2002). Além das capacidades técnicas e de conhecimento, inclusive matemática, ciências, engenharia e estudos técnicos, existe a necessidade de adquirir: "competências de aptidões flexíveis". Essas aptidões flexíveis básicas incluem uma atitude de trabalho positiva, capacidade de trabalhar em equipe e de contribuir com idéias e soluções, bom domínio de idiomas, especialmente o inglês, de comunicação oral, de soluções de problema, consciência comercial, criatividade e inovação, capacidade analítica, capacidade de aprender rapidamente e bons hábitos de leitura. Nas iniciativas da Reunião de Cúpula Ásia Europa (ASEM) para aprendizagem ao longo da vida, foram identificadas as seguintes competências fundamentais: alfabetização, competência básica em aritmética e ciências [Capacidades Fundamentais]; Idiomas Estrangeiros [por exemplo, inglês]; capacidades em TCI e uso pertinente da tecnologia moderna [Competência mínima em TCI]; Competências Sociais e Éticas; Capacidade de empreendimento; de Aprender a Aprender, e competências Interculturais/Multiculturais no entendimento mais amplo de cultura.

SUPER CORREDOR MULTIMÍDIA E O VALE DA BIOTECNOLOGIA

A Malásia se transformou de uma economia baseada na agricultura para uma nação voltada à produção de eletro-eletrônicos para exportação. Essa transformação testemunhou a mudança de uma dependência da exportação de borracha e estanho para uma estrutura

econômica de ampla base de produção e serviços, que contribui com 87,8% do produto interno bruto (PIB). A presente onda de crescimento resulta do uso habilidoso do conhecimento para criar novos valores, crescimento econômico e riqueza. A infra-estrutura que permitiu o crescimento da pesquisa e da criatividade contou com a criação de um Super Corredor Multimídia. A tecnologia, as capacidades e inovações são vistas elementos catalisadores do crescimento futuro. Esses fatores constituem os principais facilitadores da transformação da sociedade com vistas a uma economia baseada em conhecimento. A biotecnologia é a tecnologia basilar que impulsiona a inovação doméstica e a capacidade de criação de novos produtos nas áreas de medicina, energia, agricultura e produção de alimentos, bem como gestão ambiental.

CIDADES INTELIGENTES, APRENDIZAGEM FAMILIAR E REDE PARA APRENDIZAGEM

No contexto nacional, a criação do Super Corredor de Multimídia (MSC), com suas sete naus capitânias, levou à criação de outras instituições que estão, por sua vez, começando a formar comunidades interconectadas eletronicamente. As sete capitânias vêm a ser: Governo Eletrônico, Cartão de Múltiplo Uso, Escola Inteligente, Tele-saúde, Conglomerados de Indústrias de Pesquisa e Desenvolvimento [P&D], Comércio Eletrônico [*e-business*] e Desenvolvimento de Empreendedores Tecnológicos. Além dos Projetos Capitânias, nas Cidades Inteligentes de Putrajaya e Cyberjaya, o Projeto Subang Jaya 2005, por exemplo, fomenta o desenvolvimento de parcerias inteligentes voltadas para o desenvolvimento comunitário, mediante a adoção de abordagens holísticas e integradas, tendo como foco a comunidade eletrônica (*e-community*), o ensino pela Internet (*e-learning*), o comércio eletrônico (*e-business*) e os serviços públicos eletrônicos (*e-Public Services*). O Projeto SJ2005 promove a participação tripartite entre o governo, o setor privado e a comunidade. Uma dessas iniciativas corresponde ao Programa de Aprendizagem Inteligente, que realça a aprendizagem por toda a vida, tanto formal como não-formal, por meio da interação *on-line*. No

contexto desta iniciativa, são oferecidos ainda uma grande variedade de programas de treinamento, em áreas como Conhecimento de TIC, Alfabetização em TIC, TIC no trabalho, TIC na Educação e na Educação Contínua, bem como Desenvolvimento da Carreira [SJ2005, 2002]. Dentre outras iniciativas, podem citar-se uma variedade de projetos que contribuem para criar uma ponte, de modo a eliminar a barreira digital, mediante o desenvolvimento e disponibilização dos "Aplicativos de TCI para Mudança de Vida" a sete grupos populacionais, a saber, comunidades rurais e carentes, pobres urbanos, mulheres, jovens, pessoas com deficiências e cidadãos idosos. A Agenda Nacional de Tecnologia da Informação (NITA) desenvolveu a estrutura de um abrangente desenvolvimento humano, que cria valor e oferece igualdade e acesso a todos os malásios, por meio de transformações qualitativas, tornadas possíveis por uma forte estrutura de informação e por aplicativos e conteúdos pertinentes. Segundo a perspectiva da NITA, a TIC é a facilitadora e parte essencial na criação de uma sociedade de conhecimento, baseada em valores, unida, moral e ética, dotada de uma qualidade de vida sustentável [NITC, DAGS, 2002; NITC, Agenda Nacional de TI, 2002].

No contexto da TCI, e mediante recurso ao Conselho Nacional de Tecnologia da Informação (NITC), estão sendo tomadas providências para desenvolver a Grade Malásia de Aprendizagem [MyGfl], que foi planejada para desenvolver os conteúdos nacionais e o conhecimento malásio em áreas de competência do país, bem como para disponibilizar vínculos com as áreas relevantes no resto do mundo. A MyGfl deve fornecer ainda acesso à informação não só para o governo como para os serviços públicos, bem como para bancos de abertos, do setor privado e não governamental. Os pontos fortes iniciais da MyGfl serão os conteúdos fornecidos pelo setor de educação formal e pelas contribuições dos setores não formais e informais, especificamente as comunidades empenhadas na geração e compartilhamento do conhecimento. Com o advento da MyGfl, as instituições terciárias de educação, tanto públicas como privadas, terão oportunidade de contribuir para a criação e o desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento.

ORGANIZANDO E INTEGRANDO AS IDÉIAS ESTRATÉGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem ao longo da vida constitui o componente central e fundamental para a democratização da educação, e é seu conceito básico fundamental. A TIC é, na verdade, o meio facilitador. O ensino pela Internet (*e-learning*) e outras abordagens alternativas para prover o ensino representam os facilitadores. Os cenários de apoio são as metas finais da criação de uma sociedade de conhecimento e valores, que afirme a dignidade e as virtudes humanas, bem como o desenvolvimento de recursos humanos. Os pilares da aprendizagem ao longo da vida são as filosofias básicas para a nova cultura de desenvolvimento. A valorização das noções de prática da introspecção e de uma cidadania imbuída de dos valores cívicos comunitários se transformam nas metas de construção da nação e da sociedade. Cada uma dessas idéias pode gerar muitos projetos, com seus respectivos líderes e campeões de opinião. Projetos Nacionais como o MyGfl (Rede Malásia para Aprendizado), para a implementação do Credenciamento das Experiências de Aprendizagem Prévia (APEL), bem como um grande volume de outras idéias, abrem vastas oportunidades para a liderança do pensamento. O desafio de integrar idéias aparentemente díspares entre si pode incitar e inspirar os líderes para que tomem iniciativas para a liderança sob formas inéditas na Era Digital.

DESAFIOS PARA AS INSTITUIÇÕES TERCIÁRIAS

Existe no setor de ensino não só uma articulação da idéia de fazer da Malásia um Centro de Excelência Educacional, bem como o posicionamento político de implementar a democratização do ensino superior e facilitar o crescimento da indústria da educação, e a exportação do modelo de educação superior malásia, como produtos indígenas, mas também como produtos conjuntos de diversos programas geminados. Trata-se de uma situação totalmente diversa da existente há duas décadas, quando a Malásia enviava seus alunos para o exterior, a fim de estudar em instituições de

ensino superior nos Estados Unidos, Canadá, na Bretanha e nos países europeus, nos países do Leste e do Oeste da Ásia, além de outros lugares. Em 2003, mais de 55.000 alunos já estão estudando no país. Na experiência mutante da Malásia, a criação de institutos privados de educação superior, especialmente faculdades e universidades, aumentou as oportunidades para as atividades de educação contínua. Dentre os campi de sucursais universitárias no exterior, podemos citar os das universidades de Monash e Nottingham e, mais recentemente, o de Curtin. A *Universiti Tun Abdul Razak* (UNITAR) tornou-se a primeira universidade virtual na Malásia e uma das primeiras no *Commonwealth* a oferecer educação através de tecnologias de ensino a distância (*e-learning*). A Universidade Aberta chegou para contribuir para o esforço de expandir as oportunidades educacionais em nível nacional e regional.

[Bajunid, 23 de julho de 2002].

Os seguintes desafios estão dentre aqueles a serem enfrentados pelos líderes na educação terciária, no que diz respeito à promoção da aprendizagem ao longo da vida:

- O desafio das instituições de ensino públicas e privadas de oferecer ou distribuir programas educacionais, conforme as capacidades e a experiência das pessoas que trabalham. O incentivo para que os trabalhadores adultos retornem ao sistema de educação formal reside na melhoria dos conhecimentos que foram obtidos no trabalho.
- O desafio consistente no reconhecimento e utilização da certificação do Credenciamento do Desempenho Anteriores (APA) e no convite aos alunos e trabalhadores, para que submetam os seus níveis de capacitação avaliados e certificados.
- O desafio de aumentar os recursos financeiros, para que os trabalhadores invistam no aprendizado, como, por exemplo, em bolsas de estudos, subsídios, empréstimos e outros tipos de auxílio financeiro, de quaisquer tipos de fonte.
- O desafio de iniciar a mobilização social, as campanhas de defesa e as iniciativas de políticas.
- O desafio de promover a aprendizagem por toda a vida consiste também no desafio de desenvolver uma cidadania ativa que ajude a redefinir e melhorar: as relações entre, de um lado, governantes

e autoridades eleitas e, do outro, os governados; a natureza do Estado e dos governos, os processos políticos e a integridade territorial; a identidade e o processo de formação da sociedade nacional e cosmopolita. O aprendizado para uma cidadania ativa significa o domínio de competências para uma efetiva participação econômica, política, social e cultural.

CONTRIBUIÇÕES DOS LÍDERES DE OPINIÃO E DOS GURUS DO APRENDIZADO PELA INTERNET PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS

Desde a criação da Corporação de Desenvolvimento de Multimídia (MDC) e do Super Corredor de Multimídia (MSC), os líderes de opinião da Malásia têm se confrontado com os desafios da Era Digital. Tanto nas Nações Unidas como em agências internacionais e regionais, os líderes de opinião do país vêm aprendendo e contribuindo para a definição das realidades relativas à Era Digital. A experiência malásia de resposta à Era Digital vem sendo documentada e está disponível para referência. Esses documentos podem ser consultados nas diversas bibliotecas do país, inclusive em bibliotecas especializadas, especialmente no NITC. Na última década, surgiram técnicos altamente capacitados em diversas áreas de competências relativas à TIC. Centenas de malásios estão empenhados no desenvolvimento de conteúdos, no desenvolvimento da infra-estrutura de tecnologia e no provimento de serviços técnicos e outros serviços de apoio. Já existe hoje uma geração de malásios que são não só competentes em TCI, como também líderes de opinião em TCI e seus defensores na arena nacional e internacional.

A experiência malásia na introdução e criação de uma Agenda Nacional de TI pode ser assim resumida:

- Tomada de conhecimento e conscientização nacional em relação à Agenda Nacional de TI [NITA].
- Provimento de infra-estrutura em seu estágio mais avançado.
- Criação de oportunidades de acesso.
- Provimento de competências especiais, básicas e avançadas, em TCI.

- Criação de incentivos para Aplicativos.
- Estímulo aos meios criativos de produção de bens e serviços.
- Reconhecimento de liderança industrial.
- Apoio à posição de dianteira na liderança sobre a matéria, inclusive no âmbito mundial.

O desenvolvimento desses estágios não se dá necessariamente de modo linear, uma vez que pode ocorrer simultaneamente. O molde para o desenvolvimento da NITA pode ser utilizado como modelo para implementar outros projetos significativos, baseados em outras idéias propulsoras, depois de feitas as devidas adaptações, para assegurar a necessária pertinência com o contexto em questão. As tarefas ligadas à conceitualização de estruturas, de esquemas e diretrizes sobre intervenções e implementação constituem outros desafios constantes para os líderes de opinião.

ENSINO PELA INTERNET DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A implementação da Agenda de Tecnologia da Informação e das Comunicações gerou muitas outras idéias, políticas e programas estratégicos. Dentre algumas dessas idéias, que já estão sendo implementadas, está a do ensino a distância (*e-learning*), que, na Malásia, no setor de educação, tomou a forma de Escola Inteligente, na educação de nível médio. No ensino superior, todo o ciclo vital da noção de *e-learning* foi implementado mediante a criação da *Universiti Tun Abdul Razak* (UNITAR), aliás a primeira universidade virtual da Malásia. Ainda no nicho da educação superior, surgiram diversas modalidades de Educação a Distância, que empregavam diversos níveis de tecnologia anteriores ao advento da Internet. Dentre os institutos de educação superior que se tornaram os primeiros provedores de Educação a Distância, estava o Instituto de Tecnologia Mara, a Universidade de Ciências da Malásia e a Universidade de Agricultura, hoje transformada na Universidade Putra Malásia. Atualmente, quase todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, já começaram a tomar as providências iniciais, com vistas à utilização da tecnologia para aperfeiçoar a atualização das capacidades e o ensino estratégico.

O DESAFIO DA ECONOMIA BASEADA NO CONHECIMENTO

Um dos propulsores da Aprendizagem por toda a Vida é a agenda dos mercados globais. Mais do que as sociedades caracterizadas por economias relativamente isoladas, as sociedades estreitamente integradas com o comércio e os mercados globais sentem grande necessidade de embarcar no processo de aprendizagem por toda a vida. Os trabalhadores engajados nas indústrias de conhecimento têm de manter-se atualizados com as demandas em seus respectivos setores, a fim de garantir que seus produtos e serviços serão competitivos. As mudanças tecnológicas e a expansão do conhecimento científico, que tiveram conseqüências importantes nas comunicações e em outras atividades, também criam pressões competitivas para a produção de bens e serviços. Direta e indiretamente, as ciências e as tecnologias constituem poderosos vetores da aprendizagem por toda a Vida. As economias do conhecimento ora sendo construídas por diversas sociedades requerem líderes e trabalhadores da área de conhecimento. Outra força motriz é representada pela urgência de satisfazer as necessidades das pessoas que precisam adquirir mais conhecimento, em diversos estágios da vida, para poder sobreviver e manter, ou até melhorar, a qualidade de sua vida. Quando as sociedades se decidirem a garantir que os benefícios do desenvolvimento e a riqueza da nação devem ser compartilhados de forma mais justa, então todos se concentrarão sobre os direitos de cada cidadão e ninguém mais será excluído do desenvolvimento. A política de inclusão social faz parte da agenda social, que é um dínamo da aprendizagem por toda a Vida.

MUDANÇAS MARGINAIS: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Durante as últimas duas décadas, houve reivindicações de reformas educacionais na Malásia. As respostas a essas solicitações consistiram em melhorias marginais do sistema, que mal ou bem atendiam o propósito de superar os desafios do momento. Do mesmo modo, na

atual era digital e de informação, ocorrem aumentos exponenciais no conhecimento e alguns pontos de reversão históricos, no âmbito mundial, motivados pelos avanços na ciência e na tecnologia. Têm-se modificado, e num ritmo frenético, os setores estratégicos do governo, especialmente as relações exteriores, o comércio internacional, as comunicações e o desenvolvimento industrial, do mesmo modo como houve também avanços nos setores privados. Como ocorre com outros sistemas em qualquer lugar, o sistema educacional malásio tem, ao mesmo tempo, características provincianas e globais. Se prevalecer a dimensão provinciana da educação, o sistema se retardará em relação aos outros setores. Se o sistema se mostrar à altura do desafio de dedicar-se à construção da nação e de capacitar-se para enfrentar os riscos da globalização, da internacionalização e da liberalização, além de outros desafios criados pelo conhecimento exponencial, então o sistema poderá liderar o processo de reconstrução social.

A nação não quer perder a oportunidade de fazer uma reforma que trará as melhorias necessárias, não só no campo da educação, mas, assim se espera, com efeitos positivos sobre outros setores. Embora ainda exista uma cultura de mudanças marginais – e o costumeiro arremedo de soluções, que nos salva das dificuldades de um modo ou doutro –, a nação parece enfim determinada a aproveitar a oportunidade para realizar uma mudança estratégica. Para serem bem sucedidas, as reformas educacionais têm de ser sistêmicas, holísticas, abrangentes e estratégicas. Nenhuma reforma educacional pode ser vista apenas pelas lentes educacionais, mas deve abranger as visões políticas e econômicas, cada qual com sua agenda diferente. As reformas educacionais visam identificar as causas fundamentais do fenômeno ou dos problemas em ascensão, a fim de atacar imediatamente suas raízes, de modo inequívoco e ousado, no intuito de criar oportunidades para o próximo estágio de desenvolvimento.

A dimensão intelectual da reforma demanda o surgimento de uma forte cultura intelectual e de uma liderança coletiva para enfrentar a onda de extrema xenofobia e o obscurecimento das mentes pela ação de diversos tipos de doutrinas intolerantes. Existem coisas fáceis de mudar e outras que dificilmente admitem qualquer alteração. Há muitas filosofias e políticas sadias sendo postas em prática. Muitos dos verdadeiros desafios

ao desenvolvimento na Malásia já se encontram na fase de implementação. Cada professor se torna um agente livre na zona de combate ou no ponto de impacto das bombas. Embora alguns professores possam entusiasmar-se com as amplas perspectivas de uma sociedade de conhecimento, muitos outros, devido à natureza paroquial da educação, ainda conservam um entendimento vago sobre as noções do que representa um trabalhador da área de conhecimento e da própria economia de conhecimento. Se os professores não estiverem atualizados com as idéias correntes no mundo e no cenário emergente de emprego, passa a ser questionável a relevância do que é ensinado nas escolas em relação à empregabilidade e a outros aspectos das competências para a vida.

REFORMAS IMPERATIVAS

Há certos posicionamentos culturais e sistemas de crenças, problemas com sistemas, problemas de políticas e problemas de práticas profissionais que têm de ser revistos. São muitas as políticas sadias já sendo implementadas e que só necessitam de um reforço político. Outras, já defasadas, precisam ser substituídas, a fim de que novas políticas, mais pertinentes, sejam formuladas. Ainda estão por serem fomentados e perfeitamente compreendidos os princípios básicos da implantação do sentido de responsabilidade, capacidade de escolha e de autonomia.

Na Malásia, os Comitês de Reforma do Ensino buscam lidar com as contradições e distorções criadas pelo currículo oculto, que levam muitas pessoas e grupos a serem marginalizados e alienados. Em sistemas e instituições educacionais justos e esclarecidos, os estudantes se sentem seguros e se aprazem em aprender, porque seus direitos são respeitados e sua auto-estima não é diminuída em decorrência de sua raça, religião, situação socioeconômica, cultura, perfil lingüístico ou histórico familiar. Os educadores malásios reiteram que as boas escolas devem inspirar os alunos a serem bons cidadãos e a descobrirem o melhor de seus talentos e de sua boa índole naturais. Não cabe às escolas cultivar xenofobia, ódio, confusão intelectual e valores negativos. As escolas não foram criadas para diminuir o auto-respeito

cultural e pessoal dos alunos, sua confiança e auto-estima, mas, ao contrário, devem fomentar o desenvolvimento de todas essas potencialidades.

Há alguns desafios críticos em relação aos imperativos da reforma. Dentre os pontos centrais dessas mudanças, podem ser citados:

- O desafio de provar a relevância das instituições, do currículo, dos métodos e práticas, e não somente o desafio dos padrões e da qualidade.
- O desafio de promover e manter a integridade religiosa e os direitos culturais de todos os grupos, e não só de um determinado setor.
- O desafio de mostrar coragem e sabedoria, para abrir mão de alguns sistemas e instituições, políticas e práticas que já estejam ultrapassados e que precisem ser substituídos por novos recursos e instituições mais capazes de enfrentar os novos desafios e realidades.
- O desafio de recrutar e manter apenas os melhores para o magistério, bem como adotar medidas drásticas para oferecer Planos de Demissão Voluntária aos que não forem capazes de servir à nação, ou que não possam – ou não aceitem – aderir aos ideais das aspirações nacionais.
- O desafio de visualizar unidades de tempo e de espaço, bem como os recursos para aprendizagem, de uma forma diferente dos modos e das abordagens tradicionais, com vistas a aplicar positivamente as novas ferramentas às novas realidades, explorando novas possibilidades.
- O desafio de criar uma nova geração/raça de liderança educacional transformadora, não subserviente a quem quer que seja, que tenha paixão pelo bem-estar dos alunos e da nação, que seja conhecedora das novas ameaças de domínio econômico, intelectual e do conhecimento por meio de novas formas de colonização, e que esteja disposta a facilitar a mudança sociocultural, com vistas a construir uma sociedade melhor.
- O desafio de entender a infra-estrutura, a estrutura da informação e outras estruturas necessárias, bem como o desafio de manter uma perspectiva sistêmica, para desenvolver o melhor e único sistema para uma Malásia multirracial e plural.

- O desafio de estender a noção das escolas efetivas, no sentido de abranger a celebração da diversidade e a capacidade de conviver com pessoas diferentes.
- O desafio de desenvolver sistemas de avaliação, além das avaliações padronizadas necessárias, de modo a permitir o reconhecimento da mudança da política, partindo das práticas onde todos os alunos aprendem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, para as práticas de alunos diferentes aprendendo coisas diferentes, em qualquer dado momento.
- O desafio de entender os sinais, os símbolos e as culturas embutidas no currículo oculto, que promovem valores e idéias contrários aos Primeiros Princípios das metas e aspirações nacionais expressas, para adotar as medidas necessárias à correção dos desvios.
- O desafio de definir e articular, de modo claro, transparente e inequívoco, os valores, propósitos, funções e posições das escolas nacionais, num conjunto de políticas e práticas, em símbolos e rituais, tangíveis e intangíveis.
- O desafio de trazer convergência no afastamento dos interesses adquiridos de escolas nacionais, vernáculas e religiosas, a fim de assegurar que as escolas nacionais sejam de propriedade de malásios de todas as raças, como ocorre com o idioma malaio.

Demandas crescentes, um firme compromisso político e disponibilidade profissional para mudanças parecem criar as condições e possibilidades ideais para um patriotismo educacional, que pode ir muito além da esfera político-partidária. Medidas corretas no sentido de reformas educacionais essenciais poderiam garantir que a Malásia participe da corrida pelo futuro. Para tornar-se uma nação desenvolvida, a Malásia não tem outra opção a não ser a de inserir o sistema educacional na era da informação. Caso não faça isso, o sistema permanecerá na era pré-industrial, enquanto outros setores das atividades humanas, especificamente todo o mundo da comunicação e do conhecimento, serão transformados a passos largos.

Seja qual for o lugar, a história da educação estará juncada de previsões equivocadas e soluções erradas, que impedem a solução dos problemas. A oportunidade de reformas não deve consistir somente na solução de problemas adstritos aos professores, mas, ao contrário, visar à resposta de problemas mais profundos, ligados ao significado de conceitos como nacionalismo, patriotismo e convivência num mundo globalizado. Já houve o caso de reformadores totalmente absorvidos por questões administrativas, tecnológicas e pedagógicas, mas que não se dignaram atacar obstáculos mais profundamente enraizados, de ordem social, ideológica e filosófica.

Boa parte do ímpeto por reformas educacionais se originou fora das escolas ou do sistema educacional. Tenham elas se iniciado dentro ou fora do sistema, de baixo para cima ou de cima para baixo, o que importa é que as reformas, tão necessárias, devem ter a oportunidade de passar por todo o ciclo de planejamento e implementação. Embora se deva levar em consideração os sentimentos das pessoas nostálgicas, a jornada em direção ao futuro deve ser guiada por aqueles capazes de aprender criticamente com as lições da história, por aqueles que entendam profundamente as realidades do presente, e que tenham a capacidade e a experiência para visualizar a construção do futuro.

LIÇÕES DA APRENDIZAGEM DE MULTIGERAÇÕES

À medida que se realizam novas investigações e desenvolvimentos nas universidades e outras instituições de pesquisa, aparecem mais descobertas de princípios e leis científicas. A ciência e a tecnologia começam enfim a conduzir as mudanças sociais e culturais de forma rápida e profunda. No despertar da era digital, muitos acontecimentos mudaram e moldaram novas visões de mundo e de *Weltanschauung*, levando à necessidade de mudanças no modo de ver o mundo e nas trocas de paradigma, para as formas de pensar, valorizar, relacionar e fazer as coisas. A velocidade e o alcance dessas mudanças gerou um conjunto seminal de idéias que, por sua vez, levaram a mudanças políticas e práticas no governo, no setor privado, em organizações não-governamentais e até

mesmo no seio da família. Os modernos fenômenos de gestão, responsáveis pela transformação do mundo, recebem denominações diversas, como globalização, internacionalização, liberalização, e se tornam evidentes como resultado de políticas e instrumentos da comunidade internacional, de que são exemplos os acordos da Organização Mundial de Comércio, o Acordo Asiático de Livre Comércio e convenções similares. Por toda parte, surge o desenvolvimento de supercorredores digitais e de multimídia, cidades na Internet, parques cibernéticos e vales de biotecnologia. Aparecem avanços em matéria de governo eletrônico (*e-government*), telemedicina, comércio eletrônico (*e-commerce*) e iniciativas semelhantes em todos os setores da sociedade. No campo da educação, comparece a Escola Inteligente, as universidades virtuais e o ensino a distância (*e-learning*). John Naisbitt e outros (1999) observaram os sintomas de uma zona tecnologicamente intoxicada, definida por um relacionamento complexo e paradoxal entre a tecnologia e a atividade humana em busca de sentido. São os seguintes os seis sintomas:

1. Somos a favor de uma solução rápida, da religião à nutrição.
2. Receamos e adoramos a tecnologia.
3. Turvamos a distinção entre real e falso.
4. Aceitamos a violência como algo normal.
5. Gostamos da tecnologia como um brinquedo.
6. Vivemos nossa vida distanciados e confusos.

GESTÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL E O FUTURO DA LIDERANÇA EDUCACIONAL

A convergência e a gestão do conhecimento tornaram-se os conceitos organizadores não só para o mundo acadêmico em disciplinas relacionadas, bem como para aqueles que devem usar o conhecimento para pesquisa e desenvolvimento e comercialização de produtos. Embora os educadores se tenham realmente comprometido com a gestão do conhecimento, embora sem usar o termo e seus conceitos, uma boa parcela do conhecimento educacional ainda permanece alheia à conversão. (DE PORTER e HERNACKI, 1992; GARDNER, 1999; HANSEN e CANFIELD, 2001;

DAVENPORT e PRUSAK 2000; ALLEE, 1997). O desafio imposto à liderança educacional continuará residindo no repto à liderança do pensamento, à liderança do conhecimento e da cultura. Cabe à liderança lidar com o desenvolvimento e com o cultivo das potencialidades humanas (ROHMANN, 2000). Qualquer liderança educacional que seja provinciana perde o significado da espécie humana. Uma liderança educacional que negligencia o homem, o conhecimento e o pensamento, no contexto da sociedade e da civilização, não é uma liderança verdadeira. A liderança educacional que encara confiante o presente em mutação e o futuro incerto é uma liderança que tem por base milhares de anos de sabedoria educacional e não se distancia nem se deixa perturbar pelos fragmentos das histórias e das crises criadas no presente.

LIÇÕES APRENDIDAS

Podemos identificar na experiência malásia de desenvolvimento, especificamente do desenvolvimento educacional, diversos pontos cruciais e percepções. Tais eventos, que podem estimular indagações, incluem:

Percepções em Nível Macro

- Desde a Independência em 1957, o setor de educação vem recebendo a maior parcela (de até 25%) das despesas nacionais voltadas para o desenvolvimento, seguido pelos setores de saúde e segurança.
- O processo de recrutamento de docentes, especificamente na Faculdade Sultan Idris de Formação de Professores, foi anterior à criação da Universidade da Malásia em Cingapura, em 1948 (posteriormente chamada de Universidade de Cingapura), e da Universidade da Malaya, que se transferiu de Cingapura para Kuala Lumpur em 1959. Os professores, que formavam o grupo de *intelligentsia* do país durante a era colonial, foram o principal grupo dos que, junto com outros líderes de partidos políticos, mobilizaram a sociedade no movimento em prol da independência em relação

ao governo britânico. Em 1997, a Faculdade de Preparação de Professores se transformou na Universidade de Educação Sultan Idris. O evento marcou simbolicamente a importância atribuída à educação e às ciências educacionais na sociedade.

- São muitas as instituições nacionais dedicadas à promoção e ao desenvolvimento do ensino. A primeira delas foi criada em 1816, embora tenha havido numerosas outras em todo o país, não-formais, especialmente dedicadas ao ensino religioso e cultural. Existe uma verdadeira tradição de apoio e envolvimento cultural com o ensino e a aprendizagem.
- A Organização dos Ministros de Educação do Sudeste Asiático (SEAMEO) contribui significativamente para a formação de especialistas na ASEAN. Dentre as 15 instituições da SEAMEO, as seguintes se encontram especificamente dedicadas ao desenvolvimento educacional: o Centro Regional de Língua Inglesa (RELC), em Cingapura; Centro Regional para Educação em Ciência e Matemática (RECSAM), na Malásia; o Centro Regional para Inovação e Tecnologia (INNOTECH), nas Filipinas, o Centro Regional para Ensino e Formação Profissionalizante e Técnica (VOCTEC H), no Brunei; e o Centro Regional de Treinamento em Administração Educacional, no Vietnã. Tem sido importante a contribuição desses institutos educacionais regionais no fomento de um entendimento cooperativo sobre os desafios educacionais entre os líderes educacionais, bem como no desenvolvimento da auto-estima pessoal e profissional dos professores, dado o elevado nível de sua arte e competência.
- O processo de avaliação pública do sistema educacional teve origem nos vínculos com a Universidade de Cambridge, época em que a Malásia ainda fazia parte do antigo território Colonial Britânico. Hoje, os Exames Públicos são conduzidos inteiramente pela Associação Nacional de Exames (para os exames Públicos depois de 6, 9 e 11 anos de ensino, respectivamente) e pelo Conselho de Exames (para os Certificados da Sexta Série ou de Educação Superior Pré-Universitária). Ainda são mantidos os vínculos com o sistema educacional britânico e novos vínculos

vão sendo criados com outros sistemas, para garantir o reconhecimento internacional da certificação malásia. A nação conta com um vasto acervo de *expertise* em matéria de avaliação e de realização de exames, nos níveis central e estadual, formado basicamente pela experiência dos professores, mas assessorado por um número adequado de especialistas em cada disciplina.

- Há um Centro de Desenvolvimento de Currículo, com um Comitê Central de Currículo, e uma variedade de comitês de disciplinas, responsáveis por um trabalho contínuo de análise, revisão e desenvolvimento de currículo. Uma Divisão de Livros de Texto e uma Divisão de Tecnologia Educacional dão apoio às tarefas de implementação do currículo existente e outras revisões do currículo, gerando e terceirizando todos os recursos necessários e pertinentes.
- Os meios de comunicação de massa participam ativamente, ao levar à atenção do público, de forma concentrada e séria, as principais questões recorrentes e emergentes que cobrem todos os aspectos do projeto educacional. Existem as costumeiras colunas e seções dedicadas à educação. Os programas de televisão e de rádio, inclusive durante o horário nobre, contam com a atenção do público durante quase o dia inteiro. A chamada mídia de massa contribui de dois modos principais: primeiro, ao divulgar o sucesso ou fracasso de determinadas políticas e práticas; em segundo lugar, ao produzir conteúdos para utilização pelos alunos, professores e pais, em todas as disciplinas, especialmente em matemática e ciências. Para tal fim, muitas autoridades nas diferentes disciplinas são contratadas pelos diversos jornais para produzir esses materiais didáticos, a título de recursos adicionais, e a preços acessíveis.

Percepções em nível Micro

- As Associações de Pais e Mestres desempenham papéis muito importantes.
- Muitas organizações não-governamentais dedicam-se à promoção da causa da educação, do ensino e da aprendizagem. Dentre essas

organizações, podem ser citadas: a Associação Malásia para Educação, as associações de ensino dos idiomas malaio, chinês, tamil e outras línguas indígenas; associações de ensino da língua inglesa, de matemática, ciências e história. Essas organizações oferecem um fórum apropriado para que os profissionais se desenvolvam em áreas de prática educacional, mas também desempenham papéis significativos no fornecimento de retroinformação aos órgãos governamentais, mediante a adoção de posturas de defesa profissional da revisão de política e desenvolvimento de política, visando ao desenvolvimento geral da educação no país, assim como o desenvolvimento do profissionalismo e da condição da profissão magisterial.

- O fato de que o país se desenvolve aos poucos, ora com mudanças marginais, ora a passos largos, se deve às mudanças sistêmicas resultantes das iniciativas de muitos setores, dentre os quais um dos mais importantes é o dos Serviços Públicos, com instituições como a MAMPU e a INTAN. Esses órgãos, juntamente com outras instituições, asseguram o desenvolvimento profissional contínuo dos funcionários e dos sistemas, das instituições e do serviço público, bem como da cultura nacional. O foco na Gestão de Qualidade Total e numa cultura de excelência figura entre os mais importantes conceitos organizadores promovidos por essas instituições, no âmbito do Serviço Público e fora dele, compreendendo o setor privado e o não-governamental.
- No setor de educação, além das faculdades de treinamento/formação de professores, há o Instituto Nacional de Gestão Educacional e Liderança (IAB-*Institut Aminuddin Baki*). O IAB, que vem a ser a Faculdade de Funcionários do Ministério da Educação, tem contribuído e continua a contribuir com o treinamento de administradores educacionais e pessoal de apoio em todos os níveis. O IAB também concebeu e está implementando o Programa Nacional de Qualificação Profissional para Diretores de Escola (NPQH). Os programas geminados do IAB com universidades nacionais e estrangeiras produziram mais de 4.000 educadores com grau de mestrado,

especializados na área de gestão educacional e campos pertinentes, num período de cerca de quatro a cinco anos. Existe agora um Instituto para formação de Diretores Escolares, na Universidade de Malaya. A Universidade Sultan Idris e outras universidades do país estão colaborando para a atualização das qualificações acadêmicas básicas dos professores e para as melhores qualificações educacionais dos professores.

- A atividade de ensino inclui-se na esfera dos Serviços Públicos da Malásia, sendo que a maioria dos professores estão a serviço do governo. Até hoje, o governo costuma ser um dos melhores empregadores do país. O emprego no governo inclui um plano de pensão, empréstimo para moradia, e automóvel, boas oportunidades de promoção, privilégios de vários tipos, inclusive licença para cursos de curta duração e estudos até o nível de doutorado, além de outros planos de incentivo. Os salários dos professores podem ser comparados aos de outros funcionários públicos, e já existem novos planos de aumento de salário, inclusive a promoção por tempo de serviço. Estão sendo formulados planos para promover os professores que dão aulas (faixa da sala de aula), de modo que seus salários seriam equivalentes aos salários dos ocupantes das duas outras vertentes do serviço educacional, ou seja, os especialistas educacionais e gestores educacionais nas escolas primárias e secundárias, nas faculdades de docentes e nas politécnicas. Os especialistas educacionais são os educadores que normalmente trabalham nas diversas divisões e departamentos do Ministério da Educação, podendo especializar-se em disciplinas escolares, bem como em outros campos, como teste educacional, desenvolvimento de currículo, tecnologia educacional, pesquisa educacional, aconselhamento etc.
- Estão ocorrendo avanços animadores (em meio à resistência de alguns grupos) para transformar o setor educacional, tipicamente conservador, no sentido de fazê-lo acompanhar a velocidade das mudanças iniciadas por outros setores, ou às quais eles reagem, dentro e fora do país. Dentre eles, o primeiro diz respeito à

iniciativa, ora sendo formulada na agenda nacional, de aprendizagem por toda a vida. O segundo corresponde ao ensino pela Internet (*e-learning*). A agenda é apresentada sob forma de diagrama, como consta de um projeto nacional ora em curso na Rede Malásia de Ensino (MyGfl). [Por favor, consulte o Diagrama].

- Os líderes em todos os níveis são constantemente convocados a prestar atenção nos desafios ao desenvolvimento nacional e a desenvolver todos os setores da nação, de modo a que haja um "estado de preparação para o futuro". A nação enfatizou sempre as duplas metas nacionais: a de fomentar e consolidar a unidade e a integração nacional, e a de eliminar a pobreza. Além dessas metas, há os novos desafios representados pelo mundo sem fronteiras, pela globalização e por outras formas de competição mundial. Para que o país avance, as lideranças nacionais e locais estão construindo um entendimento coletivo e compartilhado sobre o caminho a seguir, tal como articulado, por exemplo, na Visão da Malásia 2020 e seus nove desafios fundamentais. Dentre as metas de construção nacional, há que destacar os objetivos de se tornar uma "sociedade que seja democrática, liberal, cientifica, econômica e socialmente justa, além de psicologicamente liberada e não seja subserviente a quem quer que seja".
- Há quase duas décadas, a nação vem discutindo a idéia de construir uma sociedade de conhecimento. Já foram explorados diversos modelos de sociedade "cívica", "de informações" e "de conhecimento". Nos últimos dez anos, a idéia de uma "organização de aprendizagem" vem sendo bastante promovida e, já mais recentemente, a visão de "convergência de conhecimento e gestão de conhecimento". Desde as idéias de planejamento da capacidade de trabalho até as idéias de desenvolvimento dos recursos humanos e as noções de capital intelectual, social e humano, a sociedade está sendo estimulada com o discurso político relativo às idéias, em vários níveis de conceitualização. Existe sempre a tentativa de encontrar e assegurar coerência política entre essas idéias, bem como garantir continuidade e descontinuidade propositada em culturas, subculturas, costumes e hábitos de pensamento, quando necessário.

O que fica claro disso tudo é que a liderança de pensamento é absolutamente crucial para qualquer tipo de transformação, e que tais lideres têm de inspirar as pessoas a compartilhar uma visão comum e a dispor-se a participar dessa transformação. A educação e o treinamento são veículos para a construção de valores e visões comuns para a presente e futuras gerações de cidadãos. As idéias existentes sobre o desenvolvimento da sociedade são agora vinculadas e integradas à idéia de economia do conhecimento e de sociedade de conhecimento, do que resulta o seguinte conjunto de idéias: aprendizagem ao longo da vida e em toda a amplitude da vida e a sociedade de conhecimento; a economia de conhecimento e a sociedade de conhecimento baseada em virtude e valores; uma sociedade soberana. [Favor consultar o diagrama].

- Nas tentativas de construir a auto-estima individual e nacional, os cidadãos são conclamados a se tornarem realizadores. O país está se tornando mais aberto na promoção, reconhecimento e apreciação das conquistas dos malásios em todos os campos de atividade. O impulso para tornar-se uma sociedade Realizadora tem levado pessoas e grupos de malásios a escalarem o Himalaia, a se aventurarem na Antártica, a velejar pelo mundo, atravessar o Canal da Mancha a nado e tentar quebrar todos os tipos de recordes, como, por exemplo, os do Livro Guinness de Recordes. O fervor para se tornar uma sociedade de realizações está fundamentado em apoio econômico, conhecimento científico e tecnológico, vontade humana e o orgulho nacional da cidadania, bem como em outros ideais humanos mais amplos e mais elevados. Os progressos simbólicos e comemorativos contidos na expressão "Os malásios podem ser o que quiserem ser" não são inspirados somente nos modelos de desempenho e mentores malásios, mas são apoiados por instituições criadas para dar apoio a tais iniciativas. Existe hoje a iniciativa de enviar malásios ao espaço, para o que o Centro de Exploração, Pesquisa e Estudo Espacial acaba de ser instalado na Universidade Nacional da Malásia. Está, pois, criado o interesse em matemática e ciências, para quem deseja ter êxito nas diversas áreas.

- A iniciativa e as conquistas da Malásia na indústria automobilística levaram à construção do Circuito Internacional de Sepang de Fórmula 1. A indústria irradiou seus efeitos em outras indústrias e em áreas de conhecimento que até então não haviam sido procuradas pelos malásios. Esta vontade de contribuir na criação de uma sociedade de aprendizagem e na geração do conhecimento malásio pode ser compartilhada com outros povos.
- A Academia de Ciências, bem como as outras academias similares e Conselhos, ajudam a gerar idéias de políticas, a estabelecer padrões, oferecer orientação para o desenvolvimento estratégico do conhecimento, de recursos humanos e de capacidades institucionais, bem como do capital nacional de conhecimento para os próximos estágios de desenvolvimento. Tais organizações se tornam as pontes entre outras organizações semelhantes e os órgãos regionais e internacionais de qualquer parte do mundo.
- Nas últimas três décadas, a data de 16 de maio tem sido comemorada como o Dia dos Professores, em reconhecimento aos professores que se tornaram exemplos de líderes profissionais.

DIRETRIZES DA SINERGIA DE DESENVOLVIMENTO: APRENDIZAGEM POR TODA A VIDA COMO O MANTRA DE INTEGRAÇÃO – GERAÇÃO E CONVERGÊNCIA DE CONHECIMENTO

São diversos e interessantes os avanços alcançados nos campos de conhecimento que trouxeram significativos impactos para a reforma do currículo e do ensino, inclusive a aprendizagem por toda a vida. Os novos paradigmas de conhecimento integrado são modelos nos quais o conhecimento converge, e não paradigmas onde o conhecimento permanece compartimentalizado, à semelhança de um acervo baseado em disciplinas. Embora o mundo contemporâneo dos primeiros anos do século XXI esteja chocado com os repetidos conflitos políticos e com a violência, surgem poderosas forças de mudança, nos outros setores de interesse humano, que também guiam a transformação das sociedades no mundo todo. Um traço comum da realidade é o novo entendimento

sobre a convergência do conhecimento em muitos campos. Além da convergência de conhecimento, encontramos a convergência de temas e preocupações, nas áreas de política e economia, educação e cultura, religiões e ciências. Essas convergências, que desencadeiam contradições, ambigüidades e incertezas suscitam indagações fundamentais de escolhas, que devem ser feitas em relação aos valores básicos pessoais, nacionais e internacionais, princípios e posturas relativamente aos possíveis cursos de ação.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

PAULO CORBUCCI*

Eu queria pedir licença ao Dr. Ibrahim para começar a minha intervenção fazendo uma referência à apresentação do Prof. Yun-Kyung Cha. Eu tive uma agradável surpresa com a apresentação do Professor na parte da manhã porque, como cidadão coreano, ele fez uma bela autocrítica. Muitas vezes, nós aqui, ficamos encantados com o canto da sereia. Ele confirmou que nós temos uma necessidade muito grande de contextualizar essas experiências exitosas, analisar com mais atenção os aspectos negativos, de maneira que possamos de fato usufruir dessas contribuições, ou desses "empréstimos".

Desde que a globalização foi iniciada, em fins do séc. XV, não podemos mais considerar as experiências nacionais como isoladas desse contexto. Quer dizer, as experiências nacionais não podem ser explicadas a partir dos próprios países. Para se entender os êxitos dos Tigres Asiáticos de primeira e segunda geração – e a Coréia está entre os Tigres de primeira geração – só podemos entender esses êxitos no contexto da geopolítica da Guerra Fria. No meu entender, a lógica intrínseca do capitalismo sobre a doutrina do livre mercado não tem evidenciado empiricamente a possibilidade de o terceiro mundo crescer e se desenvolver como um bloco. O que ocorre é que algumas nações

* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

puderam, em condições específicas e especiais, se sobressair em relação às demais. Isso me faz pensar sobre o que o Professor Cha falou sobre o modelo de alta competitividade que existe na Coréia. A gente também pode extrapolar esse modelo para o mundo. Essa alta competitividade que existe no mundo, na verdade, está relacionada com uma pequena quantidade de riqueza que estaria disponível para ser disputada. Conseqüentemente, os mais aptos vão se beneficiar dessa pouca riqueza e os menos aptos ficarão de fora.

Estudos do Banco Mundial mostram que a renda dos países do Terceiro Mundo se alterou, sobretudo, a partir de 1979. Podemos identificar que, até 79, o núcleo dinâmico da economia capitalista do Terceiro Mundo estava na América Latina. A partir do final da década de setenta, esse núcleo dinâmico se deslocou para o leste e sudeste asiático. O que isso nos faz pensar? Que não existe espaço para que haja dois núcleos dinâmicos dentro dessas condições de desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse sentido, eu colocaria em cheque essas explicações que tentam analisar, tanto os êxitos como os fracassos dos países, sem que seja feita uma referência clara a essa visão sistêmica, capitalista. Senão, isso nos dá um sentimento de incompetência e de incapacidade muito grande.

Em relação a essa pouca riqueza que existe disponível para ser disputada no mundo, eu faço uma analogia com a questão da sustentabilidade do meio ambiente. Se todos os países do Terceiro Mundo pudessem atingir os níveis de consumo dos países do Primeiro Mundo, esse mundo seria insustentável. Então, não há dúvida de que uma nova ordem mundial se faz necessária. Agora, é claro que essa nova ordem mundial não vai resultar daqueles que estão liderando essa ordem atual. Ela vai depender, sem dúvida, daqueles que estão sendo prejudicados por essa ordem atual. Nesse caso, nós temos um exemplo recente que é o fracasso da Reunião da Organização Mundial do Comércio. Se por um lado é um fracasso, por outro, é um êxito, é um sucesso para o Terceiro Mundo porque, talvez pela primeira vez, o Terceiro Mundo está atuando em bloco no sentido de ser ouvido.

Então, se cada nação for buscar saídas isoladas, nós vamos entrar num esquema de alta competitividade, de uma competição brutal. De

repente, nós do Brasil, ou outro país, talvez o Brasil pelo seu gigantismo, tenha até condições de ter algum sucesso nessa nova empreitada. Não no modelo atual, que espero que tenha terminado no ano passado, mas num novo modelo que de fato considere, não só as forças externas, como afirmou o Professor Ibrahim, mas também as forças internas, que, segundo o relato dele, foram consideradas na Malásia. O que seriam essas forças externas? Seria a globalização na sua fase atual. E quais seriam as forças internas? Seriam os interesses da nossa sociedade em se transformar em uma sociedade justa e digna. Parece-me que, até então, as forças externas estavam prevalecendo na condição das políticas econômicas do nosso país.

Um dos aspectos que me chamou a atenção em relação ao trabalho do Professor Ibrahim foi a questão do projeto nacional que está em execução lá. Quando ele fala na existência do cultivo de valores comuns a diversos grupos étnicos, a diversas culturas que formam a sociedade malaia, de alguma maneira, isso pode ser aplicado ao Brasil. Ainda que nós não tenhamos uma diversidade lingüística, como é o caso da Malásia, mas nós temos uma diversidade que precisa ser levada em conta. E eu diria que a nossa principal diversidade não é a das culturas regionais, mas é a da própria desigualdade. Então, essa desigualdade, que eu estaria chamando de diversidade, é algo que precisaria ser levado em conta como uma força interna, para se buscar, então, valores, desejos e aspirações que tenham um caráter nacional.

Nós temos uma semelhança com a Malásia: o fato de nós termos sido uma colônia. A Malásia não foi uma colônia, ela se tornou uma colônia. Talvez eles tenham tido maior facilidade para que esses valores comuns pudessem ser construídos, na medida em que eles tinham uma base histórica comum, a exemplo da Coréia do Sul. Agora, talvez no caso brasileiro, haja uma dificuldade maior para estabelecer esses valores comuns. Ou talvez seja um problema de condução. Se nós pegarmos como exemplo o futebol, nós temos um grande momento de unidade nacional, de quatro em quatro anos, durante a Copa do Mundo. Será que essa capacidade de coesão, de unidade nacional, não pode ser obtida para a superação dos graves problemas sociais brasileiros? Se somos capazes de estabelecer essa unidade para algo "menos importante"

porque é que nós não conseguiríamos essa unidade para algo mais relevante? Ou talvez mais essencial para a sociedade?

Então, as campanhas de sensibilização e de convencimento referenciadas no texto do Dr. Ibrahim, que existiram na Malásia, e que provavelmente ainda existem, talvez sejam essenciais para que esses valores comuns possam ser construídos no nosso país. Nesse sentido, um dos nossos desafios seria esse desafio que eles conseguiram superar, ou seja, construir a unidade na diversidade.

Um outro aspecto abordado pelo trabalho do Prof. Ibrahim foi a sociedade do conhecimento. Em princípio, eu também vejo não só como importante, mas inevitável porque é a onda emergente do conhecimento no mundo. Se nós nos fecharmos para essa força externa, certamente correremos o grave risco de nos atrasarmos mais ainda em relação ao restante do mundo. Mas eu também vejo isso com alguma apreensão porque não há dúvida de que conhecimento, em tese, é bom, ciência também e tecnologia também. Mas a preocupação passa a ser o controle, a distribuição, o compartilhamento desses insumos. Será que a posse desses insumos também não leva a uma maior desigualdade social, quando não é bem manejada? Será que este não seria um dos problemas pelos quais passa a sociedade brasileira e o Terceiro Mundo em geral? Será que essa não seria uma marca da educação superior elitista?

Então, há uma preocupação com o reforço dessa dominação e dessa desigualdade. Isso existe no nível de cada país, isso existe no nível mundial, entre as nações, na hierarquia das nações. Portanto, certamente, o conhecimento, a ciência e a tecnologia devem, e deverão, ser utilizados de uma outra forma que não a forma convencional atual.

O desafio, então, é como promover a democratização desses insumos. No caso da educação superior, a que o Professor faz referência, citando que lá ela tinha um caráter elitista e que posteriormente ela foi democratizada. Eu também considero ser um mito o fato de que nós temos uma educação superior elitista, como se essa educação superior, enquanto super-estrutura, não fosse condicionada por uma infra-estrutura. Eu pergunto: será que uma educação superior, que forma profissionais para que depois, no

mercado, eles venham a competir por funções que não requerem educação superior, ela é mais elitista que esse mercado, que essa própria economia? De que adianta ainda nós formarmos profissionais de nível superior se, no fundo, eles estariam tirando os lugares daqueles que não têm educação superior? De que adianta termos essas formações se elas não são requeridas para o desenvolvimento da sociedade? É claro que a nossa educação superior é elitista. Se ela atinge menos de 10% da nossa população na faixa etária adequada, ela só pode ser elitista. Mas certamente, ela não vai deixar de ser elitista, mantidas as condições atuais de acesso. Aliás, mantidas as condições econômicas atuais porque, no caso brasileiro, nós temos uma oferta ociosa de vagas no ensino superior privado. Por quê? Porque as pessoas, obviamente, não têm condições de ocupar essas vagas. Então, precisamos de políticas compensatórias, afirmativas e democratização nesse sentido não significaria que a educação superior estaria acessível a todos. Não há dúvida de que nós não temos essa capacidade, o país não tem essa capacidade. Talvez o sentido da democratização seja de que o acesso à educação superior seja favorecido àqueles que não têm condições de obtê-lo pelas vias normais. Talvez isso seja democratização e aí nós já temos alguns exemplos como o sistema de quotas para negros, ou para estudantes das escolas públicas, mas certamente, nós, dificilmente, conseguiremos, pela capacidade do financiamento atual do Estado, ampliar de 10% para 30% o percentual da faixa etária de 18 a 24 anos na universidade. Então, talvez o sentido da democratização seja mais qualitativo e menos quantitativo.

Um outro aspecto que foi levantado no trabalho, e que eu compartilho, é a idéia do recrutamento da retenção dos melhores profissionais para a área de educação. Eu não sei se o Estado Brasileiro tem condições de fazer isso de uma forma bastante expressiva, mas não há dúvida de que um dos fatores para a qualidade da educação é a questão do professor. Não há dúvida de que, enquanto nós tivermos uma baixa valorização, esse fator não estará contribuindo para a qualidade da educação. Pelo que eu entendi, na Malásia, alguma coisa já foi feita nesse sentido.

Finalizando, e voltando um pouco àquela questão, do novo modelo, de uma nova ordem mundial, eu fico até otimista porque não precisamos, mais uma vez, seguir as receitas e os modelos, mesmo aqueles dos países mais exitosos.

Eu acho até que o Brasil pode ser uma referência para o mundo; eu acho que as condições políticas hoje estão instaladas; acho também que precisa ser feito um acordo nacional; acho que a já aprendemos que não se podia mais insistir no modelo vigente; e que também o uso de receitas não é o melhor caminho. Temos sim, como aqui estamos, de nos beneficiar dessas experiências, tanto pelos acertos como principalmente pelos erros. E aí sim, podemos construir um modelo que leve em conta a inevitabilidade do processo de globalização e sobretudo uma nova perspectiva da educação como formação, não só para atender às demandas do mercado, ou da globalização, mas para atender também a um novo padrão de cidadania, um novo padrão de solidariedade, que talvez venha e inspirar, quem sabe, o capitalismo no restante do mundo. Obrigado.

RÉPLICA – IBRAHIM AHMAD BAJUNID

Muito obrigado. Permitam-me citar o Prof. Josh. Seu livro trata da tradução dos ideais em realidade. "Para alguns, esses ideais são apenas belas palavras que se acumulam sobre papel. No entanto, esses princípios, essas normas e essas diretrizes possuem uma inegável força moral. Essa força moral, mesmo face ao despotismo, alivia a tensão entre o que é e o que deveria ser, ou pretende-se que seja. Essa autoridade vem do fato de que as belas palavras não resultam da preguiça nativa. Ao contrário, essas belas palavras estão escritas na história, resultando do consenso de inumeráveis atores". O professor. Josh falava sobre os 3000 anos de sabedoria educacional herdados pelas Nações Unidas e por outros organismos internacionais e ratificados por tantas nações, que esperam ser traduzidos para o contexto local.

DEBATES

PERGUNTA: O artigo do Professor afirma que, na Malásia, a mídia de massa participa ativamente em chamar a atenção do público, de forma centrada e séria para questões que cobrem todos os aspectos do empreendimento educacional. Como isso foi obtido?

RESPOSTA – IBRAHIM AYAMAD BAJUNID

Há muitos educadores que escrevem para jornais. Eu mesmo tenho uma coluna num jornal, e todos jornais, publicados em todas as línguas, têm seções especiais sobre educação. E eles tratam abertamente de todas as questões educacionais. Na verdade, os jornais também produzem conteúdos. Os jornais pedem aos especialistas no assunto que escrevam sobre cada aspecto da educação – conhecimento, disciplina, salários dos professores, tudo.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, o que afirmei sobre a Malásia querer se tornar uma sociedade desenvolvida consiste numa jornada que nunca terá fim. Lançamo-nos a uma jornada, e queremos que as gerações futuras façam o mesmo. Sempre haverá novas fronteiras a serem alcançadas. Temos a visão, mas a visão não é suficiente. Estamos agora traduzindo essa visão em estratégia, mas as estratégias não são suficientes. Temos

que ter o *know-how*, e temos que conseguir esse *know-how* da forma mais profunda.

Para alcançarmos as transformações, temos que enfocar três coisas diferentes: novos pressupostos e novos valores; novas estruturas lingüísticas e cognitivas em nossas mentes; novas regras de ação para criar as transformações. Quando os professores têm auto-estima e segurança profissional, o setor educacional pode liderar o setor político, o setor econômico e outros setores, e não apenas seguir as definições emitidas por outros. Temos que dar aos professores a responsabilidade e o respeito, para que eles se tornem uma *intelligentsia*.

Portanto, ao encarar o desenvolvimento, temos que vê-lo de forma holística, e as mulheres têm que estar no centro desse desenvolvimento, e não marginalizadas. Na Malásia, temos uma filosofia nacional – "enriqueça seu vizinho". Acreditamos que, se nossos vizinhos forem pobres, correremos perigo. E isso também está relacionado a sermos elitistas ou sermos democráticos.

Não se trata, pois, de uma paixão pelo conhecimento, mas sim de uma paixão pela justiça, pela igualdade, pela bondade e pela liberdade.

Finlândia

FINLÂNDIA: INOVAÇÕES E DEMOCRACIA

*Jouni Välijärvi**

1. O CONTEXTO CULTURAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na Finlândia, a igreja desempenhou um papel muito importante no início do processo de alfabetização. A capacidade de leitura espalhou-se no século 16, após a Reforma, sem necessidade de qualquer sistema escolar, uma vez que a doutrina protestante exigia que todo indivíduo pudesse ler a Bíblia Sagrada, sem ajuda. (JOHANSSON, 1977). A Bíblia foi traduzida para a língua vernácula, fator que muito contribuiu para que o finlandês se tornasse uma língua escrita. A Lei da Igreja de 1686 obrigou todo jovem a aprender a ler. O modelo de educação adquirida em casa e na igreja não só conseguiu formar uma população alfabetizada, como também conferiu ênfase especial à alfabetização das mulheres, do que resultou que, no século 17, os índices de alfabetização das mulheres igualassem, ou mesmo superassem, a taxa de alfabetização entre os homens (JOHANSSON, 1977).

Em 1866, a Assembléia Legislativa aprovou uma lei que criou o sistema escolar público. Contudo, para que o candidato pudesse ser aceito na escola, era indispensável saber ler fluentemente, motivo por que o ensino inicial da leitura continuou sendo uma atribuição da igreja e do lar (LEHMUSKALLIO, 1983). Por volta de 1880, quase

* Professor da Universidade de Jyväskyla – Finlândia.

98% da população conseguia ler, embora apenas 12% conseguisse escrever (LEHMUSKALLIO, 1983).

Após 1917, quando a Finlândia se tornou independente, estabeleceu-se como meta importante a criação de um sistema escolar que abrangesse toda a população. Em 1921, a Lei do Ensino Obrigatório reconheceu a toda criança, a partir dos sete anos de idade, o direito de receber instrução em escolas públicas, por um período de seis anos. Não obstante, prevaleceu a visão tradicional de que cabia aos pais ensinar aos filhos os princípios básicos da leitura.

Escola abrangente

A escola abrangente finlandesa foi implementada na totalidade do país durante a década de 1970, mas só recentemente atingiu toda a faixa etária, já nos anos 90, quando também foram incluídas as crianças com deficiência mental (SARJALA, 2002). No Currículo Escolar Abrangente, de 1970, foram enfatizadas as idéias de pluralismo, pragmatismo e eqüidade. Nos estágios iniciais da escola abrangente, a implementação do princípio de igualdade correspondia à idéia de acesso igual à educação. Mais recentemente, essa exigência começou a também ser vista como oportunidades iguais para aprender no contexto escolar.

Na escola abrangente, sempre se atribuiu à alfabetização uma posição central. Os alunos deviam ser orientados a conseguir compreensão independente dos textos e a exprimir suas próprias idéias por escrito. Acreditava-se que o desenvolvimento do currículo escolar nos anos 90 ampliaria e desenvolveria ainda mais o compromisso dos professores, pais e alunos em relação ao currículo. No processo de alfabetização, os objetivos e as práticas são concebidos para atenderem aos interesses individuais do aluno, suas experiências e estratégias, bem como para explorar os pontos fortes dos estudantes, no sentido de formar estudantes capazes de pensar, dotados de autoconfiança e de espírito crítico, que possam enfrentar variadas situações e contextos culturais.

Fé no valor da educação

Os finlandeses consideram a educação como algo muito importante e têm também uma visão bastante positiva da educação básica. Numa pesquisa realizada em 1993/94, pediu-se a opinião de finlandeses adultos sobre a capacidade da escola abrangente de cumprir com seus objetivos centrais (CLARKSON 1995). A escola foi considerada bem sucedida no desenvolvimento das capacidades e do conhecimento para ajudar os alunos em seus estudos futuros, tendo cerca de 66% dos entrevistados adultos concordado com essa declaração. A maioria dos adultos também se mostrou convencida do êxito alcançado na promoção da motivação para o estudo (60%), na mediação de um estilo de vida saudável (53%) e na transformação dos indivíduos em bons cidadãos (52%). Contudo, eles se revelaram menos convictos quanto à afirmação de que a escola abrangente fortaleceria a autoconfiança dos jovens (apenas 30% concordaram).

Os jovens acreditam também no valor da educação. Uma pesquisa realizada em 2002 (Nuorisobarometri [Barômetro da Juventude], 2002) mostrou que os adolescentes e os jovens adultos finlandeses (de 15 a 29 anos) conservam uma atitude muito positiva com respeito à educação, e têm uma grande fé no valor da educação para garantir um emprego e uma cidadania ativa. O barômetro da juventude revelou ainda que 95% dos jovens acreditavam que a educação melhorava suas chances de encontrar trabalho. Nada menos que 78% dos jovens consideravam que a manutenção de um emprego requer uma formação contínua. Também se mostraram muito positivas as impressões sobre a escola abrangente. Cerca de 4/5 (78%) dos jovens entrevistados na pesquisa de 2002 deram à escola abrangente uma boa nota (de 8, na escala de 4 a 10) e 18% chegaram mesmo a atribuir uma nota excelente (de 9 ou 10).

Também os professores consideraram o sistema escolar finlandês como sendo de qualidade bastante alta. Para a grande maioria, a escola abrangente e a educação profissionalizante são freqüentemente subestimadas. Do mesmo modo, se mostraram pouco satisfeitos com sua própria valorização profissional, e menos ainda os professores dos institutos profissionalizantes.

O prestígio social do professor

Uma recente tese de doutorado (VANTTAJA, 2002), após pesquisar as preferências ocupacionais dos mais bem sucedidos alunos de ensino médio, mostrou claramente que a profissão de professor secundário vem sendo a mais popular durante as últimas décadas, muito mais do que as de médico, gerente de TIC, secretária ou professor universitário. Tal popularidade, embora tenha caído um pouco nos últimos anos, ainda se mantém elevada. Sobretudo entre as alunas formadas no ensino médio, com excelente desempenho, que costumavam buscar seu caminho na carreira de professora, e que continuam a fazê-lo. Em contraste, seus colegas masculinos, também com bom desempenho escolar, costumavam privilegiar a profissão de médico, na década de 70, enquanto que, nos anos 80 e 90, as carreiras gerenciais no campo de TIC ganharam grande popularidade. Não obstante, os estudantes do sexo masculino bem sucedidos também continuaram a preferir a profissão de professor. Dentre os formados do ensino médio dos anos 70 e início de 80, a profissão de professor, que figurava como a segunda ou terceira opção para os homens, passou para o quinto lugar, no final dos anos 80. Nas pesquisas de âmbito nacional, os finlandeses adultos consideraram como elevado o *status* da carreira de professor, tão alto quanto o das profissões de médico, advogado ou professor universitário.

Nos últimos anos, a profissão de professor perdeu algo de sua popularidade, como resultado, em parte, da feminilização da carreira, desde que foi eliminada a cota masculina na formação de professores. Os campos relacionados com a TIC e os níveis salariais mais elevados no setor privado atraíram os melhores alunos graduados no ensino médio para os ramos da educação tecnológica. Assim sendo, um dos objetivos da política educacional estabelecidos para os próximos anos, reside em aumentar a valorização e a atratividade da ocupação de docente.

Homogeneidade social e cultural

Na Finlândia, a origem familiar do aluno não afeta a sua seleção para o ensino básico, uma vez que todas as crianças freqüentam escolas

abrangentes semelhantes e, na maioria das vezes, vão para a mais próxima, apesar de que, desde a década de 1990, tenha sido dada aos pais a livre escolha da escola. Dessa forma, a situação socioeconômica dos pais tem pouca influência sobre a seleção das escolas, no estágio da educação básica (na faixa etária de 7 a 16 anos). Quanto aos resultados do PISA, a influência do histórico familiar é menos marcante na Finlândia do que na área da OCDE, de modo geral. O impacto da educação dos pais ou da riqueza da família sobre o desempenho dos alunos em leitura foi menos pronunciado do que o do *status* ocupacional dos pais. (OECD, 2001).

O desenvolvimento da escola abrangente finlandesa, a longo prazo, vem sendo apoiado por um amplo consenso cultural e político a respeito das principais linhas da política nacional de educação. Os serviços educacionais, no século 20, foram desenvolvidos uniformemente, obedecendo às necessidades das várias regiões e distintos grupos populacionais. Hoje, em grande parte graças à alta qualidade do treinamento dos professores, qualquer escola, em todas as regiões do país, oferece uma educação de alta qualidade. E o fato se reflete, mais uma vez, na pequena margem de variação, abaixo da média, que a Finlândia apresenta entre as escolas, no que diz respeito ao desempenho educacional, tanto no nível individual quanto no de sistema (VÄLIJÄRVI e outros 2002, 45).

Graças à homogeneidade cultural, foi relativamente fácil, na Finlândia, chegar a um entendimento mútuo sobre a política nacional de educação e sobre os meios de desenvolver o sistema de ensino. Nos anos 60 e 70, chegou-se a um amplo consenso nacional, no sentido de que o sistema paralelo, de monitorar os alunos após o 4º ano, deveria ser substituído por um sistema abrangente mais igualitário. Desse modo, hoje, é raro que a educação provoque maiores controvérsias políticas ou sociais na Finlândia. (VÄLIJÄRVI e outros 2002, 45).

Na década de 1990, foram objetos de razoável discussão alguns temas ligados às mudanças nas estruturas e nos princípios operacionais do sistema de educação – tais como: descentralização, cortes nos gastos, remoção da linha demarcatória entre os estágios superior e inferior da escola abrangente, escolas em busca de um perfil, e maior peso para a

avaliação. As preocupações mais graves foram relacionadas com a perda de igualdade (e, especialmente, o aumento das diferenças) entre as escolas dos municípios mais ricos e as dos mais pobres. Além disso, foram objeto de discussão pública alguns temas como o fechamento de pequenas escolas, o aumento no tamanho das turmas e os distúrbios nas escolas. Mais recentemente, surgiram acesas discussões sobre as escolas em regime de período integral. Tudo isso parece indicar que, nos anos vindouros, pode tornar-se mais difícil encontrar valores comuns e consenso político sobre os objetivos centrais da educação, até mesmo na Finlândia.

2. O SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS

Muito tem sido feito no sentido de oferecer oportunidades iguais de ensino a todos os grupos populacionais e a todas as regiões do país. A rede escolar cobre todo o país, sendo que para uma população de cerca 5,2 milhões de habitantes (dos quais 64.000 se encontram na faixa etária escolar média) há 4.300 escolas abrangentes, quase 500 escolas secundárias superiores (acadêmicas) e um grande número de instituições profissionalizantes e de ensino para adultos.

A educação básica e secundária

Na Finlândia, as crianças geralmente ingressam na escola com 7 anos de idade. Antes da escola abrangente, elas podem participar da *educação pré-escolar,* com um ano de duração. Atualmente, 95% das crianças participam do programa.

A Finlândia provê nove anos de ensino obrigatório. Normalmente, nos primeiros seis anos da *escola abrangente* os alunos têm aulas com um só professor para a turma. Nos três últimos três anos, assistem às aulas com professores especializados nas diversas matérias. Não há monitoramento ou seleção de alunos na escola abrangente. Todos seguem as mesmas disciplinas básicas e estão sujeitos a conteúdos

similares de instrução. Contudo, cerca de 20 por cento das horas-aula são reservadas para estudos eletivos opcionais, livremente escolhidos pelo aluno e seus pais. Os alunos estudam em grupos heterogêneos.

Ao terminar a escola abrangente, sem qualquer exame final, estará garantido o certificado de conclusão. As notas são atribuídas com base na avaliação do professor. O certificado abre o caminho para todas as opções de ensino secundário, ou seja, os diferentes tipos de treinamento profissionalizante ou escola de ensino acadêmico superior.

Após o ensino obrigatório, os jovens finlandeses podem optar entre a educação *secundária geral* ou *superior profissionalizante*. O ensino secundário superior abrange o ensino secundário superior geral (acadêmico) e os programas iniciais de estudo profissionalizante. A educação secundária superior prepara os estudantes para o exame de ingresso. O principal objetivo dos programas profissionalizantes é o ensino da competência profissionalizante básica. Aproximadamente 95% de cada faixa etária iniciam os estudos secundários superiores e cerca de 82% completam os estudos. Com relação ao desempenho na vida de trabalho e no ensino ao longo da vida, a conclusão do ensino superior secundário é considerado um requisito mínimo. Em 1999, cerca de 55% iniciaram os estudos da escola secundária geral acadêmica e 35% iniciaram os estudos profissionalizantes; 3% passaram para a 10ª série adicional e 7% não deram continuidade imediata aos estudos.

Existem 75 programas de estudo profissionalizante inicial, que geram uma ampla competência básica para diversas ocupações em suas áreas específicas e, além disso, uma *expertise* mais especializada num dos setores do programa de estudo. Uma qualificação profissionalizante de três anos confere a capacitação geral para admissão no ensino superior. O escopo do programa de estudo compreende 120 créditos (cada crédito eqüivalendo a uma média de 40 horas de estudo), inclusive 90 créditos para estudos profissionalizantes e respectivo treinamento no local de trabalho, 20 para estudos comuns e 10 para estudos de livre escolha. O estudo se realiza basicamente nas instituições profissionalizantes, mas o treinamento supervisionado no local de trabalho é responsável por um mínimo de 20 créditos.

O exame de entrada, quando da conclusão dos estudos secundários em nível superior (acadêmico), é realizado em âmbito nacional, existindo um organismo centralizado incumbido de analisar cada tipo de exame, em obediência a critérios uniformes. Os programas profissionalizantes não estão sujeitos a qualquer exame final obrigatório.

Considera-se desejável, em todos os níveis do sistema de ensino, desenvolver a *cooperação entre os provedores de educação e a vida profissional*, no sentido de que a educação melhor atenda às necessidades da vida de trabalho. Essa cooperação é tanto mais necessária quanto o sistema educacional finlandês é muito centrado na instituição. Há representantes da vida laboral participando como assessores dos órgãos de educação profissionalizante, tanto no nível de administração central quanto local. A orientação dada aos alunos sobre a vida profissional, o treinamento no local de trabalho e os estudos por prazo determinado, também nos próprios locais de trabalho, constituem atividades que foram incluídas como elementos regulares da educação em programas de profissionalização inicial e programas de nível politécnico. Além disso, os alunos das escolas secundárias abrangentes e secundárias superiores ainda podem incluir nos seus estudos um período de orientação na oficina de trabalho. As universidades promovem a transição de seus graduados para o trabalho, por meio de serviços de orientação e aconselhamento, ou mediante a extensão do treinamento prático dos alunos e a cooperação com a vida econômica.

Educação superior

O sistema de ensino superior finlandês abrange dois setores paralelos: universidades e institutos politécnicos (instituições AMK). Há dez universidades multidisciplinares e dez especializadas (em humanidades ou ciências). São todas estatais. A rede de universidades, que oferece uma vaga para quase um terço da faixa etária, cobre todo o país. É bastante independente o sistema de tomada de decisões nas universidades. O Ministério da Educação e as universidades negociam sobre questões de desempenho, no sentido de entrar em acordo sobre

os objetivos das operações universitárias e estabelecer as metas desejadas em termos de graus de mestrado e doutorado para cada estabelecimento. As universidades selecionam seus próprios alunos independentemente. É enorme a competição pelas vagas, pois existe uma cláusula de *numerus clausus* (isto é, uma quota anual de entrada), aplicável a todas as áreas de estudo nas universidades. Os diversos tipos de exames de admissão representam uma parte fundamental do processo de seleção.

O sistema politécnico finlandês foi construído nos anos 90, para criar um setor não-universitário na educação superior. Foi baseado nas instituições que antes ofereciam educação profissionalizante pós-secundária e que foram desenvolvidos para montar uma rede nacional de instituições regionais de educação superior, ou seja, politécnicas. No outono de 2001, havia um total de 29 politécnicas no país. As politécnicas abrangem várias áreas, em sua maioria, e operam com diversas unidades. Elas são mantidas pelos municípios, pelas federações de municípios ou por organizações privadas. O custeio básico das politécnicas provém do Estado (57%) e das autoridades locais (43%).

3. RECURSOS HUMANOS E FINANCEIROS

Na Finlândia, os gastos com educação, em termos percentuais do PIB, decresceram no período de 1995 a 1999, de 6.3% para 5.8%,. Para o setor da educação terciária a queda foi de 0,1 ponto percentual e para os outros níveis foi de 0,4%. Tal queda pode ser explicada em boa parte pelo rápido crescimento do PIB à época, que se mostrou menos forte no setor público (EAG 2002).

O sistema educacional regular é custeado quase que inteiramente com recursos públicos (*Education in Finland*, *Statistics Finland* 1999). São tradicionalmente gratuitas para os alunos a escola abrangente e a que leva a uma qualificação. A responsabilidade por custear a educação é transferida por meio do sistema tributário. Os alunos recebem gratuitamente ensino, materiais didáticos, merenda escolar, assistência médica e dentária e, quando necessário, transporte e matrícula nos níveis

primário ou secundário inferior. Nos níveis superiores, alguns dos encargos sociais da educação são repassados aos próprios estudantes, mas o governo, por meio de auxílio ao estudante e apoio à acomodação, busca sempre que possível assegurar que todos tenham acesso igual à educação. A parcela de recursos privados para o custeio costuma ser insignificante na educação finlandesa. (*Education in Finland, Statistics Finland* 1999.).

Para fins de comparação internacional, os salários dos professores são relativamente baixos e aumentam vagarosamente no decorrer da carreira. O salário inicial de um professor (20.720 dólares americanos por ano, no nível secundário inferior) corresponde apenas à metade do salário inicial na Suíça (US$ 41.048). Em 1999, o salário anual do professor no nível secundário público inferior, depois de 15 anos de experiência, era de 28.225 dólares americanos na Finlândia, isto é, praticamente o mesmo que nos países da OCDE, em média (28.629 dólares americanos). Na Finlândia, o salário por hora/aula era de 43 dólares americanos, o que era mais alto do que os países da OCDE, em média (41).

A jornada de trabalho dos professores finlandeses, quando medida como a quantidade de ensino presencial (de 485 a 656 horas/aula, dependendo da disciplina), está entre as menores entre os países da OCDE (EAG, 2002.) As obrigações de ensino foram definidas e variam de 15 a 23 lições semanais, dependendo do tipo de instituição e da disciplina. Nas instituições profissionalizantes, as obrigações de ensino semanais oscilam de 20 a 25 lições.

Um ano letivo tem de 185 a 190 dias de escola. Os professores não são obrigados a permanecer na escola quando não houver aulas ou outras obrigações em especial. Os professores tampouco precisam trabalhar durante as férias escolares, sem um motivo específico para tanto. Não obstante, muitos professores participam de diversos seminários e treinamentos profissionais durante suas férias de verão.

Os salários dos Diretores (Reitores) variam conforme o tipo e o tamanho da instituição. Seu salário inicial em 2002 variou entre 2.410 e 3.504 Euros, e o salário final chegou a um montante entre 3.179 e 4.762 Euros por mês. Os salários podem ser ainda mais altos, se a instituição em questão

conceder créditos extra por méritos como um grau acadêmico mais elevado, ou seja, Licenciatura ou Doutorado. Os professores eleitos reitores geralmente possuem uma vasta experiência de trabalho. (*Koulutuksen määrälliset indikaattorit*; Indicadores quantitativos nacionais 2002.).

Embora o nível de remuneração dos professores finlandeses esteja apenas na média, em termos internacionais, os jovens consideram a carreira de professor uma opção bastante atraente. Assim, os alunos que procuram seguir o magistério geralmente formam um grupo excelente, altamente motivado e seleto. Nos programas de formação de professores, por exemplo, apenas 10% dos candidatos são admitidos (LUUKKAINEN, 2000). O magistério atrai especialmente os candidatos com talentos variados, que são bons não apenas em disciplinas acadêmicas, mas também em artes, música e educação física. Com relação ao ensino secundário (7ª a 9ª séries), que é ministrado principalmente por professores especializados numa disciplina, a situação já não é tão positiva: há falta cada vez maior, por exemplo, de professores de matemática, ciências e inglês.

Na área de educação obrigatória, 70% dos professores são mulheres, enquanto dois terços dos diretores ou reitores são homens. Mais de 90% dos professores possuem as qualificações formais requeridas.

Com relação à escola abrangente, cada autoridade local, junta municipal ou órgão privado mantenedor da instituição pode decidir qual de seus órgãos será o responsável por nomear os novos professores. Pode ser o comitê de educação ou algum outro comitê equivalente, a diretoria municipal, a diretoria da escola ou o reitor.

Sistema de biblioteca pública

Normalmente os cursos acadêmicos não são oferecidos fora do contexto da escola. Contudo, uma excelente rede de bibliotecas cobre todo o país, e os estudantes finlandeses são usuários muito ativos das bibliotecas municipais, que oferecem não só literatura, mas também música e acesso a computadores com conexões de Internet. Os resultados do PISA mostraram que os alunos finlandeses eram assíduos em tomar livros emprestados às

bibliotecas. É densa a rede pública de bibliotecas, das quais cerca de 80% oferecem também acesso à Internet (1998). A circulação de jornais diários a cada 1.000 habitantes é a mais alta na UE (1997): 474.

Lidando com a heterogeneidade dos alunos

A heterogeneidade dos alunos é levada em consideração no sistema educacional do país, embora os alunos não sejam divididos em diferentes tipos de escola durante o ciclo do ensino obrigatório. Com 16 anos, praticamente todos os alunos já terminaram a escola abrangente, o que lhes dá possibilidade de aceso aos estudos posteriores no nível secundário. Durante a escola abrangente não há monitoramento ou alinhamento de alunos em diferentes níveis de curso.

O sistema escolar envida todos os esforços no sentido de atender, dentro do possível, às necessidades especiais dos alunos, no âmbito do ensino escolar comum. O alinhamento, ou inclusão, é a estratégia geral adotada na escola abrangente. Desde a década de 90, também os alunos com profundas dificuldades mentais passaram a ser incluídos na escola abrangente. Apenas 2,5% dos alunos estão freqüentando escolas especiais para crianças com deficiências.

O sistema de alinhamento requer, naturalmente, um quadro de professores altamente qualificados, tanto em termos teóricos quanto pedagógicos, além de um sistema adequado para atividades de aconselhamento do aluno e outras necessidades especiais. Os professores têm de ser capazes de diferenciar os seus processos de ensino em sala de aula, para atender à variedade dos alunos (VÄLIJÄRVI, 2000).

Como é possível ensinar toda uma faixa etária distribuída em grupos heterogêneos? A pedagogia da escola abrangente se diferencia consideravelmente da pedagogia aplicada em sistemas caracterizados pelo monitoramento e alinhamento. O ensino de grupos heterogêneos requer professores com excelente formação, verdadeiros peritos em pedagogia, uma vez que, entre outros fatores, cabe ao professor, nos sistemas abrangentes, dedicar sua atenção a cada estudante individualmente. O sistema de agrupamento heterogêneo – como evidenciado pelos estudos

realizados nos anos 70 e 80, quando a escola abrangente finlandesa ainda estava em construção, e confirmado mais recentemente pelos dados do PISA– aparenta ser o que mais beneficia os alunos mais fracos. Em comparação, o desempenho dos melhores alunos parece manter-se praticamente o mesmo, a despeito de como são formados os grupos (VÄLIJÄRVI e outros 2002, 40-41).

A educação especial sempre desempenhou um papel importante no atendimento das necessidades dos alunos que demonstram dificuldade em acompanhar o ensino regular. A educação para necessidades especiais está normalmente muito integrada ao ensino de alinhamento, que é altamente inclusivo por natureza. No nível primário (graus/séries de 1 a 6), em que os mestres de turma detêm a principal responsabilidade pela instrução, a educação especial se concentra especialmente no ensino das competências de ler e escrever, juntamente com noções de aritmética. No nível secundário inferior, qualquer aluno com problemas numa ou em várias disciplinas tem normalmente a possibilidade de estudar uma ou duas vezes por semana, num pequeno grupo de 2 a 5 alunos, ou até mesmo individualmente, com um professor especial. Esse professor especial também pode, alternativamente, participar das aulas regulares. Consta da legislação finlandesa o direito de um aluno à educação para necessidades especiais.

Todo aluno tem igualmente direito a um *aconselhamento escolar*. Cabe às escolas oferecer aos alunos orientação nas competências de estudo, na escolha de opções (por exemplo, cursos eletivos) e no planejamento de estudos pós-obrigatórios. Nas séries de 7 a 9, cada escola conta com um conselheiro estudantil, que oferece orientação individual àqueles que precisarem ou desejarem esse serviço.

Ensinar um corpo estudantil heterogêneo também pressupõe a existência de pequenos e eficientes grupos de ensino, além de disposição por parte da escola para reorganizar os grupos, se for necessário. Os resultados do PISA comprovam que na Finlândia o número médio de alunos nos grupos de estudo está entre os menores na OCDE. Apesar disso, os professores finlandeses se mostram freqüentemente preocupados com o que consideram grupos demasiadamente grandes, pois consideram muito desgastante cuidar das necessidades individuais de diferentes alunos. (VÄLIJÄRVI e outros 2002, 41-42.).

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Historicamente o processo de formação dos professores na Finlândia evoluiu de forma gradual, em separado para cada tipo de escola, e até mesmo para cada tipo de posto de professor. Contudo, a idéia de formação acadêmica para todos os docentes conta com uma longa tradição.

O novo Decreto, expedido em 1978, levou à criação de programas de graduação para professores de turma, para professores de disciplinas em escolas abrangentes e secundárias superiores, bem como para professores em programas de educação para atendimento de necessidades especiais, e consultores de estudantes, que poderiam, todos, ser caracterizados como estudos de pós-graduação. Hoje, os futuros mestres de *jardim de infância* recebem o grau de Bacharel em Educação, após obterem 120 créditos, o que pode ser concluído em três anos acadêmicos. Em sua maioria, os professores de jardins de infância trabalham em creches ou como educadores de crianças que não tenham atingido a idade escolar.

A formação de *professores de turma* enfatiza os conteúdos teóricos e metodológicos da ciência educacional multidisciplinar e as disciplinas ensinadas na escola, bem como suas aplicações práticas. O objetivo consiste em criar vínculos entre o ensino e o preparo para a pesquisa científica, no sentido de que os alunos se tornem capazes de analisar e solucionar problemas educacionais de forma independente, bem como desenvolver seus trabalhos por meio da pesquisa.

A educação é a principal disciplina no preparo para o magistério, que fornece a base teórica para as incumbências do ensino. Depois de alcançarem os 160 créditos necessários, os detentores do mestrado em educação se tornam capacitados para ingressar nos estudos de pós-graduação em educação. O curso normalmente é composto pelos seguintes módulos de estudo:

- estudos de idioma e comunicação ou equivalente, 12 créditos;
- educação, 75 créditos;
- estudos pedagógicos de professores, 35 créditos;
- estudos multidisciplinares nas disciplinas escolhidas e nos módulos temáticos da disciplina ensinada na escola abrangente, 35 créditos;

- estudos de disciplina subsidiária, 30 a 35 créditos (incluindo dois módulos de estudo básico com um escopo de 15 créditos cada, ou um módulo de estudo de disciplina com um escopo de 35 créditos);
- estudos de livre escolha, 3 a 8 créditos.

O processo de formação do *professor de disciplina* inclui estudos em uma ou duas disciplinas de ensino e estudos pedagógicos magisteriais, como parte do curso de mestrado. Por disciplina de ensino deve-se entender uma matéria incluída no currículo do ensino básico, da escola secundária superior ou de alguma outra instituição educacional. Estudos numa disciplina de ensino vêm a ser os estudos que promovem o domínio da matéria, tal como exigido pelo ofício de ensinar. Os estudos de disciplina de ensino consistem em estudos avançados em uma dada disciplina, com um escopo mínimo de 55 créditos, e estudos adicionais de uma possível segunda disciplina, com um escopo mínimo de 35 créditos.

O curso de formação para professor de disciplina é oferecido pelas universidades. O treinamento é dividido em duas faixas. As faculdades de educação são responsáveis por parte do treinamento, enquanto outra parte é realizada em cooperação entre os departamentos de formação do magistério e os departamentos das diferentes disciplinas. O processo de formação do magistério é regulamentado por decretos específicos da área. Os alunos se candidatam diretamente ao curso de formação de professores de disciplina (como, por exemplo, curso de professores de disciplinas em matemática, física e química, ou religião). Além disso, também é possível formar-se como professor de disciplina, fazendo cursos pedagógicos de professores separadamente, após conclusão de um curso universitário.

No Mestrado, a formação para *conselheiros de aluno* inclui uma disciplina principal em alguma área da educação e cursos pedagógicos para professor, quer como parte da disciplina principal, quer como um módulo de estudos completado em separado, além de estudos em aconselhamento para alunos. Esses estudos, cuja meta consiste em alcançar 35 créditos, capacitam o candidato a exercer o aconselhamento de estudantes. Tais estudos também podem ser completados

separadamente, mediante a conclusão de um curso ou treinamento adequado. No caso de aconselhamento de estudante, os candidatos podem candidatar-se a fazer estudos em separado, se forem qualificadas para lecionar no ensino básico, em escolas secundárias superiores ou instituições profissionalizantes, ou ainda se houverem concluído algum outro curso de educação superior e tiverem trabalhado em atribuições de ensino e aconselhamento.

O treinamento para *professores de necessidades especiais* e professores de turmas especiais leva ao mestrado em educação. Esse curso de mestrado inclui pedagogia especial, como a disciplina principal, estudos pedagógicos de professor, quer como parte da disciplina principal, quer como um módulo de estudo separado, além de estudos em educação para necessidades especiais. O escopo dessa educação para necessidades especiais é de 35 ou 50 créditos, e capacita para o exercício na área de educação para necessidades especiais. O curso também inclui estudos de disciplinas subsidiárias optativas. Os estudos em educação especial também podem ser completados como um módulo de estudo separado, mediante término de um curso ou treinamento adequado. Podem ser admitidos ao curso de estudos separados em educação para necessidades especiais quaisquer candidatos que já sejam professores qualificados de turmas ou tenham concluído algum outro curso superior acadêmico (Mestrado) ou um curso de educação superior adequado no campo de educação especial para crianças com dificuldades intelectuais.

Na Finlândia, os professores recém-formados já contam, naturalmente, com alguma prática de ensino e períodos de trabalho escolar, como parte de seu treinamento. Entretanto, uma vez que é contratado para uma escola, o professor – ou professora – costuma ficar por conta própria, motivo por que muitos professores jovens talvez ainda precisem de mais apoio e orientação de seus colegas mais experientes. Sob esse aspecto, a independência dos professores finlandeses freqüentemente vai além dos limites razoáveis. Os professores mais experientes não discutem sobre seus problemas, do mesmo modo como os mais novos não sentem coragem para admitir que os problemas existem. Os diretores, por sua vez, não querem interferir no ensino; pois acham que os professores qualificados conhecem seu trabalho.

Na Finlândia, os professores são obrigados a participar de sessões de *treinamento em serviço, com base em acordos coletivos para servidores civis*, com uma duração mínima de três dias de trabalho por ano letivo, fora do horário das aulas. Esse tipo de treinamento contínuo é gratuito para os professores, que continuam desfrutando dos benefícios de salário integral durante a referida participação. A responsabilidade pelo custeio desses treinamentos recai sobre os empregadores dos professores, principalmente as autoridades locais. Os conteúdos e o método de implementação do treinamento são decididos pelos empregadores. A *formação continuada com foco nas prioridades de política de educação* é organizada com fundos orçamentários. As prioridades de conteúdo dessa modalidade de ensino são predeterminadas anualmente no Orçamento Estadual. O curso é gratuito para os participantes. Cada empregador decide se determinados professores podem participar desses cursos durante o expediente, com benefícios de salário integral, e se eles receberão algum reembolso por conta de possíveis despesas com viagem e acomodação.

Enquanto estiverem participando de um *curso de educação e treinamento automotivado,* os professores podem receber dos empregadores uma ajuda para custos educacionais. Cada empregador decide que professores podem participar de tal curso ou treinamento durante seu expediente normal.

Uma pesquisa recente (JAKKU-SIHVONEN e RUSANEN, 1999) revela que existem diferenças consideráveis nos montantes recebidos por conta dos cursos de formação contínua e treinamento, tanto em termos regionais, entre diferentes grupos de professores, como entre professores individuais. Durante o período pesquisado, de 1996 a 1998, alguns professores (3,5%) nada receberam a título de formação. Cerca de um quinto (22%) deles receberam 5 dias de formação. O número médio de dias de participação nos estágios de formação e treinamento contínuo foi de 32,5 dias durante o período investigado. A pesquisa mostra ainda que os professores gastaram uma parcela considerável de seu tempo livre e de seu próprio dinheiro com formação e treinamento. Durante os três anos estudados, quase metade (41%) dos professores gastaram pelo menos dez dias de seu tempo livre em formação e treinamento contínuos, ao passo que 16% nada investiram de seu tempo livre com formação e treinamento.

A participação em atividades de formação e treinamento contínuo não tem qualquer impacto direto sobre o salário do professor ou sobre o desenvolvimento de sua carreira.

5. POLÍTICA EDUCACIONAL E METAS NAS DISCIPLINAS PRINCIPAIS

O governo determina os objetivos nacionais para a educação e o número de horas-aula alocadas para cada disciplina. Tradicionalmente, os objetivos educacionais enfatizam não só o patrimônio cultural como as atividades intelectuais do indivíduo, no intuito de aumentar e renovar a cultura da comunidade e de todos. O relacionamento entre os alunos, deles com outras pessoas, com a comunidade e com a sociedade, com a religião, cultura e natureza constituem campos explicitamente mencionados, a serem considerados sob o ponto de vista ético no planejamento de currículos baseados na escola. Hoje, os objetivos educacionais gerais acima referidos e as metas do PISA são similares sob muitos aspectos.

No currículo de *língua materna,* as competências básicas são muito enfatizadas no estágio inicial da educação primária (nas series de 1ª a 3ª), como se pode observar pela alocação de horas de ensino. Depois disso, nas séries primárias superiores (de 4ª a 6ª), diminui a proporção da carga para ensino da língua materna. No nível secundário inferior, ou seja, nas três últimas séries (7ª a 9ª) da escola abrangente, a parcela de língua materna e literatura é bem menor, em termos de comparação internacional. Em média, os alunos nessa fase estudam língua materna e literatura durante 2 a 3 horas-aula por semana, conforme a alocação determinada para 1994. Na nova alocação, esse limite será fixado em 3 horas semanais. Nessa fase, contudo, o foco não recai mais sobre as competências principais, mas sobre as estratégias de ensino de comunicação e literatura.

O currículo de língua materna enfatiza o desenvolvimento da identidade cultural do aluno e a valorização de outras culturas, o conhecimento básico dos idiomas finlandês/sueco/sami (dos "lapões")/ da linguagem dos sinais, forte auto-estima, desejo e coragem para se

expressar oralmente e por escrito, e para se comunicar com habilidade em diversas situações. A língua materna, na qualidade de disciplina escolar, é fortemente integrada, especialmente no nível secundário inferior. A capacidade de leitura está geralmente relacionada com a escrita (e processamento da palavra), uso de linguagem, competência em comunicação, literatura e cultura. As técnicas básicas de leitura e compreensão são enfatizadas no nível primário, em que também a leitura costuma ser integrada ao drama, ao desenho e à composição de histórias. Tanto no nível primário quanto no secundário, o desejo de ler, o interesse pela literatura são explicitamente citados como metas. O papel do leitor é, principalmente, o de um aprendiz ativo. Além disso, espera-se que as capacidades do aluno na língua materna se desenvolvam também enquanto ele/ela estiver estudando outras disciplinas. (*Currículo estrutural*, 1994). Na prática, portanto, todo mestre também é um professor de língua materna.

São equivalentes até certo ponto as metas do currículo nacional finlandês e o conteúdo do PISA, no que se refere à capacidade de leitura. Ambos compartilham de um enfoque pragmático, que enfatiza diversas situações de leitura, os textos autênticos e os diversos tipos de estratégias de leitura, ao abordarem diferentes tipos de textos. Também é paralelo o papel do leitor como um aprendiz que entende, interpreta e avalia o conteúdo dos textos. Contudo, não são componentes típicos do PISA a ênfase na integração de diferentes competências de linguagem, o conhecimento e análise da literatura, bem como as perspectivas culturais, que são, todos, características do currículo nacional. Além disso, no PISA a TIC é vista mais como um domínio em si mesmo, como conhecimento básico em computação. No currículo finlandês, por contraste, ela é entendida em grande parte como um meio para comunicação, uma plataforma e fonte de diversos e novos tipos de texto.

O alto desempenho dos finlandeses na avaliação do PISA em *conhecimentos básicos de aritmética e ciências* pode ser parcialmente explicado pelo fato de que as tarefas utilizadas no referido exame estavam bem contempladas no currículo finlandês. Na parte de matemática, por exemplo, as tarefas deram grande ênfase ao uso e à aplicação do conhecimento, fator que, juntamente com a solução de problemas,

constitui normalmente uma parte central no ensino de matemática na Finlândia. Deve-se ter em mente, é claro, que o PISA 2000 cobriu apenas um número limitado de conteúdos matemáticos (*Kupari & Törnroos* 2002).

Da mesma forma, na avaliação dos conhecimentos básicos em ciências, foi dada ênfase ao pensamento experimental e ao papel ativo do aluno em adquirir informação, que também são conceitos-chave no Currículo Básico para a Escola Abrangente na Finlândia. O mesmo é válido ainda para a consciência ambiental dos alunos e para o conhecimento dos princípios de desenvolvimento sustentável. Esses pontos foram acentuados no PISA e, além disso, são partes integrantes do currículo principal finlandês.

Um fator que sem dúvida alguma contribui para o alto desempenho dos alunos finlandeses na avaliação dos conhecimentos matemáticos e científicos é o programa nacional LUMA, lançado em 1996, que visa desenvolver conhecimento e competências em matemática e ciência, em todos os níveis escolares. Por esse motivo, foram aplicados grandes esforços no programa, como, por exemplo, para os seguintes fins: atualização de equipamentos e programas de computador, bem como de equipamentos de laboratório de ciências e de materiais nas escolas; aperfeiçoamento do processo de formação dos professores, no que diz respeito a estudos disciplinares e pedagógicos; aumento das atividades experimentais. Embora não seja possível estabelecer numericamente um vínculo causal entre o programa LUMA e o desempenho da Finlândia no PISA, nas áreas de matemática e ciências, o programa inegavelmente abriu novas oportunidades educacionais e, acima de tudo, criou uma nova fé e novo entusiasmo em relação ao desenvolvimento do ensino de matemática e ciências na Finlândia. (VÄLIJÄRVI e outros 2002.).

Descentralização nos anos 80 e 90

O principal objetivo do sistema educacional finlandês é assegurar que toda a população tenha acesso à educação e ao treinamento em todos os estágios da vida e em todas as regiões do país. Por isso, os objetivos a longo prazo da política de educação na Finlândia têm

consistido em promover a igualdade educacional e a idéia da aprendizagem pela vida toda. Em 1983, a lei que instituiu a escola abrangente abandonou a noção do currículo nacional, substituindo-o por um sistema de currículo municipal. Os principais conteúdos a serem ensinados foram definidos em nível nacional, mas os municípios mantiveram o direito de substituir certos conteúdos por matéria considerada localmente como relevante.

A partir da década de 90, a política educacional começou a dar grande ênfase à individualidade e à liberdade de escolha. Desde 1992, os livros não são mais analisados e aprovados pela Junta Nacional de Educação, como acontecia até então. As escolas obtiveram a liberdade de incluir matérias e conteúdos opcionais em seus currículos. (LAUKKANEN 1995). Conseqüentemente, as escolas começaram a redigir seus próprios programas, que eram baseados na estrutura, mas construídos em cooperação com professores e pais da escola. O trabalho normalmente começava com discussões sobre valores e continuava com a definição das principais metas e princípios que cada escola privilegiaria. Posteriormente, foram escolhidas as disciplinas optativas, os tópicos intercurriculares, as práticas de ensino e os critérios de avaliação. Os currículos da escola eram geralmente publicados na página de Web da escola, aberta não só a funcionários e alunos da escola, como também aos pais e outras partes interessadas. Esse é o motivo por que as páginas de Web das escolas finlandesas contêm quantidades excepcionais de descrições de currículos. (PELGRUM & ANDERSON 1999).

Foi emendada a legislação relativa aos subsídios estatais, e as novas disposições entraram em vigor no início de 1993. Os subsídios estatais para a educação, que até então se baseavam nos gastos e nas tarefas educacionais, foram suplantados por dotações que deixaram de ser previamente alocadas para objetivos específicos, ou seja, destinadas a uma área particular dos encargos municipais. Desse modo, os municípios tornaram-se livres para decidir por si mesmos como utilizar as dotações recebidas. Ao mesmo tempo, foi atenuada a coleta de dados para inspeção, não obstante o fato de que o governo continuou encarregado de monitorar e elaborar relatórios sobre a reforma em 1995. E isso levou à necessidade de reforma no sistema de avaliação e valoração. (LAUKKANEN 1995.).

Recentemente, a política educacional parece ter voltado aos valores mais tradicionais, ao acentuar as competências básicas e ao definir padrões de bom nível de proficiência nas áreas das disciplinas básicas.

6. AVALIAÇÃO

Em sua forma atual, o processo de avaliação foi implantado no início dos anos 90, quando foi adotado o novo sistema de orientação – orientação pela informação. As principais características do novo sistema são as seguintes: auto-regulação, alocação de dotações em termos de 'valores totais' (e não previamente destinadas a um uso específico), e avaliação dos resultados educacionais (desempenho).

No modelo finlandês de avaliação, a principal idéia é criar escolas e dar-lhes apoio, em vez de controlá-las. Foi enfatizada a interação entre a avaliação de baixo para cima e de cima para baixo. Por outro lado, é igualmente importante monitorar em nível nacional o desenvolvimento, em termos de diferenças entre escolas, de modo a permitir uma intervenção tempestiva para evitar uma eventual deterioração das iguais oportunidades de educação.

Apesar da ênfase nos resultados educacionais, o sistema ainda não condicionou à avaliação dos resultados alcançados a alocação de recursos estatais para diferentes instituições educacionais. Isso não impede, contudo, que estejam sendo cogitadas medidas para alocar fundos com o intuito de recompensar atividades produtivas. Estão sendo realizados estudos sobre a possibilidade de levar em consideração fatores como os resultados educacionais e o número de empregos obtidos pelos alunos formados, para decidir sobre eventual alocação de recursos com base no desempenho. Na prática, isso só se tornou realidade no nível de educação superior.

Valorização da escola e do professor

Em termos de escola, as metas de avaliação normalmente incluem a realização dos objetivos mencionados no currículo da escola, a

finalização das reformas pedagógicas e curriculares, a cooperação entre a escola e os lares, a utilização de recursos, a auto-estima dos alunos ou o bem-estar de alunos e professores. O foco e os critérios, contudo, dependem de cada estabelecimento. As avaliações com base na escola contam principalmente com vários questionários e discussões de avaliação, embora também utilizem o portfólio da escola (KANKAANRANTA 1998, 2002). Quando os portfólios de uma escola são colocados na rede de Internet, tornam-se mais fáceis quaisquer comunicações sobre o seu funcionamento e avaliação, inclusive para as demais partes interessadas – dos pais à administração educacional.

A avaliação formal do professor não pertence à cultura educacional finlandesa, embora, é claro, os estudantes a façam informalmente o tempo todo. As pessoas têm normalmente grande confiança na educação profissional e na competência dos professores finlandeses – às vezes, talvez, até grande demais. As estimativas sobre os professores têm como alvo basicamente sua carga de trabalho e recursos, o maior ou menor desejo de aperfeiçoar-se recorrendo ao treinamento contínuo, bem como o desenvolvimento de sua competência pedagógica. As avaliações normalmente são conduzidas por órgãos de pesquisa externos, por meio de questionários, auto-avaliações ou portfólios organizados pelos próprios professores (KANKAANRANTA, 1998).

Como resultado dessas avaliações, algumas tentativas têm sido feitas no sentido de melhorar a qualidade do treinamento em serviço e da colaboração interna e externa, inclusive entre professores da mesma série ou matéria, em escolas da redondeza. Tem-se também apoiado a formação de uma rede de professores, apoiada de várias formas. A conhecida independência dos professores finlandeses pode, às vezes, levar a um isolamento e à solidão, em face dos problemas. O principal desafio da profissão de professor hoje consiste em aumentar a cooperação não só dentro da escola como em relação às casas dos estudantes e à comunidade onde ela está inserida. Em termos ideais, essa cooperação deve incluir também as conexões com a mutante vida profissional, no presente e no futuro, uma vez que tais mudanças no trabalho e conseqüentemente na vida diária das famílias, devem estar refletidas tanto nas mudanças no ensino como no ofício do professor.

Nos termos da nova legislação escolar, as instituições de ensino são obrigadas a avaliar suas próprias operações e seus efeitos. O objetivo da auto-avaliação reside em ajudar as pessoas dessas instituições a formar uma idéia integrada das operações e tornar as atividades mais transparentes para grupos de interesse externos. O conhecimento de sua própria situação oferece às pessoas melhores condições para encarar os desafios provenientes do ambiente que as cerca. Apesar de já terem sido definidas as dimensões e os critérios para o exercício da auto-avaliação, o seu significado na prática permanece questionável. Com certeza, ela funciona para tornar mais visível o trabalho da escola, além de ser utilizada como uma ferramenta de desenvolvimento. No fundo, as auto-avaliações, como tais, ainda não produziram uma base adequada de dados confiáveis e válidos para os indicadores educacionais.

Avaliação nos níveis regional e local

As atividades locais de avaliação variam consideravelmente entre os diferentes municípios. Nas principais cidades, a avaliação local tem sido ampla e versátil. Em Helsinque, por exemplo, a avaliação pode ter levado em conta as realizações de aprendizado e as correlatas tendências de faixas etárias inteiras, especialmente as competências dos alunos em *aprender a aprender,* em diferentes escolas. Turku realizou uma ampla avaliação sobre o padrão de operações e realizações de suas escolas. Tampere comparou a operação e o padrão de diferentes escolas secundárias superiores, enquanto que Jyväskylä pesquisou a satisfação profissional dos professores e suas expectativas de treinamento em serviço, além de seu conhecimento sobre ambientes de TCI.

No nível regional, o foco esteve sobretudo no monitoramento do desenvolvimento da rede da escola na área, bem como em pesquisas relativas às necessidades de treinamento em serviço para os professores.

Na Finlândia, nunca houve exames nacionais ou testes finais a serem aplicados a todos os alunos de determinada série, ao término da escola abrangente. Apesar disso, as estimativas e valorações com base em amostragem dos resultados dos alunos têm-se revelado muito diversas e intensas, desde a introdução da escola abrangente.

Após a conclusão da escola secundária superior geral, os alunos participam de um exame de entrada, que é elaborado em âmbito nacional. Há um órgão centralizado para analisar cada teste, seguindo critérios uniformes. Não fazem esse exame os alunos que concluem seus estudos nas escolas profissionalizantes iniciais.

Monitoramento do sistema em avaliações nacionais

Em nível nacional, a tarefa das autoridades é avaliar a execução da política de educação, tomando como indicadores a implementação de reformas estruturais, seus resultados e efeitos. Além disso, as autoridades são ainda responsáveis por avaliar o cumprimento da exigência de igualdade e segurança básica na educação. Um outro objetivo do sistema nacional de avaliação consiste, por um lado, em dar suporte às instituições educacionais e aos professores, no desenvolvimento contínuo da educação; por outro, em produzir e disseminar informações diversas, atualizadas e confiáveis sobre a funcionalidade e os resultados das instituições e de todo o sistema de educação. A internacionalização torna mais importante ainda comparar os avanços da educação finlandesa com os ocorridos em outros países. A informação obtida por meio da avaliação é necessária como base para decidir sobre as soluções que orientarão o desenvolvimento futuro.

Os princípios e as metas da avaliação nacional da educação são determinados pelo Ministério da Educação. As principais diretrizes e elementos da implementação da avaliação nacional, juntamente com a coleta de informações, serão negociados previamente com as administrações locais e com outros órgãos de manutenção da educação. Com exceção da educação superior, a responsabilidade por conduzir as avaliações nacionais nos anos 90 ficou principalmente sob a responsabilidade da Junta Nacional de Educação. Pesquisas de avaliação realizadas pelo Instituto de Pesquisa Educacional da Universidade de Jyväskylä analisam os resultados educacionais, os fatores que os influenciam e os efeitos do trabalho de desenvolvimento, usando métodos científicos.

São franqueados ao público os resultados da avaliação e os métodos e materiais aplicados. As informações sobre a avaliação educacional são produzidas para serem utilizadas pelas autoridades educacionais, pelos responsáveis por decisões políticas, por instituições educacionais e seus órgãos de manutenção. Naturalmente, o público em geral também está interessado em saber como funciona o sistema de educação e que tipos de resultados são alcançados, embora os resultados de cada instituição sejam divulgados apenas para a escola interessada. As demais escolas, autoridades educacionais em geral ou os meios de comunicação não têm acesso a essa informação específica, razão por que, ao invés disso, têm de se contentar com as médias apuradas. Trata-se aqui de um princípio fundamental na cultura de avaliação finlandesa, ao qual, de modo particular, aderem estritamente as escolas e os professores. Esse mesmo princípio também ajuda a garantir a confiança mútua e cooperação entre as escolas e os avaliadores, além de assegurar altos índices de resposta.

Os planos de avaliação nos níveis nacional e internacional são apresentados geralmente de modo interpenetrado, com o intuito de que possam se complementar sem constranger demasiadamente as escolas e os alunos. Essa coordenação será aprimorada em um futuro próximo. O governo finlandês criou um novo órgão para a avaliação educacional – o Conselho de Avaliação –, e sua secretaria trabalhará subordinada ao Ministério da Educação, sob os auspícios da Universidade de Jyväskylä. O referido Conselho, que será responsável pela coordenação e pelo planejamento da avaliação educacional nacional, buscará igualmente promover o desenvolvimento da *expertise* de avaliação.

7. A ESCOLA E O NÍVEL DA TURMA: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola abrangente finlandesa não é apenas um sistema, pois envolve também uma questão de filosofia e de prática pedagógica, tanto no nível da escola como da sala de aula. Uma parte intrínseca da filosofia da escola abrangente é representada pelo princípio da igualdade, sobre o qual a prática da educação finlandesa se tem baseado largamente.

A instrução e a pedagogia nas escolas finlandesas foram, portanto, estruturadas para acolher grupos heterogêneos de alunos. Os professores finlandeses sabem, por exemplo, que nenhum aluno pode ser excluído e mandado para outra escola. Dentro desse princípio, os interesses e escolhas dos alunos também são levados em consideração nas escolas, por ocasião do planejamento do currículo e da seleção de conteúdos, de livros de textos, estratégias de aprendizagem, métodos e dispositivos de avaliação. Tudo isso requer um currículo flexível, baseado na escola, planejado conjuntamente por professores e estudantes, e um regime de instrução voltada para o aluno, aconselhamento e ensino de recuperação (VÄLIJÄRVI e outros 2002, 40).

Tudo isso significa, é claro, que muitos recursos terão de ser investidos na formação dos professores, dos quais se espera que darão o melhor de seus esforços, como verdadeiros profissionais da educação. Como conseqüência dessas premissas, os professores finlandeses gozam de uma considerável independência pedagógica na sala de aula e, da mesma forma, as escolas desfrutam de uma confortável autonomia para organizar seu trabalho dentro dos limites do currículo básico nacional.

Os futuros professores encontram grupos heterogêneos já em seus períodos de prática de ensino, durante seu treinamento inicial. Por isso, os candidatos ao magistério aprendem desde o começo que um ou dois métodos de ensino não serão suficientes na sala de aula, e que o professor terá de conhecer as premissas teóricas e práticas, bem como os rendimentos dos diferentes métodos empregados. Daí, os professores precisarem adaptar seus métodos de ensino, selecionar os materiais e elaborar as tarefas conforme as necessidades, as capacidades e os interesses de seus alunos. Portanto, o ensino pode variar até mesmo dentro da mesma sala de aula, conforme o grupo de ensino do momento. Mesmo em tais casos, é mais comum agrupar os alunos com base em seus interesses do que em sua capacidade cognitiva (LUNDBERG & LINNAKYLÄ, 1993). Especialmente no ensino da língua materna, os interesses próprios do aluno desempenham um importante papel, por exemplo, na seleção dos materiais de leitura, no preparo dos temas, na discussão e nas tarefas de escrita. A própria avaliação pode ser diferenciada, no sentido de permitir a expressão de diferenças pessoais

dos alunos. A utilização de portfólios, por exemplo, como um meio de avaliação, favorece e promove a individualidade, o que é visto como desejável, em vez de algo a ser padronizado.

Estudos mais recentes comprovam que as novas exigências de competência, resultantes das transformações sociais, enfatizam a capacidade, que deve ter o professor, de lidar não só com crianças e jovens, e seus pais, mas também com os colegas, na qualidade de parceiros cooperativos. Os professores, sozinhos, não podem dar conta de tudo, diante das pressões criadas pelo maior número de exigências. Uma escola multicultural, para funcionar bem, terá de operar como uma comunidade, cujos resultados dependem de sua capacidade de empregar as competências individuais e especiais dos alunos para o benefício de todos. Como resultado do aumento nos problemas sociais e no número de alunos que necessitam de atenção especial, os professores precisam dispor de conhecimentos e habilidades pedagógicas e sociais para trabalharem juntos na solução de problemas na escola. (LUUKKAINEN, 2000; VÄLIJÄRVI, 2000).

Os professores também devem estar abertos para interagir com seus ambientes. A futura arte de ensinar significa disposição para participar ativamente de discussões em relação à direção da sociedade, à capacidade de influenciar a substância das discussões e à vontade de controlar o curso do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ela se revela como a boa vontade de construir constantemente a própria arte de ensinar, em direção a algo novo, tendo por base esses blocos de construção. Dentro do contexto social, a formação do professor precisará assumir um papel muito mais ativo do que o atual em termos de pesquisa e participação nas discussões, bem como na própria formação. (LUUKKAINEN, 2000; VÄLIJÄRVI, 2000).

Tanto na educação básica quanto na formação contínua dos professores, a competência em pedagogia especial também terá de desempenhar um papel mais significativo ainda no mundo do ensino e na comunidade escolar como um todo, responsabilidades essas que cabem não somente aos professores em geral, mas também aos professores de educação especial. A mesma necessidade é igualmente válida para a formação de professor de turma, de

matéria ou de curso profissionalizante. A pedagogia especial é necessária em todos os níveis de formação do professor. Da mesma forma, enfrentar o multiculturalismo passará a fazer parte de qualquer tipo de formação dos professores, uma vez que todos eles terão de ser capazes de trabalhar em ambientes multiculturais. (LUUKKAINEN, 2000; VÄLIJÄRVI, 2000).

Graças a seu próprio exemplo e seus próprios métodos de implementação, o processo de formação dos professores deve transparecer uma abordagem de cooperação voltada para o exterior. A autonomia das instituições educacionais como ambientes de ensino tornou-se uma coisa do passado. Por isso, a formação dos professores deve incluir tarefas de estudo e até mesmo treinamento prático em outras modalidades de instituições educacionais e organizações que operem fora do setor educacional, mas que freqüentemente com elas cooperam, tais como hospitais, empresas e associações ou trabalho voluntário. (LUUKKAINEN, 2000; VÄLIJÄRVI, 2000).

Como desenvolver práticas de instrução: alguns exemplos

No estudo do PISA, constatou-se estar na Finlândia a maior distância entre os gêneros, tal como revelada pela diferença de resultados alcançados por meninos e meninas. Contudo, essa lacuna desapareceu a partir do momento em que passaram a ser controlados ao mesmo tempo os quatro fatores de atividade e interesse (grau de engajamento, leitura de obra de ficção, conceito sobre si mesmo em leitura, esforço e perseverança). À luz desses resultados, fica aparente que o interesse e o envolvimento na leitura, bem como o consumo de romances são considerados como características da cultura feminina. Se a atitude dos meninos em relação à leitura for realmente tão negativa, a ponto de levá-los a nada ler que não seja obrigatório, por considerarem a leitura simplesmente como uma perda de tempo, certamente haverá necessidade de uma mudança cultural. No campo da pedagogia, devemos investir pesadamente no desenvolvimento de atitudes, e favorecer na escola o recurso à literatura e outros materiais

de leitura capazes de interessar também aos meninos, como por exemplo, as obras de ficção científica e a literatura fantástica. Em termos ideais, isso também levaria os meninos a perceberem que a leitura de ficção pode ser agradável e interessante. Pais e mães também devem ser envolvidos e informados sobre o significado da leitura. Especialmente em relação ao pai, convém discutir com eles sobre o papel de modelo que pode ser representado por um homem que lê. Devemos levar os jovens a admitir que até mesmo um 'homem de verdade' lê livros, inclusive obras de ficção (LINNAKYLÄ & MALIN, 2003).

"A Finlândia que Lê" (Luku-Suomi)

Reading Finland [= "A Finlândia que lê"] é um dos mais importantes projetos da Junta Nacional de Educação, concebido para aperfeiçoar o ensino da língua materna no período 2001-2004. Este projeto, que é voltado para os alunos da escola abrangente e da escola secundária superior, tem como objetivo salientar as competências de leitura e o conhecimento da literatura, no que é apoiado pelas organizações profissionais de língua materna e pelos professores de turma. Na verdade, ele envolve uma rede de escolas e bibliotecas, que organiza a formação e intercâmbio de informações, em nível nacional e regional. A rede do *Reading Finland* cobre mais de 100 municípios, em termos de escolas e bibliotecas (Adaptado de http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1).

Pacotes de livros para escolas

Em 2002, a Junta Nacional de Educação contribuiu para o aumento do acervo das bibliotecas escolares, mediante o envio de pacotes contendo 21 livros para 100 escolas. Os pacotes incluem alguns clássicos da literatura, mas especialmente livros novos que agradam aos jovens em geral e que são preferidos por garotos em especial.

Netlibris
(http://www.netlibris.net/english/intnet/englintro.htm)

Tornou-se muito popular na Finlândia estudar literatura em grupos virtuais. A *Netlibris* vem se tornando uma "marca registrada" deste método pedagógico de ensino de literatura. As escolas da rede *Netlibris* cooperam na iniciativa, oferecendo um rico programa de literatura para grupos selecionados de estudantes. Sua página na Web contém informações sobre o programa de leitura e uma revista cooperativa publicada *on-line*.

O ponto básico do método *Netlibris* consiste em discussões literárias, que ocorrem como uma discussão assíncrona entre os membros de diferentes grupos, cada qual constituído de um tutor e de 10 a 15 alunos de 3 a 4 escolas diferentes. Os estudantes mantêm seus diários a propósito dos livros que lêem. A idéia reside em refletir sobre as suas próprias idéias e sentimentos, lançá-los no diário e, mais tarde, compartilhar impressões com o seu grupo, no fórum de discussão da *Netlibris*.

É essencial, além disso, que os membros dos diversos grupos virtuais se encontrem pessoalmente. A maioria dos círculos se encontra de 4 a 8 vezes por ano, para discutir suas metas e a seleção dos livros ou para avaliar o trabalho. Eles também podem encontrar-se com autores, aprender mais sobre literatura e leitura, bem como sobre o uso da TIC. É igualmente importante reafirmar a sensação de estarem juntos e de se congraçarem!

A *Netlibris* atrai alunos de toda a Finlândia e, apesar de a maioria viver no sul, há escolas participantes em áreas localizadas até 170 quilômetros ao norte do Círculo Ártico. O crescimento do hábito de leitura e o apreço por ela estão no âmago da Netlibris, embora as competências em tecnologia de informação e comunicação (TIC) também são desenvolvidas por meio da participação no projeto. Alguns círculos de literatura conectam escolas de toda a Finlândia – eles utilizam a videoconferência para contatos pessoais.

Após cinco anos, a idéia já se espalhou não só geograficamente, mas também no sentido vertical, partindo do nível de escola primária

para escolas as secundárias e secundárias superiores, bem como dos alunos mais dotados para todos os níveis de leitores. No ano escolar de 2000 e 2001, havia cerca de 50 professores e 900 alunos envolvidos – com cerca de 32.000 mensagens intercambiadas. Hoje, há mais de cem professores e acima de 2.000 alunos, incluindo também grupos para leitores ainda não fluentes.

Algumas das discussões são abertas a todos. O "*Visiting Author*" [= "Autor Visitante"] é um fórum onde escritores finlandeses populares discutem com seus leitores. O "*Book Talk*" [= "Conversa sobre Livros"] é uma plataforma usada para recomendar bons livros a outros leitores.

A Netlibris também pode ser vista como uma rede ativa de professores, bibliotecários e mestres de professores. O fórum de discussão pedagógica está ativamente envolvido no processo de criar uma metodologia. O desenvolvimento profissional dos professores é realizado por meio de reuniões, seminários e cursos especiais, com o apoio dos municípios participantes e da Junta Nacional de Educação.

O professor funciona como um tutor: participa na discussão como um leitor qualquer, moderando as diferentes formas de responder ao texto. Os tutores trabalham em equipes de colegas, dividindo as responsabilidades de planejamento, tutoria e avaliação. Cada equipe conta com um mentor, que tem mais experiência ou treinamento para esse tipo de trabalho.

Sugestões de livros

Desde o início dos anos 90, as bibliotecas indicam livros e organizam eventos de treinamento para professores, durante os quais elas apresentam novos livros para crianças e jovens, além de distribuírem listas dos livros favoritos daqueles grupos. Houve também apresentações feitas por pesquisadores e autores visitantes.

Hoje, essas indicações de livros passaram a ser oferecidas em redes de informação para todas as faixas etárias e podem cobrir dezenas de áreas temáticas. (http://tiekko-info.ppnet.fi/kirjakantaa/).

Os jornais na educação

A Associação Finlandesa de Jornais tem-se mostrado ativa na promoção da leitura de jornais e no aumento do interesse por eles, inclusive apoiando diversos projetos sob o tema "Jornais na educação". Esses projetos buscam encontrar, junto com professores e alunos, métodos de ensino e conteúdos que permitam o melhor uso de jornais para fins educacionais. Foram convidados jornalistas para ir às escolas, e os alunos participaram com grande interesse de sessões de prática de trabalho nas redações dos jornais. Os artigos que os alunos então escreveram para os jornais foram devidamente publicados, particularmente em jornais locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLARKSON, M.-L. Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä. In: OECD. Koulutusindikaattoriprojektin D-Networkin Suomen tutkimus. Helsinque: Ministério da Educação & Junta Nacional de Educação, 1995.

EURYDICE: the information network on education in Europe. Disponíve em: <http://www.eurydice.org>.

FINLÂNDIA. Junta Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.oph.fi/English/>.

_____. _____. *Estrutura de currículo para a escola abrangente*. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 1994.

_____. _____. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit*. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 2002.

FINLÂNDIA. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.minedu.fi/minedu/education/index.html>.

_____. Ministério da Educação. *Educação e treinamento na Finlândia*. Helsinque: Ministério da Educação, 2002.

_____. _____. *Educação e estatística na Finlândia*. Helsinque: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.stat.fi>.

_____. _____. *Education and training in Finland*. Disponível em: <http://virtual.finland.fi/finfo/english/educat.html>.

_____. _____. *Oulu city schools*. Disponível em: <http://www.ouka.fi/palvelut/services/immersion.html>.

_____. _____. *Pre-school education*. Disponível em: <http://www.hel.fi/sosv/palvelut/esiopetus/>.

_____. _____. *Statistics Finland:* Education in Finland. Disponível em: <http://www.stat.fi>.

JAKKU-SIHVONEN, R.; RUSANEN, S. *Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO). Helsinque: Junta Nacional de Educação, 1999. (Selvitys; 1).

JOHANSSON, E. *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries*. Umeå: Universidade de Umeå e Faculdade de Educação de Umeå, 1977. (Relatórios educacionais; 12).

KANKAANRANTA, M. *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylä, Finlândia: Instituto para Pesquisa Educacional, Universidade de Jyväskylä, 1998.

KIRJA KANTAA, TARINA TUKEE PROJEKTI. Disponível em: <http://tiekko-info.ppnet.fi/kirjakantaa/>.

KORKEAKOSKI, E. *Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000*: kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 2001.

KUPARI, P.; TÖRNROOS, J. Miten suomalaisnuoret osaavat matematiikkaa? In: VÄLIJÄRVI, J.; LINNAKYLÄ P. (Eds.) *Tulevaisuuden osaajat:* PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Instituto para Pesquisa Educacional, 2002.

_____. et alii. *Miten matematiikkaa ja luonnontieteitä osataan suomalaisessa peruskoulussa*. Kolmas kansainvälinen matematiikka- ja luonnontiedetutkimus TIMSS 1999 Suomessa. Jyväskylä, Finlândia: Universidade de Jyväskylä. Instituto de Pesquisa Educacional, 2001.

LAUKKANEN, R. The formation of evaluation policies in education in Finland. In: YRJÖNSUURI, Y. (Ed.) *Evaluating education in Finland*. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 1995. p. 17-40.

LEHMUSKALLIO, K. *Mitä lukeminen sisältää?* Helsinque: WSOY, 1983.

LINNAKYLÄ, P. *Lukutaidolla maailmankartalle*. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Instituto para Pesquisa Educacional, 1995.

_____. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. In: SAJAVAARA, K.; PIIRAINEN-MARSH, A. (Eds.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Solki-Soveltavan Lielentutkimuksen Teoriaa Ja Käytäntöä, 1995. p. 7-132.

_____. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? In: VÄLIJÄRVI, J.; LINNAKYLÄ, P. (Eds.) *Tulevaisuuden osaajat*: PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Instituto para Pesquisa Educacional, 2002. p. 89 – 108.

_____. Portfolio: integrating writing, learning and assessment. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. (Eds.). *Writing as a learning tool*: integrating theory and practice. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 145-160.

_____. Reading in Finland. In: PAPANASTASIOU, C.; FROESE, V. (Eds.*) Reading literacy in 14 countries*. Lefkosia: IEA & Universidade de Cyprus, 2002.

_____; MALIN, A. How to reduce the gender gap in Nordic reading literacy by interests and activities. In: LIE, S.; LINNAKYLÄ, P.; ROE, A. (Eds.) *Northern lights on PISA*. Oslo: Universidade de Oslo, 2003.

_____; SULKUNEN, S. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? In: VÄLIJÄRVI, J.; LINNAKYLÄ, P. (Eds.) *Tulevaisuuden osaajat*: PISA 2000 Suomessa.. Jyväskylä: Instituto para Pesquisa Educacional, 2002.. p. 9 – 40.

LUKU-SUOMI. Disponível em: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1>.

LUNDBERG, I.; LINNAKYLÄ, P. *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA, 1993.

LUUKKAINEN, O. *Teachers in 2010*: anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO). Helsinque: Junta Nacional de Educação, 2000. (Final report.; 15).

MARTIN, M. O. et alii. *TIMMS 1999, international Science report*: findings from IEA's repeat of the third international Mathematics and Science study at the eight grade. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2000.

MULLIS, I. V. S. et alii. *TIMSS 1999 international Mathematics report*: findings from IEA's Repeat of the third international Mathematics and Science study at the eight grade. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2000.

NETLIBRIS. Disponível em: <http://netlibris.net/english/intnet/englintro.htm>.

NORRIS N., et alii. *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 1996.

OECD. *Education at a Glance*: OECD indicators. Paris: OECD, 2001.

_____. _____, 2002.

_____. *Knowledge and skills for life*: first results from PISA 2000. Paris: OECD, 2001.

_____. Reading for change: performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD. 2002.

OPEPRO. Disponível em: <http://www.edu.fi/projektit/opepro/english/index.html>.

PELGRUM, W. J.; ANDERSON, R. E. *ITC and the emerging paradigm for lifelong learning*: a world-wide educational assessment of infrastructure, goals, and practices. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1999.

REINIKAINEN, P. *Millaista on luonnontieteellinen osaaminen Suomessa?* In: VÄLIJÄRVI, J.; LINNAKYLÄ, P. (Eds.) *Tulevaisuuden osaajat:* PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Instituto para Pesquisa Educacional, 2002.

SARJALA. Peruskoulun yhteiskunnallinen merkitys tiedostettava.. *Spektri* 6/ 11/2002.

SUÉCIA. *Grau de Educação Básica, 1998*. Helsinque, Governo de Valtioneuvosto, 1998.

_____. *Lei da Educação Básica, 1993*. Helsinque, Governo de Valtioneuvosto, 1993.

_____. _____*, 1998*. Helsinque, Governo de Valtioneuvosto, 1998.

_____. *Lei da Educação Profissionalizante, 1998*. Helsinque, Governo de Valtioneuvosto, 1998.

_____. *Lei das Escolas Secundárias Superiores, 1998*. Valtioneuvosto. Helsinque, Governo de Valtioneuvosto, 1998.

_____. Junta Nacional de Educação Geral. *Currículo da escola abrangente*. Helsinque: Junta Nacional de Educação Geral, 1970.

_____. _____. _____: princípios gerais. Helsinque: Junta Nacional de Educação,1985.

_____. Ministério da Educação. *Nuorisobarometri*: nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinque: Minsitério da Educação, 2002.

TAT. *Opettajien mielipiteitä koulujärjestelmästä*. Helsinque: Agência de Informação Econômica., 2002.

UNICEF. *A league table of educational disadvantage in rich nations*. Genebra: UNICEF, 2002. (Innocenti report cards; 4).

VANTTAJA, M. *Koulumenestyjät*. Universidade de Turku, 2002. (Research in educational sciences; 8).

VÄLIJÄRVI, J. (Ed.). *Koulu maailmassa*: maailma koulussa. Helsinque: Junta Nacional de Educação, 2000. (Projeto antecipatório para avaliar as necessidades de treinamento inicial e contínuo para os professores (OPEPRO): relatório; 9).

_____; MALIN, A. The effects of socio-economic background on the school-level performances. In: LIE, S.; LINNAKYLÄ, P.; ROE, A. (Eds.) *Nordic Lights*: PISA in Nordic Countries, 2002.

_____ et alii. *The Finnish success in PISA*: and some reasons behind it. Jyväskylä: Instituto para Pesquisa Educacional, 2002. Disponível em: <http://www.jyu.fi/ktl/pisa/publication1.pdf>.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

RAQUEL TEIXEIRA*

Muito bom dia a todos. Professor Teatini, Deputado Gastão Vieira.

Dr. Jouni, em primeiro lugar, eu quero cumprimentá-lo pela apresentação clara, eu diria até muito didática, de um sistema educacional que está muito perto do sistema educacional dos nossos sonhos. É o sistema que nós gostaríamos de conseguir, ou seja, capaz de obter eqüidade e oportunidades iguais para todos. Reputo essa a base daquilo que seria a democracia e a alavanca do desenvolvimento social e econômico justo num país. É um sistema em que os professores estão felizes, gostam de ser professores porque é uma carreira respeitada, portanto, disputada. O percentual de 6% do PIB parece ser bastante adequado. Já foi até mais alto e depois se ajustou porque o PIB do país aumentou muito e do que se necessitava para o sistema era aquela proporção. Há um consenso político na valoração da educação.

É claro que não podemos ouvir a descrição de um sistema desses sem compará-lo ao nosso. Obviamente, são histórias profundamente diferentes que, mais uma vez, mostram que não existe varinha de condão na educação. Não existe mágica. Nós estamos falando aqui de um país que, há 400 anos, estimulava os seus habitantes a aprender a ler. Aliás, essa coisa de ter que ler para casar seria uma mola propulsora

* Deputada, Vice-Presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

interessante de pensarmos para o Brasil. Se em 1880, 98% da população da Finlândia já sabia ler, nós em 2003 ainda estamos muito longe disso. A cobertura escolar próxima de 98% em relação à população de 7 a 14 anos, é para nós uma coisa recente, de três ou quatro anos. Então, naturalmente, nossa história é muito diferente, uma cultura muito diferente. Com 5 milhões de habitantes, a Finlândia é um país do tamanho do meu Estado, mais ou menos. E com esse sistema educacional de altíssimos resultados, a Finlândia tem 20 universidades, e o meu Estado tem hoje 3 universidades. Mas essa é uma outra discussão.

A sua apresentação nos mostra talvez as causas. Quando vimos os resultados do PISA, duas coisas me chamaram a atenção. Em primeiro lugar está a Finlândia e no último lugar o Brasil. Essa diferença no ranking da Finlândia e do Brasil foi muito marcante e, por isso, essa discussão do sistema educacional da Finlândia é tão importante para todos nós que temos que tomar decisões e definir uma política pública para a educação.

Eu gostaria de fazer muitas perguntas e ter muito tempo de discussão sobre cada um dos aspectos apresentados – homogeneidade cultural, desafios de heterogeneidade, formação de professores, sistema de avaliação etc. Para cada um desses aspectos eu teria várias perguntas, mas eu gostaria de me fixar em alguns pontos que o senhor poderia talvez aprofundar um pouco.

Chamou-me a atenção o fato de que as crianças vão para a escola aos sete anos, ou voluntariamente aos seis anos. No Brasil, nós estamos vivendo um momento de decisão, até de financiamento da educação infantil, em que se pretende colocar no sistema educativo, crianças de zero a seis anos, com enormes desafios financeiros e na formação de professores. No entanto, me parece muito tranqüilo no sistema da Finlândia que a vida escolar pública começa aos sete anos. Eu gostaria de ouvir um pouco a sua opinião sobre essa questão da educação infantil. É claro de que a Finlândia tem uma tradição de que a família ensina a criança a ler. É uma outra cultura. Até me parece que houve uma época em que a criança para ir para a escola precisava já ter aprendido a ler. Ou seja, aprender a ler era uma tarefa dos pais.

E isso conduz também a questão metodológica. No Brasil, nós estamos vivendo uma discussão metodológica muito intensa, que eu acho que é até ideológica, em relação à metodologia de alfabetização. O método fônico *versus* o construtivismo tem provocado discussões acaloradas. No entanto, o senhor falou da necessidade de metodologias diferentes para atender a uma escola inclusiva que tem, inclusive, estudantes com alto nível de comprometimento mental. Há necessidade de o professor ter um alto nível de domínio de diferentes metodologias para poder atender de forma específica as demandas diferentes de cada estudante. Eu gostaria que o senhor nos desse a sua opinião a esse respeito.

A questão da formação de professores também está muito clara. Eu gostaria que o senhor explicasse algo que não ficou muito claro no texto. Quando eu li o texto, me pareceu que há alguma diferença entre a participação das universidades no "*class teacher training*" comparado com o "*subject teacher training*". Eu gostaria que o senhor pudesse falar um pouco sobre isso também.

E o senhor apresentou como um dos desafios, a questão do clima escolar, da atmosfera da escola. Mas em nenhum momento, se falou do diretor da escola. Hoje no Brasil, e em outros países como Estados Unidos e Inglaterra, trabalha-se muito o tema da gestão da escola como sendo um importante fator de sucesso do ensino. Ou seja, nós nos importamos muito com o papel do diretor como sendo o responsável pela aproximação da família com a escola, como sendo estimulador e motivador dos professores. Chamou-me a atenção que, em momento algum, o diretor da escola foi mencionado, mesmo quando o senhor falou da autonomia das escolas e dos professores.

Eu acho que já estou completando o meu tempo e gostaria que, se o senhor pudesse, abordasse essas questões. Mais uma vez, quero cumprimentá-lo pela sua apresentação e expressar o nosso respeito por um sistema que procura, acima de tudo, incluir a todos. Eu acho que essa é a base da democracia, é a base da cidadania, é a base da modernidade. Eu gostaria de fazer vários comentários sobre a proficiência em leitura e a própria ligação da capacidade de leitura com a inserção protagonista e positiva na vida econômica e social, mas eu acho que já começaria a me estender mais do que o tempo me permite.

GASTÃO VIEIRA*

Professor Teatini, Professora Raquel, Professor Jouni, senhoras e senhores.

Como político, eu gostaria de fazer um comentário político. Aliás, a Deputada Raquel Teixeira, nossa Vice-Presidente, expressou os questionamentos que, se eu fosse educador, provavelmente o faria. Mas nessa exposição absolutamente clara, à proporção que as informações vinham chegando, eu ia ficando cada vez mais angustiado e mais instigado. Angustiado porque nessa lista do que nós estamos fazendo e do que a Finlândia está fazendo, eu tenho muita dificuldade de encontrar o que é que nós estamos fazendo.

Em segundo lugar, a questão de o PISA revelar, de forma clara, que os melhores alunos brasileiros estão entre os piores do PISA, abaixo da média do PISA, também é uma situação extremamente instigante e angustiante. O Brasil está na frente apenas da Indonésia, da Albânia e do Peru, na classificação do PISA.

Eu estou no meu terceiro mandato, e sacrifiquei o primeiro mandato, no bom sentido, para ser Secretário de Educação do meu Estado. Entretanto a partir do segundo mandato – e já estou há cinco anos na Câmara dos Deputados – tenho me dedicado exclusivamente à questão educacional. Muito mais como curioso, como cidadão, como homem que está muito ligado ao que a sociedade pensa e está querendo, do que propriamente como educador. Eu acho que a nossa grande questão está na alfabetização de crianças. Como disse a Professora Raquel, recebemos, na semana passada, um estudo que encomendamos a sete especialistas – quatro estrangeiros e três brasileiros. Esse estudo está à disposição de todos na Câmara de Educação e pretendemos que suas constatações e conclusões sejam objeto de um intenso debate, especialmente as que levam a recomendações para o curto, médio e longo prazos que esses especialistas encaminharam à Comissão de Educação da Câmara Federal.

---

* Deputado, Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação – MEC.

À proporção que o senhor ia falando, eu ia compreendendo que talvez algumas coisas que nós intuitivamente pensamos devam ser colocadas de forma muito mais clara. Será que aumentar a participação da educação do PIB não seria também conservar uma situação que iria produzir muito mais injustiças educacionais do que as que existem hoje? Seria apenas uma questão quantitativa de despender mais recursos numa maneira de fomentar a alfabetização de crianças que, cada vez fica mais claro, não é a maneira mais adequada?

Em segundo lutar, eu fico pensando se não está na hora de nós focalizarmos melhor o que desejamos; de estabelecer, de maneira muito clara, quais são as nossas prioridades; por exemplo, elegendo a alfabetização de crianças e o ensino fundamental como a grande prioridade. Será que não deveríamos enfrentar essa questão colocando todo o nosso esforço, toda a nossa inteligência, todos os recursos disponíveis em função dessa questão, e que ficarmos sonhando todos os sonhos, priorizando todas as prioridades, como fizemos quando aprovamos o Plano Nacional de Educação ?

Foi uma exposição instigante e angustiante para mim. A Professora Raquel colocou uma questão que eu talvez quisesse ouvir melhor, a questão da alfabetização. Mas o meu sentimento, no fim da exposição, é refletir sobre o que é que nós estamos aprendendo daquilo que os países que venceram essa questão da leitura estão fazendo. Será que nós estamos abertos, com humildade suficiente, para reconhecermos que os nossos resultados são péssimos e que alguma coisa errada está acontecendo? O debate científico deve prevalecer sobre as questões ideológicas, partidárias e políticas.

Eu vim do interior do Maranhão, de um lugar paupérrimo chamado Catanhede, em que 200 alunos, por um esforço pessoal do prefeito, estão tentando se alfabetizar através de um sistema diferente daquele que a Secretaria Municipal de Educação vem aplicando. Na minha ignorância, eu fiquei absolutamente sensibilizado. Os meninos estão interessadíssimos, cobrando o dever de casa e lendo algumas coisas. Eles estão curiosos sobre o que é que um deputado iria fazer na classe deles, se iria fazer alguma pergunta que eles talvez não fossem capazes de responder. Alguma coisa está mudando. Alguma coisa diferente está ocorrendo ali.

Então, nessa minha participação, eu queria dizer que eu saio daqui convicto de que a nossa luta é a alfabetização infantil, que até dezembro, quando encerro o meu mandato na Presidência da Comissão, eu tenho é de provocar este debate junto com os meus companheiros. Temos que fazer esse relatório circular, provocar mesmo muita controvérsia, muito contraditório, para que eu não precise abrir o Mídia Impressa – que é um resumo dos jornais que nós recebemos lá na Câmara – e ver que está muito claro que os dados divulgados pelo INEP com relação à repetência e distorção idade/série, pioraram a partir de 1988.

Portanto, essa minha participação é política. Eu acho que o momento é positivo e é de construção. E eu respondo a um questionamento meu. Sacrifiquei meu mandato, durante três anos fui Secretário de Educação, fiz tudo aquilo que a cartilha dizia que um bom Secretário de Educação teria que fazer – dinheiro direto para a escola, eleição de diretor, televisão, computador, treinamento – e na primeira rodada do SAEB eu passei a não colocar no meu currículo que eu tinha sido Secretário de Educação. Eu desejo que alguém responda a essa pergunta: se na verdade eu fui um fracasso absoluto, ou se algumas razões mais fortes do que o meu desejo, do que a minha vontade, do que a minha luta, fizeram com que eu não colhesse resultados no sentido de que as crianças do meu Estado pudessem sonhar em ter, um dia, uma educação que lhes permitisse ouvir esta palestra na TV Câmara e entender, medianamente, o que estava sendo exposto.

Esta é a minha intervenção.

RÉPLICA DO EXPOSITOR – JOUNI VÄLIJÄRVI*

Tentarei ser muito breve. Essas são perguntas interessantes. Notei que essa questão da metodologia do ensino da leitura é bastante delicada. Não sou especialista no assunto; por isso, ontem, quando um jornalista me telefonou e fez a mesma pergunta, respondi que poderia lhe dar o número do telefone de um colega, na Finlândia, que é muito bom nesse assunto.

Não creio que exista apenas uma única solução para o aprendizado da leitura. Trata-se da questão da estrutura da linguagem e de muitas outras coisas. Em geral, não acredito numa educação onde haja uma solução única. É por essa razão que os professores pedem que lhes seja dada liberdade.

Enquanto eu ouvia meu colega britânico, ontem, fiquei muito surpreso quanto à política de dizer aos professores como ensinar. Entendo a utilidade de dar idéias, de abrir novas perspectivas, novas possibilidades. Mas determinar aos professores que eles devem ensinar deste ou daquele modo, obedecendo a um grupo que diz saber o que é melhor para os alunos, acho essa uma idéia ridícula. A meu ver, existem argumentos melhores contra a idéia de que alguns métodos são melhores que os outros, começando com a estrutura da linguagem, mas não sou um especialista nesse assunto e não devo ir muito adiante sobre isso.

Eu gostaria de ressaltar a importância do ensino pré-primário. Na Finlândia, não temos a tradição do ensino pré-primário, e achamos que a família deve cuidar de suas crianças, antes da idade escolar. E isso vem funcionando bastante bem. Mas, hoje, já não é tão óbvio que as famílias possam cuidar de seus filhos. Também em nossa sociedade, os problemas sociais são cada vez maiores, e parece que, ao chegarem à escola, as crianças já apresentam diferenças quanto a suas habilidades, sua motivação e seu interesse, e também em suas capacidades básicas para o aprendizado ao longo de toda a vida. As dificuldades de aprendizado nas famílias com problemas sociais são cada vez maiores. Nesse sentido, identificar crianças que correm o risco de serem excluídas e dar importância ao ensino pré-primário é cada vez mais necessário.

A outra pergunta é sobre a formação de professores. Creio não ter dito com clareza que, na Finlândia, nossa formação de professores ocorre nas universidades, que assumiram a formação dos professores. Quanto ao treinamento em serviço, ele não é bem-desenvolvido nem bem-organizado. As universidades não participam desse treinamento em serviço, há instituições paralelas, instituições privadas, que oferecem esse tipo de treinamento, que é bastante fragmentado. É muito difícil construir um bom programa de treinamento em serviço no nível individual. Esse é um problema na Finlândia, porque, quando uma pessoa

se forma professor, ela espera continuar sendo professor para o resto da vida, e não é mais assim que as coisas funcionam. Por essa razão, temos muito a fazer, em termos de organizar treinamento inicial e treinamento em serviço. Nas universidades, a formação de professores é organizada de forma bastante diferente.

Foi feito um comentário muito interessante sobre os diretores de escola. Eu, realmente, concordo com o que foi dito. Na tradição finlandesa, os diretores nunca desempenharam um papel muito importante. Na verdade, seu papel era o de organizar a escola e fazer com que as coisas funcionassem de maneira flexível. Mas, hoje, o papel dos diretores de escola é totalmente diferente. Não temos a tradição de formar diretores, mas estou convencido de que, no futuro, teremos que ofertar esse tipo de formação, porque os diretores estão se tornando cada vez mais importantes, eles são a "cabeça" da escola, os líderes pedagógicos da escola. Eles também têm que entender sobre a economia da escola, e isso é totalmente novo. Nas escolas finlandesas tradicionais, tudo era estabelecido na legislação, de forma que não era necessário saber muita coisa sobre economia. Concordo com isso.

O último orador fez alguns comentários interessantes. Eu diria que o aumento das verbas direcionadas ao sistema educacional não é a solução para os problemas educacionais. Nesse sentido, a idéia de responsabilização é muito valiosa. Se se coloca dinheiro no sistema educacional, tem-se que ser informado a respeito de como esse dinheiro é usado e quais são os resultados obtidos. Os professores repetem sempre que não temos dinheiro suficiente, e imagino que isso aconteça também em seu país. Nesse sentido, creio que seja sensato ser crítico.

E concordo plenamente com o que foi dito sobre prioridades. Essa foi uma das razões para o bom funcionamento das escolas abrangentes, na Finlândia. Realmente, estabelecemos prioridades, começando com as oportunidades iguais e, então, dando ênfase a resultados mais uniformes, e dando assistência aos alunos mais fracos. No nível político, creio que o sistema educacional funcionou bastante bem, na sociedade finlandesa, muito melhor que alguns outros setores. Não sei por quê, mas temos um consenso bastante bom sobre o que é importante na educação. Atualmente, a coisa é bem mais complicada, porque ela vem

se transformando numa questão mais política, e surgiram novas idéias sobre exames e avaliação, por exemplo. Isso não me agrada muito. Acho da maior importância ter prioridades, porque algumas questões são mais importantes que as outras. Como resolver esse problema, eu não sei.

Um outro assunto que eu gostaria de mencionar é a repetência. No sistema educacional finlandês, a repetência diminuiu praticamente a zero. Nas antigas escolas tradicionais, a repetência era muito alta. Creio que, nas décadas de sessenta e setenta, metade dos alunos repetia pelo menos um ano. Mas, quando passamos ao sistema de escolas abrangentes, esse problema praticamente desapareceu e, hoje, menos de 2% dos alunos repetem uma série nas escolas abrangentes da Finlândia. Isso é muito raro. E, segundo muitas pesquisas que conheço, repetir o ano não ajuda muito ao aluno, na verdade, é totalmente inútil. Os resultados não se alteram.

DEBATES

PERGUNTA Nº 1 – Para contextualizar as informações da sua apresentação, eu pediria que o senhor nos dissesse quantos alunos, quantas escolas e quantos professores há na educação básica da Finlândia. Eu pediria também que comentasse sobre a dificuldade de aplicar certos princípios da educação finlandesa, como a pouca fiscalização e a elevada qualificação dos professores, a um país com um número significativamente maior de alunos, como o Brasil.

PERGUNTA Nº 2 – Que nível de relevância o senhor atribuiria a um sistema de auto-avaliação para o controle de qualidade de uma instituição escolar? Poderia falar um pouco sobre este polêmico tema?

PERGUNTA Nº 3 – Qual a responsabilidade do governo central e das municipalidades pelo financiamento da educação nos níveis primário e secundário? Quem paga a conta? Que tipo de ajuda financeira o governo central dá às municipalidades? Há alguma fórmula para isso?

RESPOSTAS – JOUNI VÄLIJÄRVI

Primeiramente, quanto ao número de alunos, escolas e professores, eu deveria ter trazido comigo as estatísticas. A cada ano, cerca de 65.000 alunos ingressam na escola. Esse número vem decrescendo ligeiramente. Isso significa que, nos nove anos da escola abrangente, há cerca de 600.000 alunos, porque entre 60.00 e 65.000 ingressam mais cedo. Esse é um número muito pequeno, comparado aos da Coréia e do Brasil. Quanto ao número de escolas, temos cerca de 4.500 escolas primárias. Na maioria dos casos, elas são bastante pequenas. Atualmente, do ponto

de vista da igualdade, estamos tendo grandes dificuldades, porque, em algumas regiões do país, estão nascendo poucas crianças, e temos que fechar as escolas das pequenas aldeias. Dessa perspectiva, esse é realmente um problema, pois isso significa que temos que transportar essas crianças para escolas maiores. Temos esse mesmo problema no nível secundário. Quando digo escola primária, quero dizer, basicamente, da 1ª à 6ª série. Então, temos as escolas secundárias básicas, que correspondem às turmas mais adiantadas da escola abrangente, e temos cerca de 700.000 escolas por todo o país, e algumas delas também são muito pequenas. Na Finlândia, uma escola com 1000 alunos é excepcionalmente grande, poucas escolas têm essas dimensões. Quanto ao número de professores, não me lembro bem, mas eu diria que eles são entre 10.000 e 15.000 professores, algo assim. Acho que essa é a realidade.

Quanto à questão relativa a princípios, na Finlândia, estamos dando grande ênfase a essa questão, no sistema descentralizado, porque temos professores bem treinados e deveríamos estar qualificados para fazer auto-avaliação, nas escolas. Mas, por outro lado, nossas escolas e nossos professores não estão muito acostumados a serem críticos a respeito de seu próprio trabalho. Esse é um desafio da maior importância para nosso treinamento em serviço. Como eu já disse antes, nosso treinamento em serviço não vem funcionando muito bem. Se temos uma idéia importante, que deva ser levada à totalidade do sistema educacional, isso não funciona muito bem. Eu diria que a auto-avaliação é uma espécie de desafio para nosso sistema educacional, mas ela é importante e deve ser desenvolvida. Mas, se não formos capazes de fazê-lo, estou convencido de que acabaremos por ter algum tipo de sistema de avaliação externa. É sempre uma questão de poder. Alguém tem o poder de avaliar o sistema. É possível que as pessoas que dirigem o sistema tenham um papel importante a desempenhar, mas, se elas não levam a sério esse papel, se elas não aceitam que têm que ser críticas, abertas e transparentes sobre o que vêm fazendo, os sistemas externos tendem a se fortalecer.

Na Finlândia, estamos passando por uma situação de grande instabilidade, no momento, mas eu gostaria de dar meu apoio à idéia

de auto-avaliação. Professores como os nossos deveriam apoiar esse tipo de avaliação e, em casos assim, o papel dos diretores é extremamente difícil. Difícil e importante. Sei de alguns exemplos muito ilustrativos, onde o diretor assumiu o papel de liderança no município, o que, ao que parece, vem funcionando muito bem. Mas isso não acontece em todas as escolas. Infelizmente, acontece apenas em poucas delas.

Quanto ao financiamento, não conheço todos os detalhes, mas, basicamente, o sistema é muito semelhante ao da Inglaterra. Ele baseia-se no número de alunos da escola e do município. E leva em conta também a região do país e o município onde a escola se localiza. Há locais remotos, que necessitam de transporte, e locais onde há mais escolas e poucos alunos, o que é mais caro. Mas, basicamente, o dinheiro repassado ao município baseia-se no número de alunos. Eles recebem verbas do estado, mas têm liberdade para usar esse dinheiro em educação, no setor social ou em serviços de saúde, no que eles preferirem. Eles têm liberdade para estabelecer suas próprias prioridades. Eles não são forçados a empregá-las em educação. E esse é um ponto crítico de nossas discussões. Penso que os pais têm forte participação em suas comunidades, e eles estão tratando dessa questão. Eu diria que, na maioria dos casos, o sistema educacional não tem problemas tão grandes quanto os do setor social e dos serviços de saúde.

INTERVENÇÃO – ANA BENAVENTE

Peço desculpas por fazer a pergunta oralmente, mas tive dificuldade em escrevê-la. A minha pergunta é a seguinte: Quando vemos os resultados da Finlândia, e conhecemos a história e o nível educativo e de qualificação da população, e comparamos com Portugal, ou com o Brasil, com uma história de ignorância, em que ensinar o povo a ler não era uma prioridade, e por vezes em certos regimes, até um perigo, uma história em que à própria região católica não importava saber ler as escrituras, portanto uma história completamente diferente, eu sinto que, por vezes, o investimento que se faz nas novas gerações é um pouco

como a água na areia. E nesse sentido, me identifico muito com o Deputado Gastão Vieira. Eu pergunto: se um país quiser recuperar o atraso não tem que simultaneamente investir nas novas gerações e também, através de um grande pacto para a educação, na educação e formação dos adultos? O ambiente familiar, o ambiente social pesam brutalmente nos resultados escolares das crianças, portanto, a sensação que eu tenho é que levaremos muitos anos a arrastar essa nossa história e sempre nos últimos lugares do PISA porque, aí, os fatores de contexto forçosamente não são avaliados com todo o impacto que têm. Eu gostaria de ter a sua opinião sobre essa questão que me parece bastante importante.

OBSERVAÇÕES FINAIS – JOUNI VÄLIJÄRVI

Concordo com o que a senhora diz. Na verdade, eu tinha isso em mente, mas é difícil colocar tudo em vinte páginas, e dizer tudo em quarenta e cinco minutos. Sou de opinião que, em seu caso, especialmente, mas também no caso da Finlândia, é extremamente importante cuidar dos adultos. Eles têm grande influência sobre o que as crianças fazem, e é nisso que consiste a diferença entre as classes sociais. Se investirmos na educação de adultos, e os ajudarmos a ter uma vida mais razoável, conseguir trabalho e ter uma vida melhor, acho que isso ajudará muito às crianças.

Acho que isso vem acontecendo na sociedade finlandesa. Temos um número cada vez maior de pais que não estão facilitando o trabalho da escola, nesse sentido. Não é tão claro que todos concordem com a importância da educação. Algumas dessas pessoas tiveram experiências muito negativas com a educação. Eles fizeram cursos de todos os tipos para conseguir um emprego, mas não tiveram grande sucesso. Esse pode ser um círculo negativo e, nesse sentido, a qualidade da educação e a forma como ela atende aos interesses das pessoas vêm se tornando mais importantes para pôr fim a esse desenvolvimento negativo.

Irlanda

IRLANDA: REFORMAS E PRAGMATISMO

*Richard Roche**

Nos últimos anos, o milagre econômico irlandês vem sendo objeto de muitas análises, debates, comentários e, por vezes, de controvérsia.

Foram muitos os fatores que contribuíram para o fenômeno, que os jornalistas gostam de chamar de "Tigre Celta". A educação, sem qualquer sombra de dúvida, foi um dos principais fatores.

A Irlanda, pequena ilha próxima à costa européia, não possui grandes recursos minerais ou de hidrocarbonetos. A revolução industrial ocorrida no final do século XVIII e boa parte do século XIX, passou ao largo de grandes partes do país. Em linhas gerais, esse processo de industrialização, tal como se realizou na Irlanda, concentrou-se principalmente no nordeste do país.

Quando o governo autóctone assumiu o controle do destino do povo irlandês, há 80 anos, a nova administração tomou a si a responsabilidade por 26 dos 32 condados irlandeses. De forma geral, esses 26 condados não contavam com qualquer indústria e dispunham de poucos recursos naturais. Seu povo era o único desses recursos que a Irlanda possuía em abundância.

* Ministro de Assuntos Europeus da Irlanda.

Contudo, pode-se dizer que, durante grande parte da história do país, esse componente – seu povo – foi um recurso que a Irlanda, por diversos motivos, não pôde proteger ou empregar. A partir de meados do século XIX, e quase continuamente até o início do último quartel do século XX, uma das características marcantes da história irlandesa foi a hemorragia da população.

A continuidade da perda de população constituiu na realidade uma pesada decepção durante as quatro décadas que se seguiram à independência, as quais corresponderam também, de modo geral, a períodos de declínio na população. O término do protecionismo, no final dos anos 50, combinado com o estímulo pró-ativo aos investimentos estrangeiros diretos e um notável aumento das inversões governamentais, prenunciou um período de crescimento econômico sem precedentes e uma reversão da tendência de declínio da população. O primeiro período de renascimento econômico continuou até o final dos anos 70. O impacto das duas crises de petróleo, agravado por um insustentável déficit causado pelo financiamento dos gastos do governo, levou a um agudo retrocesso na vida econômica da Irlanda. Em 1987, a emigração, o desemprego, a carga tributária e os empréstimos feitos pelo governo haviam atingido níveis excessivamente elevados.

No início de 1987, a alíquota mais elevada de imposto de renda chegava a 60%, tributável sobre rendas moderadas. A dívida nacional correspondia a 124% do PIB, o desemprego havia chegado a um índice de 17.5% e a emigração atingira seu patamar mais elevado desde os anos 50. A grande reviravolta, iniciada por volta de 1987, tem-se revelado não só impressionante como sustentável. O crescimento econômico irlandês excedeu o de nossos parceiros europeus. Na segunda metade dos anos 90, a Irlanda passou a apareceu continuamente no topo da lista de crescimento econômico do grupo da OCDE.

Embora a recuperação econômica estivesse inicialmente acompanhada de uma alta, desde meados dos anos 90 o desemprego caiu drasticamente. Os postos de trabalho passaram a ser gerados numa taxa sem precedentes. A qualidade dos novos empregos pode ser comprovada pelo fato de que a Irlanda deixou de ser uma economia de salários relativamente baixos, para caracterizar-se pelos salários

elevados. De fato, no período que vai de 1990 até hoje, o crescimento dos salários no país superou o dos parceiros comerciais da Irlanda. A elevação nos índices de salário tornou-se possível graças às melhorias de produtividade da mão de obra irlandesa. Tomando-se 1990 como o ano base, os custos do Salário de Unidade Relativa caíram continuamente entre 1990 e 2002.

Durante esse período, os indicadores-chave do país deram uma reviravolta surpreendente. No final dos anos 80, como já vimos, a economia irlandesa poderia ser considerada como um "caso perdido".

Em 2001, o desemprego caiu para seu piso mais baixo, para menos de 4% – isto é, abaixo do nível conceitual de pleno emprego. Embora tenha havido perdas de emprego desde então, e devemos lamentar qualquer perda de postos, o declínio foi relativamente moderado na Irlanda, se comparado ao de outros países, inclusive os Membros da União Européia.

Foram reduzidos, e depois eliminados, os elevados déficits orçamentários que haviam castigado o final dos anos 80. A partir de meados da década seguinte, já eram alcançados significativos superávits orçamentários. A Irlanda, no contexto da OCDE, goza hoje de uma das mais baixas proporções entre a Dívida Interna e o PIB, estimada em 33%, no final de 2002. Mesmo diante das quadras ameaçadoras com que se defronta a economia irlandesa, ainda se prenunciam hoje excedentes orçamentários.

O QUE ESTÁ POR TRÁS DO MILAGRE?

Como seria de prever, uma reviravolta desta magnitude e durabilidade, tal como a vivenciada pela Irlanda na última década e meia, vem sendo objeto de interesse e pesquisas em âmbito mundial. Literalmente, milhares de toneladas de notícias de imprensa e de trabalhos acadêmicos foram dedicados, nos últimos anos, a uma análise da economia do Tigre Celta Irlandês.

É comum dizer que o sucesso tem muitos pais, e que o fracasso é sempre um órfão. E é isso que está acontecendo com o "milagre econômico" irlandês. Não faltam reivindicações de paternidade.

Embora tenha havido uma grande quantidade de estudos empíricos sobre a matéria, não é possível identificar um único "gene mágico" a que se possa atribuir os créditos pelo surgimento do Tigre Céltico. Estudos realizados por Barry (1999), Fitzgerald (1999 e 2000), Ferreria e Van Houdt (2002) e Healy (2002), apontam todos para a conclusão, aliás não particularmente surpreendente, de que o sucesso econômico da Irlanda nos últimos anos foi baseado numa multiplicidade de fatores –fatores esses que freqüentemente interagiram para levar ao efeito positivo.

Com base em diversos estudos, é possível identificar, sem qualquer preocupação com a ordem de prioridade, dez fatores principais:

- Ser membro da União Européia.
- Subvenções Significativas da União Européia.
- Clima Favorável no que tange a Regulamentação e Investimentos.
- A Língua Inglesa e a Ausência de Barreiras Culturais.
- Abertura para o comércio.
- Estabilidade das Instituições Políticas e Legais.
- Parceria Social.
- Concentração Industrial, Transferência de Tecnologia e Cadeias de Suprimento.
- Recursos Humanos.
- Educação.

É evidente que muitos desses fatores interagem entre si, alguns dos quais produzindo um efeito positivo de sinergia. Foi somente para fins de apresentação que eu listei os recursos humanos e a educação como o 9º e o 10º fatores da lista, respectivamente. É claro que, com isso, não pretendo dar a impressão de que qualquer um dos dois é menos significativo do que os outros fatores.

Ser Membro da União Européia

O fato de ser membro da União Européia teve um impacto altamente positivo para a Irlanda. De muitas formas, um dos impactos mais significativos da adesão à União Européia consistiu em ter despertado

a idéia, na Irlanda, de que a nação e a economia podem tornar-se um significativo ator nos palcos da Europa e do mundo.

Embora tenha conseguido sua independência política nos anos 20, a Irlanda só começou a realizar seu potencial político ou econômico quando decidiu abrir a sua economia, na década de 1950. Esse processo de integração com a Europa e com o mundo prosseguiu com passos rápidos. A decisão do povo irlandês, em 1972, de aderir à União Européia – ou Comunidade Econômica Européia, como era então chamada – veio a significar simultaneamente a culminância e início de um processo. O voto decisivo a favor da integração como membro da comunidade pôs um ponto final no debate sobre se a Irlanda deveria ou não incorporar-se economicamente ao mundo todo. Hoje, mesmo entre os que se opõem a qualquer maior aprofundamento do projeto europeu, a grande maioria aceita, em manifestação pública, que o país se conserve como membro da União Européia.

A decisão de integrar a União Européia marcou por outro lado, um novo nível de envolvimento material com nossos vizinhos europeus. Trinta anos de participação na UE transformaram radicalmente nossa percepção sobre nós mesmos e sobre o modo como somos vistos pelos outros.

O fato de ser membro da UE não só causou um impacto verdadeiramente revolucionário na Irlanda, como forçou o país a pensar sobre si mesmo de um modo radicalmente diferente.

Até por volta de 1950, a Irlanda havia tentado "fazer crescer" uma base industrial escudada por trás de altas barreiras tarifárias. Como o seu mercado doméstico era por demais reduzido, essa política sempre esteve fadada ao fracasso. No final daquela década, foram adotadas medidas políticas corajosas que, em última instância, levaram a Irlanda a exibir uma das economias mais abertas do mundo. Embora o Acordo de Livre Comércio Anglo-Irlandês, de 1965, tenha marcado uma importante mudança em nosso relacionamento comercial com nossos maiores e mais próximos vizinhos, a associação à União Européia marcou um salto quantitativo para a economia irlandesa. Essa participação na UE acabou expandindo o mercado "doméstico" para os bens e serviços irlandeses, partindo de uma

base populacional de 3 milhões, no conjunto dos 26 condados, para mais de 400 milhões, a partir de 01 de maio de 2004.

Acima de tudo, a integração com a UE deu uma nova confiança à Irlanda e a seu povo. Já não nos vemos mais, e tampouco somos vistos, como "uma ilha atrás de uma ilha". Agora, somos parceiros integrais num dos exercícios mais inovadores e bem sucedidos em matéria de cooperação política e econômica entre os Estados.

Por muito importante que tenha sido a adesão àquela comunidade, no que diz respeito ao acesso a um "mercado doméstico" muito mais amplo, e por mais útil que ela tenha sido, quanto ao acesso a novos fundos, o verdadeiro impacto desse movimento de integração resultou no que pode ser descrito de um modo amplo como efeito psicológico.

A associação à União Européia é descrita por Healy (2002) como tendo "facilitado avanços em muitas frentes, inclusive uma maior abertura para o mundo exterior em comércio, idéias, mobilidade dos trabalhadores e no fortalecimento da capacidade nacional em termos de um planejamento a prazo mais longo. *"O maior impacto a longo prazo da associação à UE talvez tenha sido menor nas transferências diretas infra-estruturais comuns para a Irlanda, do que em mudanças gradativas no comportamento e nas percepções"*. É muito difícil discordar da conclusão de Healy neste sentido. No decorrer da longa e por vezes ríspida campanha de referendo sobre o Tratado (da União Européia) de Nice, eu e outros argumentamos em mais de uma ocasião que a União Européia era importante para a Irlanda, não somente por causa dos fundos ou dos mercados, mas porque ela havia forçado a Irlanda a 'amadurecer' como uma nação.

Seria errôneo dizer que o processo de associação à União Européia representou um exercício indolor para a Irlanda. Não foi. No decorrer dos primeiros anos já como membro, muitas das indústrias tradicionais tiveram que fechar suas portas. Houve mesmo um período, durante os anos de tramitação, em que a passagem da relativa segurança da antiga ordem econômica para os desafios da nova coincidiu com uma fase extremamente dolorosa.

Subvenções Significativas da União Européia

Tem-se dado muita atenção ao impacto positivo provocado pelas diversas formas de suporte financeiro concedido à Irlanda pela União Européia, ao longo do tempo, em conseqüência da adesão do país àquela comunidade.

A Irlanda ainda é um beneficiário líquido de porte, em termos de fluxos financeiros provenientes da União Européia. Ao longo de trinta anos como membro, a Irlanda se beneficiou consideravelmente do Fundo Europeu para Desenvolvimento Regional, dos Fundos Estruturais e de Coesão e do Fundo Social Europeu. Até mesmo um visitante de passagem no país percebe logo as grandes placas indicativas, assinalando que este ou aquele programa de desenvolvimento capital foi parcialmente financiado pela União Européia.

Além dos projetos de investimento de capital ou na área social, a agricultura irlandesa ganhou substancialmente com a adesão à UE, no decorrer dos últimos trinta anos. A Irlanda tem sido, e continua a ser, uma beneficiária muito importante da Política Agrícola Comum. Sua ligação com a UE permitiu modernizar seu setor agrícola, embora preservando a estrutura da sociedade rural.

No que diz respeito ao tópico que estamos discutindo – o impacto da educação no crescimento econômico e no desenvolvimento na Irlanda – a educação tecnológica vem sendo beneficiada de modo significativo com o financiamento da UE. No início dos anos 90, por exemplo, cerca de 80% do custeio total das faculdades técnicas regionais na Irlanda foi financiado através do Fundo Social Europeu. Uma parcela considerável do ensino de pós-graduação nas universidades tradicionais foi igualmente financiada pelo Fundo Social Europeu.

Tanto Fitzgerald (1999 e 2000) como Barry (1999) reconhecem que tem sido bastante importante o papel dos fundos da UE no crescimento econômico irlandês. Seria impossível discordar dessa conclusão. Contudo, eles também dão maior importância a outros fatores relacionados com a UE.

Com certeza, foi extremamente importante o ingresso de fundos para a Irlanda. É claro que o país não poderia ter preenchido tão séria

lacuna, para cobrir os déficits de infra-estrutura, se não tivesse ocorrido a extraordinária generosidade da União Européia durante os últimos trinta anos.

Contudo, é razoável afirmar, por outro lado, que a Irlanda, de forma geral, tem usado de modo prudente os fundos disponibilizados pela Europa. Na verdade, pode-se também afirmar que as sucessivas administrações irlandesas têm sido extremamente habilidosas em adaptar as políticas domésticas, de forma a maximizar os benefícios propiciados pelo financiamento europeu. Essa é a razão por que muitos dos novos países que pretendem aderir à Unidade Européia, a partir de 01 de maio de 2004, vêm dando especial atenção à forma como a Irlanda se utiliza dos recursos europeus para alavancar sua capacidade interna de crescimento econômico.

Clima Favorável no que tange à Regulamentação e Investimentos

Os investimentos estrangeiros diretos foram, ao longo da década de 90, um dos mais significativos fatores que contribuíram para o alto crescimento do produto interno bruto da Irlanda. A OCDE estima que, no período de 1993 a 2002, a Irlanda tenha atraído inversões líquidas da ordem de US$ 70,8 bilhões.

Os sucessivos governos implementaram políticas que se revelaram extremamente bem sucedidas em atrair o investimento estrangeiro direto, uma vez que utilizavam um regime tributário transparente e benéfico, como forma de atrair os investimentos estrangeiros diretos. Uma alíquota fiscal favorável não constitui o único dispositivo a ser utilizado com êxito na competição, às vezes implacável, pelos investimentos estrangeiros diretos. Na verdade, creio fortemente que o regime tarifário, aplicado tanto nos anos negros da década de 80 quanto em épocas melhores, não constituiu a principal força motriz do crescimento econômico. Os outros fatores assinalados neste estudo também desempenharam um papel crucial. Um dos fatores mais importantes, contudo, talvez esteja muitas vezes sendo deixado de lado: um clima regulatório corretamente coordenado e coerente tem sido um fator crítico para atrair e manter os investimentos na economia irlandesa.

A Irlanda, por exemplo, tendo partido do zero em 1978, conseguiu implantar uma indústria de serviços financeiros internacionais. Em grande parte, essa construção se deveu ao fato de o país ter posto em prática um sistema regulatório de qualidade mundial. Esse tipo de sistema, obviamente, é de todo essencial, se desejarmos atrair instituições financeiras respeitáveis para o país. Além da qualidade, oferecemos ainda um nível de coordenação entre as agências reguladoras e a responsável definição de políticas, que é exclusiva para o grupo.

Em conseqüência, a indústria de serviços financeiros da Irlanda emprega cerca de 50.000 pessoas numa atividade que envolve, por exemplo, a gestão de cerca de •300 bilhões em ativos.

Além de ser muito significativa a quantidade de investimentos estrangeiros diretos, em termos do crescimento e do desenvolvimento do país, a qualidade dos investimentos também é muito importante. Mais do que em outros países, esses investimentos tenderam, em termos relativos, a se concentrar em setores de alta tecnologia e de alta qualificação. Obviamente, isso não aconteceu por acidente. Esses setores foram especificamente visados pelas agências encarregadas da criação de emprego na Irlanda. Os diversos governos irlandeses dedicaram sua atenção especial para atrair a qualidade em oposição à quantidade.

A Língua Inglesa e a Falta de Barreiras Culturais

A Irlanda vem utilizando, com habilidade, a disponibilidade no país de uma força de trabalho anglófona, como forma de atrair investimentos estrangeiros para a criação de novos empregos. Além disso, o país tem explorado, com grande sucesso, uma outra vantagem cultural, que talvez seja única.

Graças a diversos motivos históricos, a cúpula política irlandesa e, por extensão, a liderança comercial e os responsáveis pelo esforço de criar investimentos no país, desfrutam de acesso privilegiado às áreas comerciais e políticas dos Estados Unidos. A Irlanda, embora seja um pequeno país, com uma população de pouco menos de 4 milhões de

habitantes, consegue manter vínculos culturais bastante intensos com a América do Norte, fonte de considerável volume de investimentos diretos estrangeiros na Europa e na Irlanda.

Esses vínculos culturais têm-se revelado extremamente benéficos ao longo dos anos. Sucessivas administrações americanas, por exemplo, não só têm adotado políticas favoráveis ao país, como se mostraram muito úteis no que diz respeito à política interna da Irlanda, inclusive durante o processo de paz no Norte. Numerosos líderes políticos e comerciais americanos chegam mesmo a alardear alguma forma de conexão irlandesa.

Além da ajuda que essas conexões propiciam, quando as agências irlandesas buscam investimentos diretos, pode-se perceber às vezes uma especial afinidade com a Irlanda, não só por parte dos Estados Unidos, mas também em âmbito internacional. Por motivos que nem sempre é fácil identificar – mas pelos quais somos muito agradecidos – parece existir em redor do mundo uma visão geralmente positiva a respeito da Irlanda e das coisas irlandesas. Seria errado dizer que a Irlanda explora essa atitude positiva e benéfica. Contudo, não resta qualquer dúvida de que a existência de uma atitude geralmente positiva é de bastante valia em termos políticos e de relações comerciais.

Abertura para o Comércio

Já se mencionou a abertura da economia irlandesa, aliás a mais desimpedida dentre as economias desenvolvidas, havendo o Instituto Internacional para Desenvolvimento da Gestão colocado a Irlanda em primeiro lugar, no que concerne à abertura para o comércio e aos investimentos.

Como conseqüência, a economia irlandesa se tornou particularmente suscetível a sofrer comoções, sempre que surge uma situação negativa no panorama econômico internacional. Apesar de tudo, a Irlanda conseguiu passar com relativa segurança pelas recentes tempestades econômicas mundiais. Embora tenha havido um aumento na taxa de desemprego, pode-se dizer que o problema não se apresentou tão drástico quanto em outros lugares. Houve lamentáveis perdas de

emprego e fechamento de empresas de grande porte. Mas, mesmo assim, ainda é bastante forte o potencial de crescimento no futuro imediato, e conceituados economistas estão projetando significativas taxas de prosperidade até o ano de 2007. A produtividade deve contribuir significativamente para a expansão projetada, que se situará pouco à frente do crescimento resultante da criação de novos empregos.

O crescimento irlandês tem sido liderado pelas exportações. Nos anos 90, a proporção das exportações em relação ao PIB aumentou de 56%, no início da década, para quase o mesmo que o PIB, no final da mesma década. Essa drástica melhoria levou ao alargamento do superávit comercial.

A abertura comercial da Irlanda, que data da década de 1960, e que tem desde então representado uma verdadeira locomotiva no processo de aumento de produtividade, está associada especialmente às áreas de alta tecnologia responsáveis pelas inovações.

Os equipamentos e programas de computador tornaram-se atores dominantes na vida da Irlanda. O fato de que o país tenha, nos últimos anos, disputado com os Estados Unidos a posição de líder em termos de exportação de programas, constitui uma situação que ninguém poderia ter previsto há dez ou quinze anos. Existe evidentemente uma relação entre, de um lado, o sucesso da Irlanda nessa e em outras indústrias de alta tecnologia e, do outro, o investimento educacional. Uma decisão consciente de corrigir o foco da educação no campo tecnológico, ocorrida nos anos 60, veio a render dividendos nas áreas de alta tecnologia nos anos 90.

Estabilidade das Instituições Políticas e Legais

Embora a Irlanda desfrute de uma vida política robusta, até mesmo movimentada, as instituições políticas e legais do Estado são, e assim se têm mantido, notadamente estáveis. Mesmo durante aqueles anos dificílimos, quando os "problemas" na Irlanda do Norte tiveram um impacto direto sobre a República, todas instituições do Estado e da vida política permaneceram incrivelmente estáveis.

Claro está que a estabilidade institucional política representa um fator significativo de como uma nação é percebida, especialmente no mundo competitivo de negócios. Um dos sucessos do estabelecimento político na Irlanda tem residido, no decorrer dos anos, na manutenção da confiança pública dos grandes investidores.

Embora alguns setores da economia irlandesa, particularmente o do turismo, por exemplo, tenham sofrido durante o auge dos problemas do norte, nunca houve qualquer indício de dúvida em relação à estabilidade política. Dada a relevância do fator credibilidade para um bom clima de incentivos às decisões sobre investimento, temos aqui um fator significativo e concreto, bem característico da capacidade da Irlanda de continuar atraindo, por muitas décadas, os investimentos diretos estrangeiros. Essa confiança viu-se grandemente ampliada com a participação na União Européia e como resultado do sucesso evidenciado ao se tornar um "ato"' no cenário europeu.

Embora, como mencionado anteriormente, o período compreendido entre o final da década de 1970 e o início da seguinte tenha sido marcado por um lamentável abandono da tradição de responsabilidade nas políticas tributárias e econômicas, a história nos revela que, desde então, todos os governos se têm caracterizado pela prudência em matéria de política fiscal.

O Governo iniciado em 1987 foi compelido, devido às circunstâncias que herdou, a adotar decisões políticas extremamente impopulares e a reduzir drasticamente alguns serviços públicos. Passou então a ser aplicada uma rigorosa atitude com respeito aos gastos públicos. Nos anos seguintes, tornou-se evidente a prudência dessa política, e as finanças do país foram recolocadas numa situação mais estável.

Durante aquele período, foram postas em operação algumas outras importantes políticas macroeconômicas, que a seu modo também contribuíram para a história de sucesso econômico.

Foram implementadas nos anos 90 algumas importantes mudanças no sistema tributário e, em particular, no campo da tributação pessoal. Ao final da década, os sistemas irlandeses tributário e de benefícios sociais se tornaram dos mais amigáveis para com o emprego no âmbito da OCDE.

Nos anos 80, os índices extremamente elevados de tributação pessoal provocaram marchas de protesto contra os impostos em Dublin e outras cidades. Ao final da década seguinte, a Irlanda contava com um dos mais baixos níveis de tributação pessoal na Europa. No jargão popular, as pessoas eram pagas para trabalhar.

Parceria Social

Durante os anos 60 e 70, houve um longo e arrastado período de inquietação industrial. Ano após ano, a Irlanda liderou a "tabela da liga" da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em virtude do número de dias de trabalho perdidos em litígios industriais, e uma complexa variedade de fatores contribuía para essa história de conflito industrial. Para isso contribuíram vários fatores, dentre os quais a fragmentação sindical, os precários mecanismos de consulta e a falta de um verdadeiro envolvimento contínuo entre os empregados, sindicatos e governo.

Nos últimos vinte anos, a Irlanda implantou um modelo único de parceria social, tendo começado com o Programa para Recuperação Nacional, em 1987. Atribuiu-se aos acordos de Parceria Nacional o mérito de ter fomentado "um clima de consenso relativo, uma relativa ausência de conflitos industriais e a aceitação da necessidade de mudanças", (HEALY, 2002).

Esses acordos, de natureza única, que criaram uma estrutura para políticas de salários, de tributação e de manobras de flanco, tiveram um apoio muito amplo não só do meio político como dos sindicatos e movimentos patronais. Acima de tudo, eles produziram uma atmosfera em que é "mais fácil conseguir que as coisas sejam feitas no momento certo, quando a crise está prestes a irromper, como ocorreu nas frentes do comércio fiscal e da indústria, na década de 80", (HEALY, 2002).

Em 2001, o Vice Presidente do Banco Mundial, Jo Ritzen, fez o seguinte comentário sobre o impacto da peculiaridade do fenômeno irlandês, que conhecemos como parceria social. Disse ele:

> Consideremos, por exemplo, o caso da Irlanda, que deixou de ser um país relativamente pobre na OCDE para, recentemente, superar o PIB per capita do Reino Unido. As explicações para esse crescimento são muito bem fundadas: a combinação irlandesa de uma sensata política fiscal aliada a uma resoluta política de desenvolvimento humano, dentro do compromisso com as normas do direito e relações trabalhistas pacíficas, num ambiente de campo aberto. Mas preferimos buscar o que está por trás dessas explicações, uma vez que elas nada não nos dizem sobre como os irlandeses conseguiram organizar essas boas políticas. Em confronto, vejamos a Argentina, que deixou de ser um dos países mais ricos em termos de PIB *per capita*, nos anos 1920, para participar agora do grupo dos países em desenvolvimento, em grande parte devido a uma bisonha escolha de políticas econômicas. Todos sabemos que, de forma geral, as boas políticas são importantes para o desenvolvimento, mas ainda estamos buscando indicações para saber por que boas políticas surgem em um país, mas não em outros. A coesão social pode oferecer-nos uma dessas indicações.

Nessa citação, Ritzen resume sucintamente a situação que prevalece na Irlanda desde o final dos anos 80. A necessidade forçou o governo a reconhecer como era imperioso implantar melhores políticas econômicas. A mesma necessidade levou à criação de uma abordagem inédita de parceria social, no intuito de resolver as "grandes questões" que muitas vezes impedem a evolução e, acima de tudo, a implementação de sólidas políticas econômicas e sociais.

Concentração Industrial, Transferência de Tecnologia e Cadeias de Suprimento

Uma característica dos investimentos estrangeiros absorvidos pela Irlanda nas últimas duas décadas reside no fato de que estejam relativamente concentrados em setores de alta tecnologia e refinada qualificação, bem como em empresas que apresentavam crescentes retornos em escala (BARRY, 1999).

Nada disso aconteceu por casualidade. As autoridades responsáveis pela missão de atrair investimentos estrangeiros diretos foram

extremamente bem sucedidas na busca de indústrias de alta tecnologia, ainda numa fase inicial de seu ciclo de vida. Foi investida uma quantidade considerável de energia no intuito de garantir que essas empresas criassem raízes na economia irlandesa. Como resultado, houve uma significativa importação de serviços e tecnologias que requerem densidade de conhecimento, as quais, por sua vez, irradiaram seus efeitos benéficos sobre o grau de produtividade local e o comércio incipiente. Os irlandeses tornaram-se extremamente habilidosos na arte de "aprender pela observação".

Recursos Humanos

As mudanças demográficas ocorridas na Irlanda têm sido tanto um fator de contribuição para o crescimento econômico bem como o resultado do crescimento.

A mudança demográfica mais evidente, nas últimas duas décadas, foi o encerramento efetivo da longa tradição de hemorragia populacional por meio de emigração imposta. Nos últimos, foi contida a emigração imposta, além de que a migração para o país se tornou uma das características da vida irlandesa.

A combinação de um final de emigração com o início da imigração vem produzindo um efeito muito significativo sobre questões como formação de família e taxas de natalidade.

Historicamente, os níveis muito elevados de emigração produziram alguns impactos prejudiciais. No período que vai dos anos 50 a 70, a Irlanda apresentava taxas de dependência relativamente elevadas. O país tinha naquela época uma proporção significativamente muito maior de sua população nas faixas etárias de 0–15 anos e de acima de 65 anos, bem como uma proporção correspondente de sua população na faixa de idade independente (15–64). Além do mais, devido às baixas taxas de população feminina, era relativamente restrita a parcela da população que ganhava salário e pagava impostos.

Esses altos níveis de dependência contribuíram para o estabelecimento de elevadas alíquotas de imposto, as quais, por sua vez, funcionavam como

um desestímulo a muitos membros da força de trabalho. Tal situação foi alterada nos anos 80 e 90, a partir do momento em que, graças ao fortalecimento da economia irlandesa, os trabalhos começaram a aparecer regularmente e a "carga" até então embutida nas elevadas taxas de dependência relativa passou a ser mais regularmente distribuída. A expansão econômica trouxe uma rápida redução no número de desempregados e, particularmente no de pessoas há muito tempo desempregadas. Esse fato, combinado a um rápido aumento nas taxas de participação feminina, passou a significar uma quantidade maior de pessoas no grupo dos contribuintes e menos dependentes do auxílio do estado.

Houve ainda outros impactos demográficos significativos no país, no decorrer do período em questão. Embora tenha havido uma expressiva queda na taxa de natalidade nos últimos anos, essa baixa só começou a ser filtrada cerca de quinze a vinte anos depois que um processo similar ocorrera em outras economias desenvolvidas. Essa taxa de queda também foi um pouco alterada pela migração para o país e especialmente pela entrada de unidades familiares.

No passado, o crescimento relativamente rápido da oferta no mercado de trabalho constituía um sério desafio para as sucessivas administrações (o Santo Graal, em termos de façanha política para as administrações, desde a fundação do estado até tempos recentes, consistiu em acabar com o tormento da emigração). O que era um desafio – o rápido crescimento na oferta de mercado de trabalho nos anos 80 e 90 – se transformou em um fator positivo. Esse crescimento significou um abundante celeiro de pessoas jovens, cada vez melhor educadas, além de ter incentivado a demanda, por outro lado. Na Irlanda, essa demanda pode ser melhor observada com o extraordinário crescimento do setor da indústria da construção. O fato é vivamente ilustrado pelo crescimento quase exponencial na oferta de moradias, no correr da última década. Em 1993, o número de casas construídas elevou-se a pouco mais de 20.000. Dez anos depois, mesmo numa quadra algo difícil da vida econômica, devem ser construídas no país mais de 60.000, e provavelmente será o décimo ano consecutivo de resultados recordes. Para os nossos padrões, trata-se de uma taxa fenomenal de construção de habitações.

Como mencionado anteriormente, o crescimento da participação feminina na força de trabalho, ocorrido a partir de meados dos anos 80, constituiu outra reviravolta bastante significativa no panorama irlandês. Até meados dos anos 70, as mulheres casadas não eram incentivadas a participar da força de trabalho. Na verdade, as mulheres, ao se casarem, eram obrigadas a desligar-se de muitos cargos no serviço público. Nos últimos vinte anos, cresceu de modo surpreendente o grau de participação feminina na força de trabalho irlandesa.

Todos esses aumentos na oferta de trabalho contribuíram consideravelmente para aumentar o PIB irlandês.

Além de contribuir diretamente para o crescimento do PIB, a disponibilidade de um conjunto de pessoas jovens e bem educadas sempre representou um fator decisivo na capacidade irlandesa de atrair investimentos diretos estrangeiros.

Não deve tampouco ser deixado de lado, dentre os outros fatores demográficos, o impacto psicológico causado por uma população em crescimento nos últimos anos. Os altos níveis de emigração roubaram das comunidades muitas pessoas mais talentosas e vigorosas. Algumas regiões do país ficaram muito despovoadas, a ponto de prejudicar o suprimento de recursos básicos. Essa queda populacional chegou, por exemplo, a provocar problemas especiais para a educação em áreas rurais.

O efeito desmoralizador provocado pelos altos níveis de emigração vinha em geral acompanhado da estagnação na oferta de oportunidades de empregos. Essa combinação de fatores levou ao estabelecimento de uma força de trabalho particularmente imóvel. Um emprego, principalmente um emprego público, era de tal modo valioso que uma idéia como a mobilidade de emprego seria tida como algo virtualmente estranho para muitos integrantes da força de trabalho irlandesa.

Além de causar esse impacto sobre a mobilidade da força de trabalho irlandesa no país, a antiga situação desoladora também teve seu efeito sobre o grau de mobilidade dos irlandeses no estrangeiro. Um dos grandes desafios que a Agência de Desenvolvimento Industrial teve que enfrentar em muitas ocasiões, durante o processo de recuperação econômica do país, consistiu na dificuldade de atrair de volta à Irlanda os trabalhadores que haviam emigrado e adquirido novas qualificações no exterior.

Pode-se dizer que as mudanças na estrutura demográfica representaram um fator adicional na composição do capital humano nacional da nação. Essa conclusão se aplica de modo especial à normalização da participação feminina na força de trabalho e ao retorno dos trabalhadores que estavam no exterior, agora mais bem qualificados.

Educação

Desde meados da década de 1960, o estado irlandês assumiu um papel bastante intervencionista no campo da educação, em busca do desenvolvimento econômico. Vários governos sucessivos vêm investindo pesadamente no ensino, por reconhecerem que o desenvolvimento da educação e das capacidades das pessoas representava uma fonte de riqueza tão importante quanto o acúmulo das formas de capital mais tradicionais.

Organismos nacionais e internacionais identificaram o papel central da educação e do treinamento como uma das fontes críticas de bem-estar econômico e social numa sociedade moderna. Os responsáveis pela elaboração das políticas nacionais reconheceram o papel cada vez mais central desempenhado pelo conhecimento e pelas competências na modelagem da organização econômica e da competitividade nacional.

A publicação do relatório da OCDE intitulado "*Investimento na Educação*", no ano de 1964, foi particularmente importante nos primeiros anos desta nova abordagem dos temas ligados à educação. O referido relatório destacou a necessidade de atualizar-se o foco da preocupação acadêmica tradicional, que deve reduzir a ênfase sobre as humanidades para dar mais atenção à educação tecnológica.

Nos anos 60 e 70, aconteceram duas "revoluções" no setor de educação do país. .A primeira consistiu na drástica expansão do ensino no nível secundário, que resultou de uma determinação governamental de estender a todos os alunos a educação secundária gratuita. Uma vez que a taxa de crescimento da população costuma ser refletida, em parte, pela "média dos anos de escolarização", torna-se patente que tal resolução, em si mesma, representou uma decisão intrinsecamente

importante. No momento da adoção dessa política, a Irlanda estava bem atrás de muitos outros países da OCDE, os quais, nas décadas anteriores, já haviam expandido seu sistema de educação secundária superior em âmbito universal.

O início dos anos 70 também testemunhou outra significativa mudança na educação irlandesa, a saber, o advento das faculdades técnicas regionais (RTC) "politécnicas". As RTCs ainda estavam sendo preparadas quando a Irlanda aderiu à Comunidade Econômica Européia, em 1973. Para demonstrar a idéia de que muitos dos fatores que contribuíram para o crescimento econômico irlandês já estavam inter-relacionados, podemos citar o fato de que os fundos europeus e, de modo especial os recursos disponibilizados pelo Fundo Europeu Social, desempenharam um papel bastante significativo no desenvolvimento das Faculdades Técnicas Regionais (RTC), agora chamadas de Institutos de Tecnologia. A entrada em cena das Faculdades Técnicas Regionais causou um enorme impacto na participação de terceiro grau. Elas provocaram também um efeito muito significativo na expansão da oferta de educação e de treinamento tecnológicos; área na qual a Irlanda tinha sido muito deficiente até então.

Tem sido impressionante a taxa de desenvolvimento do sistema educacional irlandês nas últimas décadas.

Na ocasião em que aderiu à União Européia, como referido anteriormente, a participação na rede de ensino secundário do país estava muito atrás da dos outros membros da OCDE, mas esse déficit foi rapidamente superado. No ano escolar de 2000/2001, nada menos que 81% do grupo etário de 15 a 19 anos já estavam matriculados, nível esse que corresponde à média dos países da OCDE. O maior crescimento do ensino na Irlanda, contudo, ocorreu no terceiro grau.

Em meados dos anos 60, o número de alunos matriculados no terceiro grau na Irlanda era inferior a 20.000. No período 2002/2003 esse total havia aumentado para 128.000.

Em 1984/1985, cerca de 40% dos jovens com 18 anos participavam do ensino no regime de tempo integral. Quinze anos depois, essa percentagem se havia elevado para 62%. Na faixa etária de 19 anos ou mais, a taxa de participação aumentara de 24% para 49% – isto é, o dobro da participação, no espaço de uma década. Hoje, um em cada

cinco jovens conclui a educação de nível universitário. A matrícula na educação superior, como um todo, no período compreendido entre 1990 e 2001, se expandiu a uma taxa fenomenal de 88%.

Os efeitos do aumento na oferta e na participação no ensino de terceiro grau na podem ser demonstrados pelo fato de que, em 1997, a Irlanda possuía um percentual acima da média dos vários tipos de graduados (certificação, diploma, títulos de graduação e de mestrado) relativamente à população na idade normal de graduação.

Falando em Bangkok, na Tailândia, em março deste ano, o Ministro da Educação, após traçar a evolução do ensino na Irlanda durante os últimos trinta anos, falou também do futuro, ocasião em que concluiu estar a Irlanda numa decisiva encruzilhada de nosso desenvolvimento nacional, em que seria necessário fazer escolhas, de modo a manter o contínuo progresso econômico.

As condições que fundamentam o forte desempenho econômico sofreram mudanças fundamentais, disse o Ministro. Encontramo-nos num período de incerteza e de volatilidade na economia mundial, que se defronta com o imenso desafio de criar o crescimento e sustentá-lo. Tudo isso acontece exatamente quando precisamos reconhecer que, apesar de contarmos com uma economia fundamentalmente sólida, enfrentamos o desafio de ter de garantir uma passagem para uma sociedade baseada no conhecimento. A circunstância se torna especialmente emblemática quando os Ministros passam a comentam esse tema. Uma das principais preocupações dos responsáveis pela tomada de decisões políticas, não só na Irlanda como na União Européia de hoje, consiste em tentar dar forma e substância à Estratégia de Lisboa, isto é, uma estratégia destinada a transformar, até 2010, a Europa na mais dinâmica economia baseada no conhecimento.

No caso da Irlanda, o Ministro concluiu estar bem claro que as forças motrizes da competitividade que impeliram o êxito irlandês no passado não são necessariamente as mesmas que deverão assegurar o sucesso no futuro. No passado, os baixos custos comerciais, concretizados em termos de salários e de tributação, constituíram fatores marcantes que incentivaram e mantiveram os investimentos na Irlanda. Em épocas mais recentes, contudo, nossos salários e nossos custos unitários aumentaram.

Embora enfatizando a necessidade de moderar custos, o Ministro acrescentou que, se a Irlanda desejar manter o progresso, teremos de buscar estratégias que nos levem a atividades baseadas num conhecimento com maior valor agregado. Para que tudo isso aconteça, será indispensável para a Irlanda incrementar os investimentos em educação, os investimentos na capacitação para a pesquisa, bem como a capacidade de adotar e utilizar toda a tecnologia nesse empreendimento.

Em suma, se a Irlanda deseja dar continuidade ao progresso econômico, ela terá de investir pesadamente em áreas-chave e especialmente na educação.

Relatório da OCDE sobre Educação

A recente publicação da OCDE *Education at a Glance* [="A Educação num Relance"] confirma a posição favorável da Irlanda no âmbito internacional, baseando-se em muitas comparações. O seu grupo etário de 16 anos, por exemplo, conseguiu um desempenho extremamente bom nas avaliações sobre a capacidade de leitura – tendo ficado em quinto lugar num total de 27 membros da OCDE. O país situa-se algo acima da média em medidas de aptidão básica em ciências e aritmética. Dado o início relativamente tardio do seu processo de expansão educacional, em comparação com o de outros países economicamente desenvolvidos, a Irlanda continua a apresentar elevados índices de realizações educacionais nas escolas e uma melhoria contínua dos níveis de conclusão dos estudos, entre a população adulta. Nos últimos anos, os gastos se têm elevado, à medida que foi sendo reduzido o tamanho das salas de aula. Contudo, no que se refere ao valor de investimento, a Irlanda, segundo a OCDE, está entre os três primeiros países daquela Organização (sendo que os outros são a Austrália e a Finlândia), tomando por base a proporção entre a média do nível de alfabetização e os gastos acumulados por aluno, ao longo dos níveis primário e secundário inferior (OCDE, 2002:40)

O relatório da OCDE também apresenta um elevado índice de graduações no nível terciário, em comparação com o de outros países – e

de modo particular em programas profissionalizantes, nos Institutos de Tecnologia que complementam as Universidades. OCDE (2002) *Education Policy Analysis* [= "Análise da Política Educacional"]. OCDE: Paris

Alguns dos pontos fracos apontados incluem a fase inicial do ensino infantil e da prestação de serviços, ambos ainda em condições relativamente subdesenvolvidas, bem como baixas taxas de participação dos adultos na educação formal. Precisamos fortalecer tais áreas ao longo do tempo, como parte de uma estratégia coerente de investimento num processo de aprendizado que deve estender-se ao longo da vida.

CONCLUSÃO

No decorrer de uma prolongada disputa entre o Departamento de Educação e um dos principais sindicatos de professores na Irlanda, há pouco tempo, foi alegado que o Tigre Celta devia sua existência ao sistema educacional irlandês. Foi sugerido que os "Filhotes Celtas" haviam sido nutridos no sistema educacional, antes de se tornarem os maduros Tigres Celtas.

Por intuição, parece razoável concluir que a disponibilidade de uma força de trabalho altamente qualificada e bem educada constitui um fator positivo, em termos de crescimento econômico. Tampouco restam dúvidas de que a disponibilidade de pessoas graduadas em áreas altamente especializadas, como as disciplinas de computação, ciência e engenharia, tem representado um importante fator para atrair investimentos estrangeiros para o país. As comparações internacionais de taxas de graduação (relativamente ao tamanho total da força de trabalho jovem) em ciências naturais, matemática, computação e engenharia mostram que a Irlanda está quase no topo da lista da OCDE. Mais uma vez, esse fato ajuda claramente as agências de criação de emprego, tais como a IDA, a persuadirem empresas estrangeiras a se instalarem na Irlanda. Está igualmente claro que isso ajuda a indústria nativa irlandesa a se desenvolver. O significado do "cartão de educação", tanto em termos de atração dos investimentos estrangeiros diretos quanto em termos de crescimento econômico autóctone, se torna ainda

mais forte quando complementado por uma corrente crescente de emigrantes que retornam ao país, após terem coroado a fase inicial de sua educação terciária com uma experiência no exterior. Contudo, permanece a dúvida sobre se a educação foi de fato a chave por trás do milagre. A resposta deve ser que ela foi um dos elementos, mas certamente não foi a única chave.

Neste ensaio sugeri uma lista de dez fatores individuais que contribuíram para o milagre econômico irlandês. A condição de membro da União Européia foi com certeza um fator muito significativo, pois facultou ao país o acesso a um imenso mercado interno e tornou a Irlanda uma plataforma mais atraente para investimentos comerciais estrangeiros, especialmente investimentos dos Estados Unidos, país que valoriza uma base anglófona, mas que com ela tem em comum muito mais que o idioma, a saber, uma significativa tradição cultural que opera como sua cabeça de ponte dentro da Europa.

A generosidade da União Européia em termos de subvenções, especialmente na construção de infra-estrutura, é, sem sombra de dúvidas, outro fator significativo. Um regime tributário favorável, ajustes regulatórios favoráveis, um clima positivo para o comércio e investimentos, todos esses fatores se combinaram para tornar a Irlanda desproporcionalmente atraente para os investidores que buscam por uma base na Europa. A circunstância de ser um país de língua inglesa também teve seu papel. A falta de barreiras culturais, embora difícil de mensurar, foi com certeza muito significativa.

A abertura para o comércio representou outro elemento criador do sucesso. Dentre outros fatores que deram a sua contribuição, podemos mencionar: uma estrutura governamental e institucional estável, um ambiente relativamente livre de regulamentos e um sistema político que tem tido não raro a necessidade de adotar decisões econômicas por vezes difíceis, em tempos desafiadores. O sistema irlandês de parceria social, único em seu gênero, que resultou num consenso e numa relativa calma industrial, certamente também deu sua parcela de contribuição. Políticas industriais inteligentes, baseadas em conglomerados de indústrias e transferência de tecnologia, operadas por agências de criação de emprego, indubitavelmente desempenharam um papel importante.

Foram ainda positivas, como um fator a mais que contribuiu para o sucesso, as mudanças demográficas que surgiram na Irlanda. E por fim, embora não menos importante, o sistema educacional, que se desenvolveu de modo extraordinário, especialmente em termos de educação tecnológica, científica e engenharia. Mas, pergunto: será lícito dizer que qualquer desses fatores, tomado isoladamente, terá sido a principal força motriz, em termos do milagre econômico? A resposta só pode ser: Não.

Healy (2002), num envolvente trabalho, conclui:

> A despeito da enorme quantidade de estudos empíricos, está provado ser impossível fazer uma estimativa precisa sobre qualquer desses fatores, inclusive porque muitos tendem a operar em parceria, ao mesmo tempo, e não se dispõe de evidências concretas, do tipo registro de laboratório. Contudo, podemos ficar mais certos de que, na falta de alguns desses fatores, o crescimento teria sido muito menor.
>
> Tudo indica que nenhum fator isolado pode explicar o fenômeno do crescimento. Ao contrário, pode-se buscar a explicação numa combinação particular de fatores atuando na mesma direção, reforçando-se um ao outro. Certas lições políticas talvez possam servir a outros países – mas elas serão provavelmente muito gerais em sua natureza e sujeitas a qualificações ditadas por fatores específicos que agiram no caso da experiência irlandesa.

Foi notável, com certeza, o crescimento econômico da Irlanda nos últimos tempos, além de ter-se revestido de uma forma irlandesa única. Pode-se dizer que o país foi afortunado por estar no lugar que estava, na hora certa. Contudo, seria um equívoco reduzir a boa ventura da Irlanda à boa sorte irlandesa. Trabalhamos duro para criar nossa boa fortuna e, depois das vicissitudes de gerações, quando tivemos de lutar contra o legado do passado, nós, na Irlanda, gostamos de sentir que conquistamos nosso espaço ao sol econômico.

Temos consciência de que uma prolongada exposição ao sol pode prejudicar a nossa saúde e corroer nossa riqueza. Novos desafios, como um déficit de infra-estrutura ou o surgimento de economias

emergentes, com custos mais baixos e a necessidade de manter as pressões de custo sob controle, determinam que a Irlanda, como qualquer outro estado, não pode deitar-se sobre os louros. Nós já percorremos um longo caminho. O desafio consiste agora em manter o progresso em direção do futuro. Trata-se de um desafio que o governo está disposto a enfrentar.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

CRISTOVAM BUARQUE

Uma boa tarde a cada um e a cada uma. Nós tivemos dez pontos para mostrar quais foram as bases do "milagre irlandês". Desses dez, um deles foi a educação. Na educação, nós tivemos diversos itens, mas a essa hora, eu não vou falar dos nove itens antes da educação e vou me concentrar em dois sobre a educação. Foram dois itens para os quais ele chamou bem a atenção.

O primeiro, é uma decisão política, o outro é uma decisão financeira. A decisão política foi: "a partir de hoje, fica grátis o ensino secundário na Irlanda". Isso muda tudo. Esse é um gesto político. O Quênia fez isso no ano passado, não para o ensino médio, mas para o ensino primário; garantiu que quem chegasse na escola teria direito a estudar. Gerou-se um caos. Durante meses, o Quênia ficou em um verdadeiro caos, tal o número de pessoas que passou a ir às escolas. Algumas revistas francesas, que eu li na época, mostravam gente brigando para entrar na escola. Esse caos durou meses, mas começou a se acalmar. O governo começou a encontrar recursos, as escolas começaram a ser construídas, e hoje, o número de alunos no Quênia teve um salto fenomenal. Eu conversei uma vez com a Diretora Geral do UNICEF, que estava indo correndo para o Quênia, porque estava havendo uma catástrofe – gente demais na escola e pouca escola para as pessoas.

Esse gesto político, deixamos de fazer, no Brasil, porque olhamos a educação na ótica da escola e não na ótica do povo, e não na ótica das

crianças. Antes de decidir se podemos, ou não, garantir vaga para todos, perguntamos se na escola cabe. Deveria ser o contrário. Deveríamos decidir quantas escolas são necessárias para aquele número de pessoas. E aí, é claro, talvez a escola não tenha ar-condicionado, talvez não tenha cadeira, talvez seja debaixo de árvores, talvez tenhamos que improvisar os professores, talvez não poderemos formá-los em quatro anos. E aí, a universidade não aceita, porque a universidade diz que, com menos de quatro anos, uma pessoa não está preparada para ser professor. Logo, deixemos as crianças sem professores, até que, daqui a vinte anos, tenhamos o número necessário de professores.

O que foi falado é um exemplo de que certas decisões têm que ser tomadas, da mesma forma que, na independência de um país não se olha muito as conseqüências, senão, não se proclama a independência. A mesma coisa aconteceu com a escravidão. Se pensássemos ainda mais do que se pensou, teria sido adiada a libertação dos escravos por mais uns dez ou quinze anos, porque os escravos ainda faziam falta na força de trabalho das fazendas do Brasil. Isso gerou um caos, inclusive um caos social. Sempre nos lembramos de os escravos serem propriedade de grandes fazendeiros, mas no Brasil, havia muita gente pobre que tinha escravos. Havia viúvas que viviam de escravos que ela alugava para outras pessoas. Então, eu quero chamar a atenção para a decisão que foi tomada na Irlanda naquele momento, por um Ministro que podemos chamar até de "irresponsável", do ponto de vista político.

O segundo ponto foi a cobertura que o Primeiro Ministro deu a ele. Ou seja, quando foi levado o assunto à informação do Ministro da Fazenda, que se surpreendeu, e ele levou ao Primeiro Ministro, este deu cobertura e disse: "Vamos buscar o dinheiro". Naquele momento, ele teria duas alternativas: revogar a gratuidade da educação, o que significaria um passo atrás, ou ir em frente e buscar os recursos, ou dizer: "Vamos ter escolas sem qualidade, por algum tempo. Não vai dar para construir prédios bonitos; não vai ter professores bem formados". Esses dois gestos, como ele muito bem disse, mudaram a situação da Irlanda e, só várias décadas depois, é que se percebe o resultado do que se fez.

Estamos precisando saber por que é que no Brasil nós não fizemos isso nos últimos quinhentos anos; depois, saber o que fazer, qual é a nossa lista; e terceiro, como fazer. Por que não fazer? Eu acho que nós já sabemos. Numa história mais longa, é a cultura brasileira que não põe a educação na frente; é a política brasileira que despreza o povo, a partir da elite; é a cultura dos que fazem a educação, que olham a educação na ótica da escola, depois dos professores, e por último, se tiverem tempo, eles pensam nos alunos; e finalmente, as limitações financeiras, que são uma realidade.

Agora, mais recentemente, é um problema de concepção de projeto nacional. Até por causa dessas causas anteriores, a concepção de projeto nacional foi a economia; não foi a educação; não foi a saúde; não foi a cultura; foi a economia. O Brasil se olhava na frente, não dizendo "Todos serão alfabetizados"; não dizendo "Todos terão ensino médio". O Brasil se olhava na frente dizendo "Vamos ter automóvel para todos. O PIB vai ser grande". Esse foi o espelho que o Brasil colocou para ele no futuro.

Quando o grande Presidente Juscelino Kubitschek disse que o Brasil ia caminhar cinqüenta anos em cinco, em nenhum momento, ele falou no avanço educacional que teríamos nesses cinco anos. Isso não entrou na preocupação. Caminhar cinqüenta anos em cinco significava mais indústria; significava maior PIB; não significava maior número de crianças terminando o Ensino Médio; não significava maior número de professores, nem melhor qualificados. Essa concepção é a grande causa, não só da baixa educação que temos, mas pior, da resistência a pôr a educação como uma prioridade. Não é no governo, é no imaginário da população inteira. Nós próprios aqui, que somos pessoas de educação, e que falamos que é preciso investir mais em educação, se houver um plebiscito, silencioso e secreto, se é melhor fazer mais estradas, ou aumentar salário de professores, eu duvido que votemos por aumento do salário de professores. Todos querem aumentar recursos, mas poucos querem fazer escolhas. Esse é um problema.

E o que fazer? Eu tenho impressão de que hoje já temos idéias claras de quais os pontos que fariam uma revolução na educação

brasileira. Vou citar alguns. O primeiro, é definir o piso salarial para o professor. Getúlio definiu o salário mínimo, sem fazer muitas pesquisas e muitas análises. O segundo é a garantia de vagas na escola pública para todas as crianças aos 4 anos. Um terceiro é a obrigatoriedade do Ensino Médio. Outro, a ampliação do Ensino Médio para quatro anos, sendo que nesses quatro anos haveria uma formação também profissionalizante. Esses objetivos, para não falar noutros, fariam uma revolução. Eu acrescentaria mais um, ao lado do piso salarial, que seria a avaliação permanente do professor. Se ele vai ganhar mais, ele tem que se dedicar mais. Professor só produz se estiver em sala de aula, não é se estiver ganhando. Agora, ele não estará em sala de aula se não ganhar, mas não adianta pagar se não estiver em sala de aula.

Um programa desses daria para fazermos a mudança que a Irlanda fez.

Como fazer isso? O primeiro passo é uma revolução cultural na comunidade brasileira, como se fez na Irlanda. Ele disse que houve um momento em que a população percebeu que era preciso mudar, e naquele momento, foram tomadas as decisões e elas foram implantadas. Eu acho que a primeira coisa é essa mudança de postura da população em favor da educação. O segundo passo é, com base nisso: as lideranças políticas entenderem a necessidade de pôr educação na frente de outros setores. É claro que, com responsabilidade fiscal e com compromisso democrático. São duas coisas das quais não se pode abrir mão. O terceiro, que é muito difícil também, é convencer a comunidade de professores de que a luta pela educação exige alguns sacrifícios deles; exige um aumento de respeito da população; exige um aumento salarial; mas exige uma cobrança também. E uma parte dos professores não vão querer continuar.

O Chalita (Secretario da Educação do Estado de São Paulo) é um que, algumas vezes, tem umas boas brigas com os professores, por alguns objetivos centrais, sem os quais nós não vamos conseguir resolver esse problema. Mas se promovermos uma mudança na cultura da população, nas prioridades dos governantes e na dedicação dos professores, não tenham dúvida de que o Brasil pode ser uma Irlanda, com muito maior número de pessoas.

Mas eu queria tomar aqui alguns pontos que eles têm, que nós não vamos ter, para que possamos vê-los; creio que não são tão fundamentais. Foram dois: primeiro, a Língua Inglesa. Não adianta querermos tê-la. Não vamos falar em inglês. E o segundo é que nós não temos uma comunidade de brasileiros ricos no exterior, como os Irlandeses. E um terceiro vetor seria a Comunidade Econômica Européia. Esse vetor, eu não incluo, porque o que a Comunidade Econômica Européia pôs na Irlanda, ela não conseguiria pôr no Brasil, porque o Brasil é grande demais. Então, o esforço vai ter que ser nacional. Não haverá recursos suficientes, de fora, para fazer essa mudança. Quanto aos outros dois, nós não temos, e vamos ter que nos virar falando português, e com os brasileiros que moram aqui.

Mas esse é um país que tem 170 milhões de pessoas, um PIB de 1 trilhão e 500 bilhões, e uma indústria que faz qualquer banca de escola, que constrói qualquer prédio escolar, e uma universidade que é capaz de formar qualquer número de professores que desejarmos, em pouco tempo; basta haver uma dedicação da universidade nesse sentido. E obviamente, é preciso mudança de métodos. Não vai dar para esperar quatro anos para formar os professores num programa emergencial. Numa guerra, não se deixa um soldado morrendo, enquanto alguém fica cinco ou seis anos estudando medicina: ensina-se o sargento a amarrar a perna para não morrer de hemorragia. Precisamos fazer um esforço nesse sentido.

Mas eu quero concluir dizendo do meu otimismo quando eu vejo um país – diferentemente da Inglaterra e da Finlândia, que já fizeram essa mudança há mais de cem anos – mas um país que há pouco tempo tinha uma situação parecida com a nossa, como foi mostrado no que se refere ao número de alunos que terminavam o Ensino Médio. Nós temos condições de dar esse salto. Faltam aquelas duas outras condições. A primeira delas se refere às decisões políticas, a alguns conjuntos de regras – e não são leis – no sentido de dar à nossa população, o direito à educação. Se fizermos isso, vamos ou encontrar os recursos, ou fazer com menos recursos. Essa pode ser também uma solução.

Eu saio daqui mais otimista com o que eu ouvi nestas palestras e gostaria de ter tempo, como economista, de comentar os outros nove

pontos. Mas eu quero me concentrar na questão da educação, dizendo que, sem esse último item, dos dez mencionados, que é a educação, eu creio que os outros nove não teriam surtido o efeito que se conseguiu na Irlanda.

Muito obrigado por sua presença, muito obrigado pelo seu exemplo, e eu espero que, daqui a trinta anos, algum Ministro da Educação brasileiro possa fazer uma palestra na Irlanda, dizendo tudo de bom que realizamos.

GABRIEL CHALITA*

Compete a mim fazer um pequeno fechamento aqui. Eu acho que, em primeiro lugar, é de fundamental importância essa troca de experiências e essa análise de que é difícil, mas que é possível. Quando percebemos a trajetória pela qual passou a Irlanda, as opções que eles fizeram, e a assertiva, inclusive, de que a educação vinha por último entre os dez itens, não por ser o menos importante , mas por perpassar todos os outros.

De um lado, a gente vê a consolidação de um projeto que deu certo, por esse pacto, por essa opção política em torno da educação. E de outro lado descortinamos toda essa esperança, essa disposição, essa crença que tem o Ministro Cristovam Buarque na melhoria da educação no Brasil, com elementos concretos, com a crença de que é preciso brigar, lutar, unir a sociedade, fazer de fato um pacto. A educação não é só responsabilidade do governo. Ou a sociedade se sensibiliza para a importância do processo educativo, ou nós vamos ficar aguardando que venha algum ser milagroso para solucionar os problemas que existem em cada rincão deste país. É um país com características muito diferentes da Irlanda, com peculiaridades, com elementos que dão uma complexidade maior, pelo tamanho, pela densidade demográfica, pelas diferenças regionais. E, se por um lado

* Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

esse é um elemento complicador, por outro lado, essa heterogeneidade de línguas, de etnias, de desenvolvimento cultural, de desenvolvimento econômico, de desenvolvimento sob o ponto de vista geográfico, de riquezas naturais diferentes em cada local desse país, isso nos dá um desafio maior na construção de uma educação que nós sonhamos.

É muito interessante ouvir o Ministro Cristovam Buarque ressaltar, como um dos elementos fundamentais dessa revolução educacional, o professor. Não num aspecto de proteção ao professor, mas de dignidade. E essa dignidade significa a valorização e cobrança, significa diálogo, co-responsabilidade. Sem dúvida nenhuma, e ele asseverou isso muito bem, o professor é a alma do processo educativo. Isso, desde os gregos, já se discutiu, já se entendeu, já se aprendeu. Se uma escola tem uma ótima quadra coberta, se ela tem uma ótima biblioteca, se ela está absolutamente informatizada, se o prédio é muito acolhedor, tudo isso ajuda, melhora muito o processo educativo, mas o essencial é quem educa – é o professor. Se nós não conseguirmos cuidar desse professor, não mudamos a educação sob o ponto de vista de construção de fato de uma educação de qualidade.

Agora, nestas dimensões que nós temos: convencer, do Presidente da República, aos outros Ministros, aos Governadores de Estado, aos seus Secretários, aos Prefeitos, aos Secretários Municipais, Vereadores, Deputados, Senadores, de que se nós queremos reduzir a violência, que é enorme no Brasil, mas também é muito grande nos outros países; se nós queremos melhorar a saúde, a empregabilidade, a tecnologia; se nós queremos melhorar as obras públicas, o cuidado com essas obras que são desenvolvidas – a base disso é a educação.

O interessante é que ninguém é contra essa reflexão, mas não agem como deveriam agir. Quando se fala que a educação é uma prioridade, isso já vem sendo alardeado há muito tempo, mas o momento da escolha, como bem definiu o Ministro, não se escolhem verbas para a melhoria da educação, em detrimento de uma ponte, ou de uma rua calçada, por exemplo. Até porque, educação não é coisa, é processo. A coisa vemos rapidamente. A ponte está inaugurada. Foram dois anos de trabalho e eu inaugurei a ponte. A rua calçada, leva menos tempo ainda. A educação é um processo, e esse processo só sensibiliza as

pessoas que de fato têm a noção da responsabilidade que têm pelo cargo que ocupa. Esse é um processo de convencimento, de mostra à classe política e à classe educativa. É um processo de convencimento da mídia que não consegue, de fato, dar a visibilidade que deveria dar à educação. Nós sempre aparecemos, nas manchetes de jornal, nos programas de televisão, quando alguma coisa de errado acontece em termos educacionais. Quando um professor bate num aluno – não que um professor deva bater no aluno – mas sem dúvida nenhuma, ele vai ganhar visibilidade por isso. Os milhares e milhões de professores que conseguem desenvolver um trabalho sério, ético, correto, não têm essa mesma oportunidade de demonstrar essa experiência, até para que ela seja multiplicada, para que ela seja valorizada, para que a sociedade permita que a educação possa acontecer de forma integrada.

O nosso querido Jorge Werthein, que é o Representante da UNESCO no Brasil, num projeto extraordinário com o Estado de São Paulo, está permitindo que consigamos abrir as nossas 6.000 escolas no final de semana. Só esse projeto esse programa, envolve seis milhões de famílias. Só São Paulo, a rede estadual, tem seis milhões de alunos. O que significa isso do ponto de vista da qualidade do ensino? Trazer pai e mãe para a escola, fazer com que o filho possa, em programas de viagens na internet, ensinar ao pai o que significa mexer nesse mundo informacional. Há inclusive filhos que têm condições de alfabetizar os pais, no final do Ensino Médio, com uma capacitação para isso. São projetos de pertencimento, é uma consciência que a Educação é de todos.

Há outros programas parecidos em outros Estados brasileiros. Aliás, é comum o esforço, o entusiasmo, o desejo que tem cada Secretário de Educação em fazer essa revolução no seu Estado também. E ficamos muito felizes em dar esse testemunho da grande disponibilidade do Ministro Cristovam Buarque em conversar, o tempo todo, com Secretários de Estado e Secretários Municipais para que exista realmente um sistema integrado do processo educativo, para que o Brasil avance com toda essa heterogeneidade, que é a marca da educação. Não existe educação homogênea. Quando se fala em educação inclusiva, em pessoas portadoras de necessidades especiais

nas mesmas salas de aula, em respeito à diversidade, é a crença de que não existe educação homogênea. Quanto mais heterogêneos nós formos e quanto mais valor nós dermos a essa heterogeneidade, mais o processo educativo vai acontecer.

Concluindo, nós ficamos felizes de ver todo esse movimento de trazer experiências que deram certo em outros países. Isso mostra a maturidade que têm os nossos governantes da esfera federal, em termos de educação, de não quererem reinventar a roda. Às vezes, as pessoas querem fazer uma tal revolução e acham que têm uma idéia brilhante, completamente diferente de tudo o que acontece no resto do mundo. Eu acho que é maduro poder observar experiências que deram certo. Ao observar essas experiências, entender o que pode dar certo no país em que vive; o que não dá certo; e o que nós podemos ensinar para esses outros países. Não temos só que aprender. Há muita coisa a ser ensinada: a criatividade que nós temos; a magia em desenvolver uma educação que é mais envolvente, que é sedutora; o perfil avançado de muitas teorias que surgiram no Brasil; aliás, o grande pensador Paulo Freire, estudado em várias outras partes do mundo, insistia nesse processo educativo como algo que dá a marca da identidade de um povo, de uma cidade, de um Estado, de uma nação.

Vitor Hugo, há 201 anos dizia que a ignorância só se vence pela educação. A ignorância é a oposição da liberdade, portanto, a educação é o único caminho para a liberdade. Se nós queremos um povo mais livre, nós precisamos de um povo mais educado. Aliás, Thomas Moore havia dito a mesma coisa, muito tempo antes. Se nós queremos de fato um povo que tenha condições de não ter medo, de não ter a covardia nem o comodismo, é preciso dar a essas pessoas educação.

Nós agradecemos a participação da Irlanda, os ensinamentos, o aprendizado que nós tivemos, e agradecemos ao nosso querido Ministro da Educação do Brasil. É muito bom sabermos que à frente do Ministério da Educação tem um educador. Isso não é comum até recentemente. Nós já tivemos muitos Ministros da Educação que não eram educadores. E o Cristovam Buarque não é só um educador que está Ministro, é um grande educador. Isso para a felicidade de todos nós.

Espanha

ESPANHA: INFLEXÕES NAS POLÍTICAS DE QUALIDADE EDUCATIVA

*Alejandro Tiana Ferrer**

Alguns observadores da Espanha atual comentaram o chamado "milagre espanhol", impressionados sem dúvida pelos níveis de desenvolvimento alcançados pelo país durante as últimas décadas. Realmente, se compararmos a situação que ostenta hoje a Espanha com a que prevalecia na primeira metade dos anos 70, na etapa final do franquismo, teremos de reconhecer que se operou uma transformação de grande amplitude, que afetou diversos aspectos da vida política, econômica, social e cultural. Foi tão acelerada essa evolução nos últimos trinta anos, que mal se reconhece, no país de então, o que hoje aparece à vista do observador.

Não é possível justificar uma transformação tão manifesta, como resultado de só fator ou causa única. Somente a interação de diversos elementos poderia proporcionar uma explicação adequada para um processo de tal natureza e envergadura. Para produzir-se uma transformação tão conspícua, num prazo de tempo relativamente breve, foi indispensável a convergência de distintos fatores, de natureza econômica, demográfica, social e cultural,

A análise de todos esses fatores envolve uma operação muito complexa, a demandar perspectivas múltiplas, que ultrapassariam os objetivos do presente trabalho. Não se pretende aqui levar a cabo uma

* Secretario Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI.

tarefa tão ambiciosa. É bem mais modesto o propósito que orientou a redação destas páginas, pois nos limitamos a estudar e tentar avaliar a contribuição específica que a educação terá podido dar a este processo de desenvolvimento, ou, em outras palavras, pretendemos dar uma resposta plausível à indagação sobre que papel representou a política educacional no referido processo. É este, e não qualquer outro, o assunto que se pretende abordar nas páginas que se seguem.

ESPANHA, UM PAÍS EM TRANSFORMAÇÃO

Para podermos entender a dimensão das transformações registradas nestas últimas décadas, será necessário passar em revista a situação espanhola dos anos finais do franquismo e compará-la com a atual. A morte do general Franco, em 1975, implicou o início de um processo de transição para a democracia, que culminaria com a aprovação da Constituição de 1978 e a conseqüente normalização da vida política, fato este que constituiu uma profunda inflexão da evolução histórica do pais, e que, por este motivo, pode ser tomado como o ponto de partida desta análise.

Um primeiro aspecto que conviria considerar refere-se à situação econômica daquela época, que poderíamos qualificar de ambivalente (GARCIA DELGADO, 1999). Com efeito, o notável desenvolvimento industrial e econômico experimentado nos anos 60 foi afetado pelas dificuldades e incertezas surgidas como resultado da crise de petróleo iniciada em 1973. Os diversos Planos de Desenvolvimento que se sucederam a partir de 1959 conseguiram elevar de modo apreciável (mas não espetacular) o nível de renda e a riqueza nacional. O Produto Interno Bruto espanhol elevava-se, em 1970, a cerca de 104.410 milhões de dólares, o que representava um PIB *per capita* de 3.050 dólares, cifra esta não muito elevada, mas superior à de poucos anos antes.

O crescimento econômico havia-se associado a um processo de industrialização, o qual implicou por sua vez uma crescente urbanização, com perda de empregos no setor primário e deslocamentos maciços da população rural em direção às cidades. Esta população rural, que em

1960 representava aproximadamente 40% do total, reduziu-se a cerca da metade desta cifra (20%) em 1975. Em conseqüência, a estrutura demográfica e ocupacional foi alterada consideravelmente, produzindo-se uma profunda mudança social. A conjuntura da mão-de-obra, favorável até o começo da década, seria modificada com o passar dos anos, mas em 1976 a taxa de desemprego ainda estava situada em torno do 4,4% da população ativa, fenômeno para o qual também contribuía a baixa taxa de atividade das mulheres.

O impacto da crise dos anos setenta fez-se sentir na situação econômica em geral. Por um lado, rebaixou o nível de crescimento e brecou o ritmo do processo de industrialização. Por outro, influiu negativamente sobre a taxa de emprego, que começou a experimentar dificuldades e viu aumentar as cifras de desocupação (em 1980, chegara-se a uma taxa de desemprego de 10,6%, isto é, mais do dobro da existente cinco anos antes). Além disso, a referida crise fez elevar-se a inflação e o custo de vida, aumentando em mais de 20% anuais o preço de alguns produtos básicos. Em resumo, pode-se dizer que, embora o desenvolvimento dos anos sessenta tenha melhorado a situação econômica em geral – a ponto de modificar profundamente o panorama espanhol –, a crise da década de 79 fez com que aflorassem alguns desequilíbrios, que provocariam por seu turno certas dificuldades que já pareciam ter sido superadas na época imediatamente anterior.

Também se pode considerar difícil a situação política no período final do franquismo, já que o contexto era rígido e fechado, como conseqüência da prolongada sobrevivência de um regime autoritário, imposto após uma dolorosa guerra civil (1936-1939). Embora a morte do ditador, em 1975, tenha representado o início de um processo de restauração democrática, a transição nem sempre esteve isenta de tensões e dificuldades (MAINER e JULIÁ, 2000). O êxito final do mencionado processo – que converteu a Espanha num caso digno de análise e estudo para outros países que se viram posteriormente na mesma conjuntura – não deve ser interpretado como sinal de ausência de conflitos. Confirmando o que muitos de seus protagonistas já deixaram consignado nas respectivas memórias publicadas em anos recentes, o referido processo esteve a ponto de soçobrar em diversos

momentos, e só foi possível levá-lo a bom termo graças à visão histórica dos principais atores, unida a certa dose de sorte e tolerância.

Não obstante, e embora tenhamos de reconhecer que foram muitas e consideráveis as dificuldades provocadas por essa mudança tão complexa, não é menos importante destacar que só foi possível alcançar a adoção de certos acordos, que em outras épocas poderia ter sido impossível conseguir, devido à consciência, que então tiveram muitos dos atores, de estar assistindo a uma verdadeira reconstrução política do país. A assinatura dos Pactos de Moncloa, em 1977, cuja importância será assinalada mais adiante, constitui um dos exemplos mais característicos dessa confluência.

O último aspecto que convém analisar é o referente à educação. O franquismo legou à democracia uma situação educacional que se pode qualificar de atrasada, em termos gerais, apesar dos inegáveis avanços registrados durante a época da política tecnocrática dos anos sessenta e inícios da década seguinte (PUELLES, 1999a). As taxas de analfabetismo, em 1970, ainda se elevavam a 4,6% dos homens maiores de dez anos de idade, e a 12,5% das mulheres, apesar do esforço realizado mediante as campanhas de alfabetização dos anos cinqüenta. Não obstante, se tivermos em conta que essas taxas, em 1940, eram de respectivamente 17,2% e 28,4% e que a população espanhola havia aumentado em mais de seis milhões de pessoas nesses mesmos trinta anos, teremos de reconhecer que houve progresso.

Por outro lado, embora a escolarização compulsória (estabelecida pela primeira vez em 1857, para meninos e meninas com idade compreendida entre os 6 e 9 anos) tivesse sido ampliada para até os 14 anos em 1964, a verdadeira taxa desse processo ainda permaneceria muito distante desse objetivo, e por bastante tempo. Além disso, não se pode esquecer que a referida escolarização se realizava no contexto de um sistema dual, baseado em dois ramos educacionais claramente diferenciados, que atendiam a setores populacionais de distintas origens sociais. Enquanto os jovens citadinos das famílias abastadas ingressavam no curso de bacharelado, aos dez anos de idade, após seguir uns cursos preparatórios, as crianças das famílias menos favorecidas e os habitantes da zona rural freqüentavam (na melhor das hipóteses, até os 14 anos) uma escola

primária que não dava acesso aos estudos superiores. Essa estrutura de ensino, estabelecida em meados do século XIX, sobreviveu até a promulgação da Lei Geral de Educação, de 1970, que criou um tronco único de oito anos de duração (entre os 6 e 14 anos de idade), denominado Educação Geral Básica (EGB), que dava, depois de concluído, acesso a dois ramos diferenciados, o bacharelato e a formação profissional.

A educação secundária e superior ainda era muito elitista no começo dos anos 70, a tal ponto de que só ascendia então ao bacharelado superior uma quinta parte do grupo etário correspondente, dos quais apenas cerca de 5% chegavam à universidade. Tal situação se traduzia num nível educacional médio muito baixo, que ainda hoje continua a refletir-se nos indicadores educativos mais comuns[1].

Em contraposição com o panorama oferecido pela Espanha em 1975, temos de reconhecer que, em termos gerais, a situação atual é mais elogiável, tanto no que diz respeito à economia como à política e à educação. Pode-se começar assinalando que os indicadores macroeconômicos refletem uma situação basicamente saneada, embora ainda se percebam alguns pontos menos nítidos. Assim, o PIB se elevava em 1999 a 761.760 milhões de dólares, o que representava um PIB *per capita* de 19.044 dólares. Como se pode verificar, a cifra relativa a 1970 se tinha multiplicado por mais de seis vezes nos trinta anos anteriores a 2000.

Contudo, tal melhoria geral não foi alcançada sem contratempos. No correr dos anos setenta, a crise econômica foi se tornando cada vez mais aguda, chegando ao ponto de maior intensidade nos começos da década de 80. Em seguida, houve uma etapa de crescimento, que voltou a ser interrompido no começo dos anos 90. Desde o final dessa década, o crescimento vem novamente mantendo-se constante. A plena integração do país na União Européia e a adoção da moeda única constituíram fatores muito positivos para alcançar-se estabilidade econômica e equilíbrio orçamentário.

[1] No ano de 2001, só haviam concluído o ensino secundário superior cerca de 17% da população com idades compreendidas entre 55 e 64 anos (e com 25-34 anos, em 1970) e algo como 29% da que tinha entre 45 e 54 anos (com 15-24, na mesma data), ao passo que a média nos países da OCDE era, respectivamente, de 49% e 60%. (OCDE, 2002).

O Índice de Preços ao Consumidor, por seu lado, também se manteve num patamar moderado, particularmente neste último período, situando-se hoje na taxa de 2,6%. Embora tal cifra seja algo mais elevada do que a de outros países membros da União Européia, impõe-se salientar que tem sido notável o seu declínio nos últimos anos, sobretudo se tivermos em conta que o crescimento econômico continua a manter-se entre 2% e 2,5% em 2002 e 2003. Tem sido inegável a convergência com outros países europeus, circunstância que representou um forte estímulo para o exercício da ortodoxia econômica.

A ocorrência de altas taxas de desemprego constituiu um dos principais problemas experimentados pela Espanha nas últimas décadas. Nos períodos compreendidos entre 1984-1987 e 1992-1997, foi superada a taxa de 20%, havendo o número de desocupados atingido, em 1984, a cifra de 24% da população ativa. O desemprego castigou de modo especial os menores de 25 anos, cujas taxas de desemprego, naqueles mesmos períodos, chegaram a ultrapassar 45%. Apesar disso, a cifra atual de desemprego está em cerca de 11% da população geral e 22% da geração dos jovens. Ainda que se trate de taxas mais elevadas que a de outros países europeus, convém ressaltar que houve uma redução evidente e que o desemprego afeta hoje setores da população mais reduzidos do que eram até poucos anos atrás.

A situação política, por outro lado, se normalizou nesses últimos 25 anos de vigência da Constituição de 1978. Desde então, já se realizaram não poucas eleições gerais, européias, municipais e autonômicas[2], que se caracterizaram pela normalidade. Os governos central e autônomos já experimentaram alternâncias em várias ocasiões, fator que contribuiu para o desenvolvimento de atitudes políticas democráticas. Não se pode negar que existam problemas políticos no país, uma vez que se detectam ainda

[2] A Constituição espanhola de 1978 organizou o país em 17 Regiões, ou Comunidades Autônomas, cada qual contando com o seu próprio parlamento autônomo e seu governo regional. Não obstante, trata-se de autonomias de "geometria variável", uma vez que não são idênticas as competências transferidas a cada uma das Regiões. Algumas, como Navarra ou o País Basco, dispõem de atribuições muito amplas, chegando a possuir seu próprio regime fiscal ou seus serviços de polícia.

alguns fenômenos que são habituais em outros lugares (como, por exemplo, uma desconfiança preocupante e crescente em relação à classe política), do mesmo modo como certos problemas específicos (como a difícil articulação da autonomia basca dentro da estrutura constitucional). Apesar de tudo isso, trata-se de dificuldades que, de um modo ou outro, também se apresentam nos demais países e que costumam ser resolvidas mediante o recurso a instrumentos democráticos.

Por fim, cabe reconhecer que a situação educacional também melhorou de maneira considerável no mesmo período de tempo, tendo a população espanhola atingido um dos níveis formativos claramente superiores aos das épocas anteriores. Como simples exemplo da transformação ocorrida, bastará recordar que a taxa de conclusão do ensino secundário superior, no ano de 2001, correspondia somente a 17% da população com idades compreendidas entre 55 a 64 anos, ao passo que era de 57% para o grupo de 25 a 34 anos. Mesmo reconhecendo-se que ainda resta um longo caminho a percorrer, é inquestionável o avanço já alcançado. Nas seções seguintes, teremos a oportunidade de nos determos mais precisamente na análise dessa evolução e dos efeitos que foi possível produzir em termos de desenvolvimento econômico e social.

A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO ESPANHOLA: A AMPLIAÇÃO DO ACESSO

Ainda que, em termos gerais, se deva fazer um diagnóstico global do progresso educativo na Espanha durante os últimos trinta anos, é imperioso reconhecer que tal avanço se fez sentir mais nuns aspectos do que em outros, motivo por que, para fins de análise, distinguiremos em três campos diferenciados as modificações produzidas. Em primeiro lugar, avaliaremos as transformações relativas ao acesso à educação, para prosseguir com o que se relaciona à sua equidade, e finalizar com a análise de sua qualidade. A consideração em separado dessas três dimensões, embora elas estejam de fato estreitamente relacionadas, nos permitirá extrair algumas considerações de caráter geral.

A EXPANSÃO DO ACESSO AOS DIVERSOS NÍVEIS EDUCACIONAIS

No que tange ao acesso da população aos distintos níveis educativos, as três últimas décadas podem ser caracterizadas por vários processos paralelos:

a) Em primeiro lugar, é necessário destacar que foi naqueles anos que se conseguiu a universalização do ensino básico, ou obrigatório. Com já foi indicado acima, a determinação de um período de ensino compulsório data na Espanha de 1857, embora só contemplasse então três anos de freqüência na escola primária. Esse período se foi ampliando no decorrer do tempo, tendo chegado em 1964 a uma escolarização obrigatória de oito anos (entre as idades de 6 e 14 anos). A Lei Geral de Educação (LGE), de 1970, reiterou a referida determinação, estabelecendo-a como objetivo prioritário da política educacional. Não obstante, tal meta só viria a ser plenamente concretizada em meados dos anos oitenta, uma vez que somente em 1986 se pode dizer que estava escolarizada praticamente a totalidade dos jovens espanhóis situados entre as faixas de seis e quatorze anos de idade, com algumas exceções pouco significativas. Assim, a etapa denominada Educação Geral Básica concretizava efetivamente a sua função cerca de quinze anos após a sua criação. Mais tarde, no ano de 1990, a nova Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) ampliava o período de escolarização compulsória, estendo-o dos seis aos dezesseis anos, e abrangendo assim duas etapas educativas, a Educação Primária e a mais precisamente denominada Educação Secundária Obrigatória (ESO). Convém salientar que, embora essa determinação já conte com mais de dez anos de vigência, não foi possível conseguir-se ainda a escolarização total dos jovens de 16 anos, meta que já parece algo próxima (TIANA, 2003b).
b) Em segundo lugar, se vem generalizando nesse período de tempo a educação infantil (chamada em outros lugares de educação pré-escolar ou maternal), sobretudo em seu segundo ciclo (dos três aos seis anos de idade). Durante a década de 80, aumentou

principalmente a escolarização das crianças de quatro e cinco anos, razão por que, já em 1985, estavam escolarizadas praticamente todas as crianças de cinco anos; em 1991, cerca de 95% das de quatro anos. Os anos 90 podem ser caracterizados sobretudo pela escolarização das crianças de três anos. Se, em 1990, só freqüentavam as escolas infantis cerca de 27,7% das crianças dessa idade, tal proporção já se elevava a 75,4% em 1998 e, nos dias de hoje, a taxa deve estar em cerca de 95%. Como conseqüência desse processo, foi possível conseguir escolarização praticamente da população espanhola com idades compreendidas entre os três e seis anos. Abaixo dessa base, a escolarização ainda está muito reduzida, e não se prevê que cresça de modo significativo.

c) Em terceiro lugar, aqueles mesmos anos presenciaram uma expansão do acesso ao ensino secundário, tanto do que foi considerado obrigatório a partir de 1990, como do pós-obrigatório. Embora lento a princípio, o ritmo de crescimento do acesso a esses níveis educativos vem-se acelerando paulatinamente. Desse modo, no ano de 2000 a parcela da população espanhola compreendida entre as idades de 15 e 19 anos estava escolarizada numa taxa de 79,5%, ao passo que a média correspondente da OCDE se situava em 77,3% (OCDE, 2002). E não obstante, essa mesma taxa se limitava, no ano de 1960, a um baixíssimo piso de 13%, do qual se alçou a 53,4%, em 1981, e a 75,3%, em 1991 (TIANA, 2003c). Como se pode verificar, o ritmo de crescimento vem sendo mantido até a década de 90, e deve continuar a crescer ainda um pouco mais. Esta evolução tem sido caracterizada pela desproporção dos aumentos ocorridos respectivamente nos ramos geral e profissional do ensino secundário. Para melhor entender a peculiaridade espanhola sob este aspecto, é mister assinalar que, no conjunto da OCDE, a proporção média dos estudantes que seguiam estudos similares de bacharelado, no ano de 2000, era algo inferior a 50%, enquanto que, na Espanha, ela se elevava a 66,5%. Dentre os países da União Européia, somente a Irlanda, Grécia e Portugal mantinham taxas superiores às espanholas. Tal situação foi assinalada por

muitos analistas, que a consideram um fator perigoso para o desenvolvimento futuro. Trata-se, contudo, de uma tendência muito antiga, que não tem sido fácil modificar, apesar das tentativas já realizadas (PÉREZ DIAZ e RODRIGUEZ, 2002).

d) Em quarto lugar, este período também correspondeu a um aumento do acesso ao ensino superior ou terciário, tendência que se iniciou lentamente na década de 1970, mas se acelerou muito nos anos 80 e 90, de tal modo que, em 2000, a referida taxa se elevava a 63% dos jovens desses grupos etários, desdobrando-se num acesso à universidade de 48% e aos outros tipos de ensino superior, de 15%. Naquela mesma época, as taxas médias dos países da OCDE eram, respectivamente, de 60%, 45% e 15%. Como se pode verificar, tal progresso criou uma situação na qual a proporção de acesso ao ensino terciário supera a média existente nos países mais desenvolvidos. Além disso, impõe-se assinalar que existe uma desproporção considerável entre homens e mulheres, uma vez que, enquanto a taxa global de acesso ao ensino superior dos homens é de 57%, a das mulheres se eleva a 70%. Mesmo sabendo que tal situação é comum nos países da OCDE, o diferencial espanhol (13 pontos percentuais) é superior à média naquela organização (11 pontos), circunstância que prenuncia modificações importantes para os próximos anos.

Num retrospecto geral, temos de reconhecer que nesses últimos trinta anos aumentou consideravelmente o acesso aos diversos níveis de ensino, processo aliás que ainda não se concluiu. As taxas de acesso ao ensino secundário pós-obrigatório devem continuar crescendo ainda, mesmo que isso ocorra num ritmo mais lento, observação essa que se deveria também fazer com relação ao ensino superior. Como conseqüência dessa evolução mencionada, a Espanha conta na atualidade com uma das mais elevadas expectativas de escolarização da OCDE, que se situava em 17,5 anos, a partir da idade de 5 anos, enquanto que a média daquela organização, para o mesmo ano, era de 16,8 anos. Se tivermos em conta que as taxas de escolarização no ensino infantil também são elevadas, será possível dizer que estamos diante de uma população com boas expectativas de ter uma escolarização mais longa. Do mesmo modo

como se assinalava acima, com respeito à educação secundária e superior, também é notável a diferença de expectativas de escolarização entre os homens e as mulheres, visto que, no ano 2000, para os primeiros ela se situava em 17,1 anos (16,6 na OCDE) e, para as segundas, em 17,9 anos (17,1 na OCDE). Além disso, a diferença entre uns e outras (0,8 ano) também é mais alta que a média naquela organização (0,5 ano). A taxa de incorporação feminina nos níveis educacionais mais elevados constituiu uma das características mais destacadas das últimas décadas.

FATORES QUE EXPLICAM OS PROGRESSOS REGISTRADOS

A melhora do acesso à educação, tal como evidenciada pelas cifras contidas nos parágrafos anteriores, só foi possível graças à confluência de vários fatores, que vale a pena analisar com mais atenção. O primeiro elemento a ser destacado consiste na coincidência política generalizada de atribuir-se importância à educação como fator de desenvolvimento econômico, político e social, muito além das diferenças, lógicas e legítimas, que existem nesse sentido.

Para analisar a mencionada coincidência, será necessário começar recordando que os primeiros avanços do sistema educativo espanhol ocorreram na última fase do franquismo, correspondente aos anos de 60 e 70, caracterizada pelo desenvolvimentismo e tecnocracia. Na realidade, já nos anos sessenta se iniciava uma verdadeira "explosão escolar", que impulsionou o alargamento das dimensões do sistema, embora sem alterar profundamente suas características básicas, visto que a modificação do modelo educativo que foi surgindo naqueles anos só viria a manifestar-se abertamente na LGE de 1970.

O modelo político tecnocrático estava então vinculado a um esforço considerável de modernização do Estado. Na opinião de alguns especialistas, o *Opus Dei* chegou a desempenhar nesse processo uma função similar à que o protestantismo exercera no desenvolvimento do capitalismo (CASANOVA, 1982). A abertura para o exterior, tal como experimentada a partir de 1959, também se fez sentir no âmbito educativo, motivo por que a educação espanhola começou a evoluir

rapidamente, a fim de aproximar-se da existente nos países vizinhos. Também exerceu uma grande influência na orientação das mudanças a conexão daqueles reformadores com organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE. Por tal motivo, e apesar dos sérios conflitos sofridos pela Espanha nos anos 60 e começo da década seguinte, a educação foi sempre considerada com um elemento importante de modernização e desenvolvimento. Como resultado, as disputas que se produziram a seu respeito estiveram voltadas mais no sentido de promover maiores esforços, e conseguir maior cobertura, do que na direção restritiva. Não quer isso dizer que a educação estivesse à margem dos conflitos produzidos – pois foi sobretudo a universidade que se converteu num foco contínuo de tensão – , mas precisamente o contrário, nas melhores maneiras de assegurar sua expansão e democratização.

A renovação do sistema educativo espanhol foi obra realmente da lei de 1970, como já se antecipou acima. É emblemático que essa lei, que se pode abertamente qualificar de modernizadora, tenha sido promulgada num contexto político tão autoritário, como foi o franquismo, e, além do mais, numa etapa caracterizada pelo conflito aberto entre o regime e a oposição. Não há dúvida de que a sua promulgação resultou do desejo de apresentar uma face mais amável do regime, aspiração que não se conseguiu alcançar inteiramente. Essa finalidade ambivalente também foi a causa dos obstáculos logo surgidos durante a tramitação da lei, bem como da tentativa de contra-reforma, que deslanchou imediatamente após a sua aprovação. Contudo, além de todas essas dificuldades, obstáculos e limitações, é mister reconhecer que a LGE plantou as bases de um importante desenvolvimento educativo, não somente no final do período franquista, como também no movimento de restauração democrática (Vários autores, 1992).

Desde os primeiros anos do período de transição para a democracia, manifestou-se um grande acordo entre os principais agentes políticos e sociais, sobre a necessidade de impulsionar a educação para superar os tempos difíceis. É nesse contexto que se explica a razão de, nos denominados Pactos de Moncloa, assinados em 1977, se ter concedido tão grande importância à expansão do ensino.

Uma das experiências históricas mais relevantes dos anos de transição foram os Pactos de Moncloa, dos quais jamais se realçará, de modo suficiente, o papel tão decisivo que desempenharam no processo de desenvolvimento do sistema educativo espanhol. Os referidos Pactos assinalaram o começo de uma concertação social em três faixas paralelas, a saber, o governo, as organizações sociais e os sindicatos. Numa situação econômica tão difícil, marcada pela inflação e recessão, as organizações de trabalhadores aceitaram uma série de restrições salariais, em troca de alguns compromissos assumidos pelo governo e pelos órgãos patronais, no sentido de desenvolver o Estado de Bem-Estar Social. No âmbito educativo, as contrapartidas incluíram um programa extraordinário de criação de centros públicos, um estatuto para regular as subvenções aos centros privados, um novo estatuto para os docentes, uma série de medidas destinadas a aperfeiçoar a qualidade da educação e a incorporação no ensino das línguas autônomas (PUELLES, 1999a).

Era demasiado ambicioso o programa educativo previsto nos Pactos de Moncloa, razão por que só foi possível realizar uma pequena parte do que neles estava previsto. Mas a importância desta parcela efetivamente cumprida foi determinante para a evolução do sistema educacional espanhol nos anos 80. De fato, entre os anos 1977 e 1979, foi duplicado o montante das inversões em educação, circunstância que permitiu desenvolver um bom número de novos centros educativos e aumentar substantivamente as taxas de escolarização, tanto na EGB (Educação Geral Básica) como no sistema de ensino pós-obrigatório. Graças a essa injeção de economia compactuada pelos agentes sociais e o governo, a educação pôde experimentar um crescimento notável, sobretudo quando se tem em conta que a Espanha vivia então uma época marcada pelas restrições orçamentárias. Somente pela junção de muitas vontades se poderia explicar o salto para frente experimentado naqueles anos, e essa circunstância merece ser ressaltada pelo impacto que produziu.

A discussão e aprovação da Constituição de 1978 representou outra ocasião em que foi posta à prova a capacidade de consenso para a modernização do sistema educativo espanhol. Tem-se dito numerosas vezes que o consenso entre a direita e a esquerda em torno da Constituição constituiu um dos grandes êxitos políticos da transição

espanhola, o que é correto. O partido governante e majoritário, a União de Centro Democrático (UCD), renunciou à veleidade de impor sua própria visão de como deveria ser a Constituição, e levou a cabo um processo de negociações e de acordos entre todos os grupos políticos representados no Parlamento.

O fato de ter havido consenso não deve ser interpretado como indicativo de facilidade do processo. O risco de ruptura pairou muitas vezes sobre a atmosfera das Cortes constituintes, mas foi finalmente vencido. Um dos artigos que esteve prestes a fazer fracassar o consenso foi precisamente o de número 27, que regula os princípios básicos do sistema educacional. Os partidos de direita e de esquerda mantinham posicionamentos ideológicos muito distantes acerca do peso relativo que deveriam ter alguns princípios como o da igualdade e liberdade, em sua aplicação no ensino. A defesa apresentada pela direita do princípio de liberdade chocou-se com as alternativas promovidas nos anos setenta pelos grupos de esquerda, mais orientados em direção à igualdade, e esse debate se traduziu em sérios enfrentamentos parlamentares. A redação final do referido artigo 27 resultou de uma complexa negociação, na qual se recolheram e se sintetizaram ambas as visões da educação num delicado equilíbrio de direitos e liberdades. Apesar de todas as dificuldades envolvidas naquele processo, foi a existência de um consenso constitucional sobre os princípios básicos do sistema educacional que permitiu prosseguir na marcha, que de outro modo poderia ter-se prejudicado seriamente (PUELLES, 1999b).

A partir da aprovação da Constituição de 1978, e da subseqüente normalização da vida política, o tema da educação figurou sempre entre as mais altas prioridades dos governos posteriores, ainda que sob orientações e enfoques políticos distintos. Os governos socialistas que se sucederam entre 1982 e 1996 renovaram profundamente o sistema educacional, mediante a promulgação de várias leis muito importantes, dentre as quais podemos destacar a Lei de Reforma Universitária (LRU) de 1993, a Lei Orgânica de Direito à Educação (LODE) de 1985, e finalmente a LOGSE de 1990 (PANIAGUA e SAN MARTIN, 1989). Os governos populares, que se vêm sucedendo desde 1996, também atribuíram grande importância à educação, ainda que refletindo posições

ideológicas e políticas muito diversas das dos socialistas, tal como refletidas principalmente na Lei Orgânica das Universidades (LOU) de 2001, e na Lei Orgânica da Qualidade da Educação (LOCE) de 2002. Mesmo conscientes dessas orientações distintas, não podemos dizer que a educação tenha perdido importância dentre as prioridades políticas das duas últimas décadas.

Além da coincidência, que sempre existiu, no tocante à importância a ser atribuída à educação para a consecução de um melhor desenvolvimento econômico e social, existem outros fatores que contribuem para explicar os avanços produzidos no acesso à educação. Entre eles, cabe mencionar o impacto exercido por uma série de mudanças sociais, que tiveram incidência direta sobre a demanda de educação. Com toda razão, dentre os ensinamentos que nos legaram as investigações sobre a conexão histórica existente entre educação e desenvolvimento econômico, não é a menor nem a menos importante a que insiste sobre o papel relevante desempenhado pelo crescimento da demanda, em confronto com o simples aumento da oferta (NÚÑEZ, 1992).

Sob este ponto de vista, vale a pena destacar vários fenômenos registrados na Espanha durante as três últimas décadas:

O primeiro consistiu na expansão numérica e percentual das classes médias, processo que teve lugar durante os anos 60 e que se consolidou posteriormente. A sociedade espanhola da década de 30, marcada então por uma forte polarização social, foi dando lugar a uma outra, caracterizada por amplos setores de classes médias, que acabaram atuando como amortecedores das tensões sociais. Entre as conseqüências dessa transformação, cabe mencionar a revalorização da educação como meio mais adequado para ampliar o capital social das famílias e deste modo avançar a sua posição social. Em face do que havia ocorrido tradicionalmente no país, quando se valorizava mais o trabalho dos jovens do que a sua educação, as famílias começaram a reivindicar níveis mais altos de formação para os seus filhos, o que se traduziu numa crescente demanda de escolarização, sobretudo nos escalões superiores do sistema educacional. Esse foi um dos fatores que mais impulsionaram o avanço da escolarização, como já analisamos nas seções anteriores.

- O acesso crescente das mulheres ao mercado de trabalho constitui outra mudança que se fez igualmente sentir sobre a escolarização. A Espanha se tinha caracterizado ao longo da história por manter taxas muito baixas de participação feminina na população trabalhadora. Apesar dessa longa tradição, as cifras não deixaram de crescer de modo ininterrupto, a partir dos anos 80, ainda que se conservem um pouco inferiores às dos países próximos. Essa incorporação de muitas mulheres à força de trabalho expandiu a demanda de vagas nas escolas infantis, fato que explica sem dúvida o crescimento ocorrido nesta fase dos anos oitenta e noventa.
- Uma terceira modificação, neste caso de cunho demográfico, consistiu no decréscimo contínuo das taxas de natalidade entre 1977 e 2002. Com o nascimento de menos crianças, desde então, os recursos disponíveis passaram a ser aplicados a grupos etários cada vez mais reduzidos, contribuindo assim para aumentar a cobertura escolar. Esta circunstância ajuda a explicar a transformação de locais de educação primária em outras de educação infantil, ocorrida em muitas escolas públicas, e até mesmo em algumas privadas, fator que também contribuiu para melhorar o acesso nas idades de três a seis anos de idade. Desse modo, aliviou-se igualmente a pressão experimentada nos níveis secundários, que viram sua matrícula crescer de maneira contínua.
- Uma quarta modificação, de grande incidência na demanda de educação, resultou do aumento do desemprego juvenil, que se produziu nos anos oitenta e noventa. Diante de taxas de desocupação juvenil muitas vezes superiores a 40%, como se comentou acima, não é de surpreender que os jovens tenham aproveitado a falta de emprego para ampliar a sua formação em níveis superiores. Esse fenômeno produziu uma grande pressão, de modo especial sobre as universidades, que viram multiplicar-se por três o número de seus alunos, desde 1975.

Um terceiro fator que influiu sobre a melhora do acesso à educação está vinculado ao efeito favorável produzido por alguns processos políticos de caráter geral, que tiveram lugar naqueles mesmos anos. Entre eles, cabe destacar sobretudo o impacto exercido pela descentralização do

Estado, tema que foi regulado pela Constituição de 1978 e que se vem aplicando na prática nos últimos vinte e cinco anos.

A educação foi também objeto de uma ampla descentralização, como conseqüência do rompimento com a tradição centralizadora, que havia caracterizado o sistema educativo durante os séculos XIX e XX. Convém aqui recordar que, como se observava acima, não existe um modelo uniforme de distribuição de competências, de modo que algumas das Comunidades Autônomas assumem um maior número de responsabilidades ou o fazem em mais campos de atividade que as demais. A educação se encontra, não obstante, entre as áreas que experimentaram maior grau de descentralização, e com caráter mais geral, chegando no momento a ser uma responsabilidade fundamentalmente autonômica, embora o processo de transferência tenha sido lento e paulatino. Com efeito, em seguida à aprovação da Constituição de 1978, algumas Comunidades Autônomas começaram logo a receber as transferências dos serviços educacionais, ao passo que outras tiveram de esperar até o ano de 2002 para recebê-las. O Estado ainda conserva um conjunto relevante de competências próprias, mas o processo de descentralização administrativa já está aplicado em sua quase totalidade, sendo que o grau de descentralização política é considerável. Embora a redistribuição das competências não se ajuste exatamente na Espanha ao modelo federal (como seria o caso da Alemanha ou dos Estados Unidos), tampouco se limita a reproduzir modelos regionalizados. Trata-se de um modelo híbrido, mediante o qual as Comunidades Autônomas dispõem de uma ampla margem de atuação, mas devem respeitar a moldura estatal comum (PUELLES, 2002).

Esta situação leva à necessidade de que a educação constitua uma responsabilidade compartilhada entre agentes distintos. O Estado e as Comunidades Autônomas tiveram necessariamente de cooperar para conseguir os progressos educacionais mencionados. Essa colaboração, que nem sempre foi fácil ou isenta de tensões, constituiu com toda certeza um poderoso incentivo para a melhoria alcançada. A emulação que se manifestou entre as diversas Administrações não deve ser menoscabada como fator de progresso, nem tampouco serve para justificar explicações triviais.

Tampouco teria sido possível o avanço registrado nas taxas de escolarização, sem uma reforma fiscal profunda, que só veio a concretizar-se durante os primeiros anos de transição. A debilidade histórica do Estado espanhol teve origem, em boa parte, à ausência de um sistema fiscal generalizado e moderno, durante o século XIX e a maior parte do XX. Como conseqüência, mal podiam as autoridades públicas investir em educação, saúde, comunicações ou outros serviços públicos, nem construir redes de proteção social, sem contar com os recursos necessários para fazê-lo. Foi completada aos poucos a construção de um sistema fiscal moderno, que começou a funcionar no começo dos anos oitenta e permitiu que os gastos públicos em educação aumentassem de maneira contínua entre 1985 e 1995. Desse modo, foram aprimoradas as infra-estruturas educacionais, aumentando o número de professores e acolhendo uma quantidade cada vez maior de estudantes nos centros escolares. Embora a Espanha nunca se tenha caracterizado por despesas demasiadamente elevadas na área de educação, os gastos públicos cresceram de um piso de 3,6% do PIB, em 1985, até chegar a 4,9 %, em 1993, o que totaliza uma elevação de 1,3 ponto em pouco menos de dez anos. Ora, como este fato se deu num período de crescimento paralelo do PIB, a conclusão é que foi utilizada uma quantidade maior, em termos reais, de recursos efetivos. Se a tal montante se acrescenta uma despesa privada de 1,2 % do PIB, teremos um total de gastos com educação de 6,1 % do PIB, em 1993, cifra recorde dos últimos anos, que pouco depois começa a declinar paulatinamente, até situar-se na faixa de 5,6 %, no ano de 2002.

A esses dois fatores de política geral caberia adicionar um terceiro, representado pelo ingresso do país na Comunidade Econômica Européia, efetivado em 1986. Após a entrada na CEE, a Espanha se converteu num receptor líquido de ajudas diversas e fundos de coesão, devido à sua posição relativamente atrasada, em termos de média européia. Os recursos recebidos foram destinados a tarefas bem diversas, entre as quais se sobressaem a construção de obras públicas e de redes de comunicações, bem como a modernização do aparelho produtivo. A educação não ficou à margem dessa distribuição de ajudas, principalmente o subsistema de formação profissional e de formação

contínua. Desse modo, o sistema educativo se beneficiou direta ou indiretamente desses fundos, fator que contribuiu para aumentar o montante das inversões em educação. Pode-se dizer que a integração européia exerceu um efeito muito benéfico na economia espanhola e que a educação igualmente se enriqueceu com essa circunstância.

O último fator a ser mencionado, quando se pretende explicar a expansão registrada no acesso à educação, e que é de natureza bem distinta daqueles já referidos, consiste na resolução do conflito histórico que pôs em lados opostos o ensino público e o privado. O franquismo adotou o princípio da subsidiariedade como mecanismo regulador da oferta em educação. Segundo o referido princípio, o Estado não deveria, em matéria de educação, interferir na iniciativa das famílias nem na dos agentes sociais (fundamentalmente a igreja católica). Na prática, o tal princípio se traduziu num espetacular crescimento do ensino particular de confissão católica, nos principais núcleos populacionais, ao passo que o Estado assumiu a iniciativa nas localidades onde as comunidades privadas não encontraram suficiente incentivo para instalar-se, isto é, nas zonas rurais. Apesar disso, durante a época tecnocrata, começou-se a aceitar a necessidade da intervenção do Estado para regular a oferta educacional, princípio esse que foi estabelecido não só na Constituição de 1978 como nas leis que a regulamentaram, as quais atribuem hoje ao Estado a competência sobre a programação geral do ensino. O esgotamento do princípio da subsidiariedade significou o início da atuação decidida do Estado para aumentar a oferta escolar.

Diante da situação existente em outros lugares, a Constituição espanhola determinou o direito das famílias de escolher a educação que prefiram para os seus filhos, bem como o obrigação, ditada ao Estado, de contribuir para o sustento do ensino privado, obedecidas certas condições. Em conseqüência, produziu-se na Espanha, durante a década de 1980, uma integração das duas redes escolares, a pública e a particular mantida com recursos públicos (que constitui a grande maioria do ensino particular). Não obstante a circunstância de ser a Espanha um dos países europeus com maior proporção de ensino particular (cerca de um terço dos alunos de níveis universitários freqüentam seus centros), o fato é que as duas redes escolares estão

bem articuladas, e de modo homogêneo. A solução desse enfrentamento histórico, que se concretizou em 1985 por meio da LODE, permitiu o crescimento sustentado da oferta em matéria de educação, traduzida no crescimento acima analisado das taxas de escolarização.

Toda esta série de fatores contribuem para explicar por que motivos o sistema educacional espanhol aumentou de modo tão notável a sua cobertura durante as últimas três décadas. Embora talvez pudéssemos citar alguns outros elementos adicionais, acreditamos não ter omitido qualquer um dos mais relevantes.

PROGRESSOS EXPERIMENTADOS NA EQÜIDADE DE EDUCAÇÃO

Embora a expansão do acesso aos diversos níveis de ensino seja o fenômeno mais saliente no sistema educacional espanhol, durante a época que estamos considerando, não constitui ela a única mudança que convém sublinhar. Uma outra série de transformações têm a ver com a ampliação de sua eqüidade, realidade esta que se manifestou em várias direções:

- Em parte, será necessário chamar a atenção sobre o progressivo desaparecimento das diferenças de gênero em matéria de educação. Como vimos na seção anterior, as mulheres tiveram acesso, em igualdade de condições com os homens, a todos os níveis educacionais. Inclusive, chegaram mesmo a superar os homens nos níveis superiores. Não significa isso que inexistam diferenças de qualquer tipo, tampouco que as ainda existentes sejam irrelevantes (as mulheres, por exemplo, estão muito menos presentes no ensino científico e técnico), mas teremos de reconhecer que se trata de diferenças muito menos agudas que as manifestadas até alguns anos atrás (GRAÑERAS PASTRANA, 2003). Além disso, a igualdade progressiva no acesso também se fez sentir mediante o progresso paralelo no rendimento escolar, a tal ponto que, nos dias de hoje, as mulheres não somente obtêm melhores resultados que os homens em muitas áreas, como também conseguem títulos acadêmicos mais elevados do que muitos deles.

Estamos indubitavelmente diante de uma transformação histórica, que mal começa a produzir efeitos, mas já é possível predizer que ela provocará maiores conseqüências, quando começarem a chegar ao mercado de trabalho gerações de mulheres possuidoras de níveis educacionais mais valorizados que os homens.

- Por outro lado, também se produziu um fenômeno de aproximação das taxas de escolarização das diversas classes sociais, embora se mantenham ainda algumas diferenças nos níveis superiores do sistema educacional. Como já foi destacado por alguns investigadores, foram as classes médias funcionais, particularmente o setor formado por profissionais liberais e executivos, que mais se beneficiaram do acesso de seus filhos aos níveis educacionais superiores (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2003). As diferenças de classe para esse acesso à educação foram ligeiramente atenuadas na década de 1980 (CALERO e BONA, 1999), época em que os governos socialistas realizaram um grande esforço, no sentido de desenvolver políticas compensatórias. Mas já não tanto na segunda metade dos anos 90, quando se inverteu o sinal político do governo, e vieram outras prioridades.
- Além disso, ampliaram-se as facilidades de acesso à educação em favor das pessoas portadoras de alguma deficiência, principalmente devido à política de integração escolar de todos aqueles que estivessem em condições de tentá-la, com alguma possibilidade de êxito. O desenvolvimento e aplicação do conceito de "necessidades educativas especiais" proporcionou a incorporação aos centros escolares de muitas crianças e jovens até então acolhidos somente em instituições de educação especial ou simplesmente ausentes da escola. Neste sentido, o sistema educativo amparou um número crescente de pessoas com algum tipo de incapacidade, esforçando-se por integrá-las em condições o mais próximo possível da normalidade.

Analisados em conjunto, os dados disponíveis parecem revelar uma melhora dos níveis de equidade do sistema escolar, durante as últimas décadas. Não é fácil realizar um diagnóstico absolutamente conclusivo a respeito, dada a ausência de séries de dados comparáveis, ao longo

do período. Apesar disso, estudos de grande impacto e prestígio, como o projeto PISA, da OCDE, mostram claramente que a Espanha se encontra entre os países que conseguiram os mais altos níveis de eqüidade dentre os que participaram da investigação relativa ao ano 2000 (OCDE, 2001). Com efeito, os dados espanhóis revelam uma das mais baixas correlações entre o rendimento escolar e o índice socioeconômico e cultural dos estudantes. Significa isso que os resultados obtidos na prova dependem, em menor medida que em outros países, de qual seja a situação social dos alunos. Em outras palavras: os resultados obtidos pelos alunos espanhóis indicam que a escola contribui para suavizar as diferenças sociais de partida, ao menos no seu âmbito específico de atuação (TIANA, 2003a).

Certamente, não se trata de resultados espetaculares ou totalmente conclusivos. Um recente estudo realizado no seio da União Européia, com o propósito de construir e calcular uma série de indicadores de eqüidade dos sistemas educativos (denominado Projeto *Équité*) demonstra que existem realmente alguns aspectos em que a Espanha se encontra entre os países mais eqüitativos, embora não em todos os setores[3]. O quadro traçado nesse relatório é ambivalente, razão por que teremos de matizar eventuais conclusões que desejarmos extrair. Em todo caso, contudo, a situação parece corresponder à de um país que detém níveis de eqüidade superiores aos de outros países próximos.

À semelhança do que ocorria com a expansão produzida no acesso à educação, são vários os fatores que contribuem para explicar esta situação. Dentre todos, convém destacar três, que revelam especial relevância.

Em primeiro lugar, deve-se mencionar o sentimento igualitário disseminado entre a população espanhola. Talvez se trate de declarações nem sempre coincidentes exatamente com os comportamentos efetivos,

[3] O relatório pode ser encontrado e consultado na Internet, tanto na versão francesa: (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf) como na inglesa: (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_en.pdf)

mas o certo é que não faltam pesquisas de opinião que reafirmam esta atitude basicamente igualitária dos espanhóis. Até mesmo os jovens manifestaram sentimentos semelhantes, a crer-se nas respostas emitidas no questionário aplicado a escolares de quinze anos, de vários países europeus, no contexto do Projeto *Équité*, acima referido. Esse sentimento igualitário contribuiu para que as pessoas passassem a reclamar níveis similares de educação para indivíduos dotados de iguais aptidões, fator que ampliou a demanda de educação.

Em segundo lugar, deve-se insistir no efeito igualitário produzido pela transição, de um sistema educativo dual para um outro compreensivo, processo que se desenvolveu entre 1970 e 1990. Embora, nos anos sessenta, já se tivesse suavizado a separação estrita entre os distintos ramos existentes, mediante o estabelecimento de certas pontes entre eles, a verdade é que o desaparecimento definitivo do sistema dual só iria ocorrer a partir de 1970, com o advento de um sistema mais abrangente. Como já foi dito antes, a LGE fixou uma etapa comum de oito anos de duração, isto é, a Educação Geral Básica, que passou a acolher todos os espanhóis cuja idade se situasse entre os oito e quatorze anos. Portanto, a EGB exerceu um efeito igualitário, ao proporcionar a toda a população do país uma formação básica comum, que há muito anos vinha sendo reivindicada pela oposição ao franquismo. Mais tarde, a LOGSE, de 1990, ampliou esta abrangência, elevando-a a dez anos (dos seis aos dezesseis anos de idade).

Como sabemos todos, a referida abrangência implica um posicionamento abertamente favorável ao fomento da igualdade no terreno educativo, já que postula um tratamento similar para todos os estudantes. Sob esse ponto de vista, poderia ser considerada uma das políticas mais avançadas que se pode aplicar em prol da igualdade em matéria de educação. Contudo, não podemos ocultar que ela encerra um paradoxo, uma vez que a igualdade de condições, levada a um grau elevado (como faria supor, por exemplo, uma uniformidade excessiva), pode degenerar numa desigualdade motivada por um eventual aumento dos fracassos escolares. Em conseqüência, a submissão de um sistema escolar com elevadas doses de abrangência implica a adoção de outros dispositivos, tendentes a tratar de modo adequado a diferença de capacidades

apresentadas por indivíduos distintos. Por esse motivo, a LOGSE adotou a previsão de um tratamento adequado para a diversidade, aspecto que constituiu uma das políticas prioritárias durante a década dos 90.

O que se conhece como "atenção à diversidade" não deve consistir no mero estabelecimento de um itinerário escolar predeterminado que se ofereça a alunos mais problemáticos, mas na adaptação das condições da escolarização obrigatória, de modo a permitir que cada estudante alcance o máximo dos objetivos educativos propostos para a sua obtenção. Esse modelo geral é constituído por um conjunto de mecanismos complementares, alguns de tipo curricular, outros de apoio psicopedagógico, e outros ainda relacionados com a organização escolar, os quais se combinam todos da maneira mais adequada possível para dar resposta às necessidades especiais dos alunos.

A combinação de abrangência e atenção para com a diversidade resulta numa boa composição para melhorar os níveis de eqüidade na educação. Não seria lícito ignorar, contudo, que se trata de uma opção potencialmente provocadora de repulsa de outras posições ideológicas e políticas, a exemplo do que ocorreu recentemente na Espanha. A nova Lei Orgânica de Qualidade da Educação, recentemente aprovada, não contempla extinguir abertamente com o ensino abrangente promovido pelos governos socialistas, mas introduzir uma série de limitações à sua aplicação prática e canalizar os estudantes para itinerários alternativos que podem acabar por desnaturá-la. Em todo caso, e à margem do que puder suceder no futuro próximo, a extensão da abrangência escolar já produziu no país um progresso nítido na eqüidade do sistema educativo.

Em terceiro lugar, cumpre mencionar a grande importância concedida às políticas compensatórias, principalmente nos anos oitenta e começo dos noventa, graças às quais foi possível preservar-se do déficit na formação dos setores mais desfavorecidos. A educação compensatória foi uma das importantes novidades da política educativa na Espanha, na década de 1980. Embora a LGE tenha estabelecido algumas previsões nessa direção, foi na realidade somente em 1993 que viria a aparecer uma regulamentação detalhada, considerada como uma garantia necessária para conseguir níveis mínimos de prestação de serviços públicos de educação. Com essa finalidade, foi incorporado um conjunto

de medidas de atenção educativa e de dotação de recursos, voltadas para determinados grupos de população cujas características sociais, culturais, étnicas ou de qualquer outro tipo lhes possam acarretar alguma desvantagem no terreno educativo. Foi naquela época que se esboçaram vários programas especiais de atenção educativa voltada para a população que vive em zonas rurais, para os componentes de minorias culturais (dentre as quais se destaca a população cigana) ou itinerantes, no intuito de criar classes ocupacionais para jovens que tivessem abandonado o ensino regular, sem ter alcançado níveis mínimos de rendimento, bem como de levar a cabo projetos de atenção e prevenção do abandono e do insucesso escolar em centros educativos. Foi somente nos anos finais da década que se pôs efetivamente em marcha todo esse conjunto de medidas.

Em 1996, foram reordenadas as ações dirigidas à compensação das desigualdades na área da educação. Essa nova ordenação teve como efeito não só consolidar as atuações que se vinham desenvolvendo, como concretizar as linhas de ação para atender aos alunos que provêm de ambientes desfavorecidos, por força de sua origem geográfica, social ou cultural. Além disso, no correr dessa reordenação, substituiu-se a denominação anterior, de "educação compensatória", pela de "atuações de compensação educativa", circunstância que indicava em si mesma uma certa mudança de rumo, mas não de fundo. Desse modo, as políticas de compensação das desigualdades em matéria de educação foram objeto de pleno desenvolvimento na década de noventa. Foram postos em funcionamento diversos projetos, e tudo parece indicar que se desenvolveram satisfatoriamente. Na visão de muitos profissionais, esse tipo de programa, juntamente com as bolsas e ajudas para estudo, constituem os exemplos mais característicos das políticas em favor da igualdade na educação.

Não há dúvida de que essa convergência de atuações orientadas para compensar as desigualdades, em matéria de educação, influiu de modo claro para a melhora dos níveis de eqüidade do sistema educativo espanhol. Os índices relativamente satisfatórios, extraídos de sérios estudos, como o projeto PISA, constituem o resultado de políticas compensatórias mantidas durante um longo período.

A PREOCUPAÇÃO COM A MELHORA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Do mesmo modo como os anos setenta e oitenta tiveram como objetivo prioritário a expansão do acesso à educação, os anos noventa buscaram torná-lo mais compatível com a melhora de sua qualidade. Na realidade, não se pode dizer que a qualidade da educação tenha representado uma preocupação nova, nem que ela se tenha manifestado apenas na última década, uma vez que já a lei de 1970 e as reformas experimentais desenvolvidas durante os anos oitenta se propuseram aprimorar o rendimento educativo e, para tal fim, impulsaram várias iniciativas.

Não obstante, só foi a partir de 1980 que se manifestou claramente a preocupação crescente com a melhora da qualidade, que a Espanha desde então compartilha com muitos outros países. Como demonstração da virada que então se verificou na orientação da política educativa, pode-se mencionar que a LOGSE dedicou todo um título especifico à qualidade da educação, nele abordando vários de seus aspectos, como o currículo, a formação do magistério, a investigação, a avaliação ou inspeção do sistema educativo. Mais tarde, a Lei Orgânica da Participação, Avaliação e Governo dos Centros Docentes (LOPEG), promulgada em 1996, também se ocupou extensamente do assunto. E a recente Lei Orgânica de Qualidade da Educação (LOCE), de 2002, adotou como seu tema central esse termo, que aliás aparece no próprio título da lei. Deste modo, é licito afirmar-se que a qualidade da educação se converteu, nas últimas décadas, numa preocupação crescente para as autoridades educativas e para o conjunto da sociedade espanhola.

A qualidade da educação deve ser entendida como o resultado da ação de vários fatores que a determinam. Em conseqüência, a política educacional recente passou a prestar especial atenção a alguns elementos, na convicção de que atuar sobre eles supõe promover efetivamente a melhora da qualidade. Sem qualquer pretensão de exaurir o assunto, destacaremos a seguir alguns dos principais fatores que foram objeto de atenção nos últimos anos.

a) Concepção e desenvolvimento do currículo

A modificação na estrutura e na concepção das etapas educativas, tal como adotada em 1990, trouxe embutida uma revisão profunda dos conteúdos da educação. Foram duas as circunstâncias que influíram decisivamente na necessidade de levar a cabo uma revisão curricular: em primeiro lugar, a ampliação do conceito de abrangência, que estava destinada a proporcionar o mesmo tratamento educativo a um maior número de estudantes; em segundo lugar, o caráter terminal da educação secundária inferior, concluída a qual alguns alunos podiam orientar-se diretamente para o mercado de trabalho. Essas duas transformações forçaram os interessados a reapresentar os conteúdos da formação dos jovens, com o objetivo de atender as necessidades formativas dos futuros trabalhadores e cidadãos, bem como a multiplicidade de interesses e de orientações que podem manifestar-se no final da escolaridade obrigatória.

Na década de 1980, empreendeu-se uma reforma do ensino secundário, que também afetou o seu currículo. As tentativas realizadas durante aqueles anos se concretizaram finalmente na LOGSE, que esboçou um novo modelo curricular , associado à nova estrutura do sistema educativo. A revisão da política educativa, levada a cabo pela OCDE, em 1985, constitui um fator determinante para orientar a reforma (CIDE, 1986).

Como conseqüência dessas tentativas anteriores, empreenderam as autoridades, no começo dos anos noventa, uma reforma curricular muito ambiciosa. Apoiando-se em posicionamentos psicopedagógicos de cunho construtivista, o novo modelo de *design* e desenvolvimento curricular introduziu um conjunto importante de mudanças na tradição pedagógica espanhola. O novo currículo buscava combinar a dupla finalidade da educação secundária obrigatória, simultaneamente terminal e preparatória para estudos posteriores. Além do mais, pretendia-se desenvolver um núcleo formativo comum, embora sem descuidar da atenção sempre devida à diversidade dos estudantes, o que se refletiu na oferta de algumas disciplinas optativas e no *design* de diversos itinerários formativos, nos últimos anos da escola obrigatória. Buscou-

se igualmente descartar a estrutura disciplinar das aprendizagens, organizando-se o ensino em torno de áreas de maior amplitude que as atribuições tradicionais. Finalmente, introduziu-se uma estrutura de ciclos bianuais, que constituíam uma unidade pedagógica em face do curso anual.

Por outra parte, o *design* curricular da década de 1990 também incorporou a nova repartição de competências que, em matéria de educação, havia sido produzida pelas várias administrações. Desse modo, estabeleceu-se um núcleo curricular comum para todo o Estado, a ser posteriormente desenvolvido pelas Comunidades Autônomas, de acordo com os seus próprios interesses e características. A partir do currículo autonômico, os centros deveriam elaborar um projeto curricular adaptado a seus próprios alunos e respeitoso de suas condições especiais. Ainda está em vigor o referido modelo, baseado na existência de diversos níveis de desenvolvimento curricular (estatal, autonômico, institucional).

Apesar disso, empreendeu-se nos últimos anos uma nova revisão do modelo curricular, que se incorporou na LOGSE. Os posicionamentos pedagógicos da nova lei são mais tradicionais que os da LOGSE, mas ainda não está plenamente definido como eles serão concretizados, nem se sabe ao certo que adaptações serão introduzidas no modelo das Comunidades Autônomas. Estamos diante de uma nova fase de reforma curricular, que terá de ser acompanhada com atenção.

b) Formação dos professores

As mudanças estruturais e curriculares que acabamos de mencionar têm exigido que se preste uma atenção especial à atualização do corpo docente. Como já se mencionou acima, as décadas de 70 e 80 corresponderam a anos de crescimento rápido do sistema educacional espanhol, motivo por que se incorporou então um número significativo de novos professores às escolas. Com a chegada dos anos 90, muitos deles eram ainda jovens e tinham diante de si muitos anos de carreira profissional, embora a sua formação inicial tivesse sido geralmente orientada em direção a outros modelos pedagógicos e de prática

docente. Em conseqüência, a formação permanente desses professores se converteu numa prioridade política.

Com o intuito de dar resposta às necessidades apresentadas, passou-se, nos anos oitenta, à colocação em marcha de um novo mecanismo de formação contínua dos mestres, processo durante o qual desempenharam um papel destacado os denominados Centros de Professores. Desenvolveram-se neles um amplo número de atividades de formação, em muitas das quais se contou com uma implicação direta dos próprios docentes. Foi generosa a oferta de atividades, mediante as quais foram atendidas demandas de natureza e características bem diversas.

Os modelos formativos aplicados nos planos de formação do professorado combinaram distintos enfoques. Algumas atividades basearam-se em modelos tradicionais, tais como cursos, seminários ou grupos de trabalho. Foram também realizadas iniciativas que buscaram desenvolver novos enfoques, como os projetos de formação em centros, destinados aos grupos de docentes que trabalham juntos numa mesma instituição e cujo propósito consistia em ajudá-los a encontrar a resposta apropriada às suas necessidades formativas concretas. Este gênero de atividades descobriu novas perspectivas de desenvolvimento profissional, embora não se tenha explorado tal área quanto seria desejável.

A oferta de atividades formativas foi acoplada ao estabelecimento de incentivos para a participação nelas. O mais importante deles consistiu na concessão de um complemento salarial a cada seis anos, associado à formação adquirida. Os professores desejosos de melhorar o seu salário devem comprovar ter seguido as atividades formativas durante um período mínimo estabelecido.

Apesar dos esforços realizados, temos de reconhecer que a experiência se mostrou ambivalente. Graças à oferta de incentivos salariais, foi possível conseguir uma ampla participação dos professores nas atividades de formação, embora não se tenha podido vencer todas as resistências manifestadas diante da mudança de funções embutida na nova estrutura educativa e no novo currículo. Em termos gerais, pode-se afirmar que se trata de uma estratégia válida e necessária, mas que requer uma revisão.

c) Avaliação e Credenciamento

As transformações curriculares e de formação de docentes, que acabamos de expor, foram estreitamente associadas à entrada em funcionamento de novos mecanismos de condução e acompanhamento do sistema educativo. Em termos concretos, a avaliação do ensino, entendida como uma realidade mais ampla que a simples qualificação do aprendizado dos alunos, recebeu um tipo de atenção que jamais lhe havia sido concedido. Embora não haja dúvida de que a lei de 1970 tinha previsto o início de algum programa de avaliação de centros escolares, o fato é que tal previsão só veio a concretizar-se quase no final dos anos oitenta. A necessidade de avaliar os progressos conseguidos pela reforma educativa experimental, lançada em 1983, impulsionou os primeiros programas nacionais de avaliação do rendimento, embora o seu lançamento só se tenha concretizado depois de 1990, ano em que se criou o Instituto Nacional de Qualidade (INCE).

A criação e entrada em funcionamento do INCE supôs a constituição de um sistema nacional de avaliação do ensino não-universitário, cujos primeiros passos se produziram mediante a participação nos estudos internacionais da IEA e a realização de alguns estudos de avaliação da reforma experimental do ensino secundário. Na década de 90, começaram a desenvolver-se vários estudos nacionais de avaliação do ensino primário e secundário, alguns dos quais de caráter cíclico, assim como alguns outros projetos específicos.

Dentre os motivos que impeliram o desenvolvimento de processos de avaliação do sistema educativo, devem ser citados pelo menos dois, que exerceram uma influência especial. O primeiro consistiu na redistribuição de competências educacionais entre o Estado e as Comunidades Autônomas, que proporcionou a entrada em funcionamento de um novo mecanismo de acompanhamento dos resultados da educação, em âmbito nacional. O segundo correspondeu à aplicação do novo modelo curricular que, ao acentuar a autonomia dos diversos agentes implicados em seu desenvolvimento, tornou necessário o estabelecimento de um novo sistema de controle por meio da avaliação. E foi assim que, em meados dos anos noventa, já se tinha

estabelecido um sistema nacional de avaliação, na época em que algumas Comunidades Autônomas já tinham criado os seus próprios organismos com essa finalidade.

Na realidade, deve-se reconhecer que o sistema espanhol de avaliação está voltado prioritariamente para o diagnóstico e acompanhamento dos resultados da educação, mais do que para o controle dos órgãos territoriais ou das instituições educacionais. Esse o motivo por que as provas aplicadas são fundamentalmente de caráter de amostragem e de âmbito nacional. Não obstante, algumas administrações autônomas aplicaram outro tipo de provas de avaliação, bem como programas de avaliação institucional.

A avaliação não só foi aplicada no âmbito do ensino não-universitário, como também foi desenvolvida no ensino das universidades. Em 1966, foi iniciada a aplicação do primeiro Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades, seguido no ano de 2000 por um segundo plano. A Lei Orgânica das Universidades, aprovada em 2001, veio a constituir uma Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Credenciamento (ANECA), que está começando a desenvolver suas tarefas nesse campo de atividades. O auge do processo de avaliação das instituições universitárias e do credenciamento de seus graus e títulos não constitui uma novidade espanhola, mas responde a uma tendência que se está fazendo sentir na maioria dos países de União Européia, bem como em muitas outras zonas geográficas.

d) Gestão e direção dos centros educativos

Um último fator, relativo à autonomia dos centros educativos, e que é tido como associado à melhoria da qualidade da educação, tem sido objeto de atenção nos últimos anos. O sistema educacional espanhol é tradicionalmente muito centralizador, condição esta que se fez sentir também no controle exercido pela Administração sobre os centros escolares. Não obstante, existe uma consciência generalizada de que a resposta às novas demandas educativas só poderá ser satisfatória, se vier a incrementar significativamente o grau de autonomia institucional.

Durante os anos analisados, acabou-se produzindo, embora ainda certamente limitado, um aumento das margens de autonomia dos centros escolares públicos. Essa autonomia levou estes últimos a crer numa liberdade relativa para manejar os seus orçamentos e recursos econômicos, juntamente com uma autonomia mais ampla em sua organização pedagógica (concretizada na capacidade de elaborar seus próprios projetos educativos e curriculares). Não obstante, continua sendo inexistente a autonomia em outras áreas, como as relativas à seleção e gestão do pessoal. Como seria lógico e natural, os centros privados dispõem de maior autonomia, embora saibamos que os mantidos com recursos públicos também estão sujeitos a determinadas limitações em aspectos como a seleção de seus alunos.

A direção dos centros constitui um outro tema sobre o qual se produziram alguns debates e reflexões recentes. Após o final do franquismo, os diretores escolares passaram a ser eleitos pelos conselhos escolares, isto é, organismos formados por representantes dos professores, das famílias, das autoridades locais e dos alunos (pelo menos os maiores de idade). Trata-se de um modelo muito peculiar, que tem poucos paralelos em outros países, e que se explica pelas circunstâncias históricas do momento em que foi estabelecido, pouco depois da queda do regime autoritário. Apesar disso, não são poucas as opiniões que coincidem em afirmar que esse modelo dificulta uma gestão eficaz e profissional dos centros. O debate encontra-se aberto no momento, pois existe uma clara consciência acerca da importância implícita na aplicação de um ou outro modelo de direção, embora ainda não se tenha chegado a um consenso sobre qual seria o melhor modelo a aplicar-se. Tanto os debates como as hesitações sobre esse assunto constituem uma demonstração viva de que o diagnóstico dos problemas nem sempre é acompanhado de uma solução evidente.

Apesar dos esforços realizados durante a última década para aprimorar a qualidade da educação, os resultados não são tão satisfatórios como seria desejável. Existem autores que falam de "uma mediania decorosa" (PÉREZ-DÍAZ e RODRIGUES, 2003). Para outros, tratrar-se-ia de "resultados medíocres" (GIMENO, 2003). A análise dos dados espanhóis do Projeto PISA reforça a impressão de

que o rendimento obtido é aceitável, mas nada brilhante. Os estudos de avaliação realizados pelo INCE demonstram igualmente que há deficiências de monta, sobretudo em algumas áreas do currículo, como é o caso das matemáticas. Além disso, os níveis de abandono do sistema educativo, sem conclusão de qualquer curso, estão igualmente acima do que caberia esperar. No conjunto, o diagnóstico de mediocridade parece não ser injusto.

Apesar de tudo, e por trás desta observação, que é acertada em linhas gerais, esconde-se uma realidade caracterizada por um atraso educacional secular, que se põe a nu nos baixos níveis de formação da população adulta ou em indicadores como a limitada prática de leitura nos lares espanhóis. É lícito dizer que boa parte da explicação desses resultados, meramente medianos, deve ser encontrada num clamoroso déficit de partida, em termos educacionais. A situação histórica está marcada por um grande atraso, que só nas últimas décadas se começou a superar.

Vistas as coisas deste modo, pode-se concluir que é inegável o avanço alcançado, mas que ainda resta muito caminho a percorrer, sobretudo no que se refere à melhora da qualidade da educação. O sistema educacional espanhol experimentou uma expansão muito grande, conseguiu importantes avanços em matéria de eqüidade, mas ainda há muito espaço para o aprimoramento de sua qualidade. Não há dúvida. Este é o desafio prioritário para os próximos anos.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Para concluir o trabalho, temos de voltar a nos indagar sobre qual terá sido a ajuda dada pela educação no processo de desenvolvimento do país. Tendo em vista este diagnóstico generalizado de mediocridade dos resultados obtidos, caberia concluir que terá sido escassa a sua contribuição. Tal conclusão, contudo, seria não só injusta como também equivocada, pois teria ignorado alguns avanços importantes mencionados nas páginas anteriores, entre os quais podemos destacar a inserção escolar de setores muito amplos da população, em condições igualitárias.

Com efeito, os progressos experimentados em áreas muito distintas da vida política, econômica e social não poderão ser explicados adequadamente, caso subestimemos a contribuição da educação. Como afirma o professor Pérez-Díaz, cujas palavras reproduzo textualmente:

> a democracia liberal destes últimos vinte e cinco anos foi um êxito, pelo menos até agora, especialmente se considerarmos o passado e suas circunstâncias. E êxitos similares podem ser atribuídos ao funcionamento da economia, à coesão da sociedade, à moderação dos conflitos normativos de outrora, à acomodação entre as diversas regiões do pais e à maneira como se vem manejando os reptos inerentes às mudanças da posição do país no cenário internacional, a saber, na Europa. Se tudo isso se passou desta maneira (e foi o que aconteceu), é óbvio que o país não poderia tê-lo feito sem um processo ingente de socialização, do qual o sistema escolar teve necessariamente de ser uma peça importante, ao lado de muitas outras coisas" (PÉREZ-DÍAZ e RODRÍGUES, 2003: 474).

É inegável que a Espanha se beneficiou de um considerável aumento em sua dotação de capital humano, embora o crescimento registrado não tenha sido tão notável como o caso da Irlanda, que constitui um exemplo proeminente nesse sentido (GUISÁN, NEIRA e AGUAYO, 2000). É evidente que ainda resta uma imensa tarefa a ser realizada nesse campo, mas convém igualmente reconhecer que parece correta a direção tomada. As circunstâncias favoráveis que se deram no plano econômico dos últimos anos não poderiam ter sido aproveitadas, como o foram, se não tivéssemos contado com uma população muito mais preparada do que estava trinta anos atrás, quando se iniciou o processo de expansão educacional. Tudo isso, contudo, não significa que a tarefa esteja concluída, pois já nos demos conta de que resta muito espaço para a melhora.

Por último, cabe assinalar que a experiência espanhola proporciona várias lições, dentre as quais aquelas que destacam o papel tão relevante desempenhado por alguns fatores, como por exemplo, o impulso público ao sistema educativo, a concordância de vontades políticas ou o incremento da demanda de educação. Da análise do processo registrado durante estas últimas décadas, é possível extrair

algumas conclusões que podem servir de elemento de reflexão para aqueles países que se encontrem em circunstâncias excepcionais, e sob as quais eles tenham de tomar decisões sobre o futuro. Alimentar a referida reflexão, a partir da experiência espanhola, foi o modesto propósito destas páginas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALERO, J.; BONAL, X. *Política educativa y gasto público en España:* los retos educativos Barcelona: Fundación La Caixa, 1999.

CASANOVA, J.V. *The Opus Dei Ethic and the Modernization of Spain*. New York, 1982. (Unpublished PhD thesis) - Graduate Faculty of Political and Social Science of the New School for Social Research.

CIDE. *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, p. 44-51, 2003.

GARCÍA DELGADO, J. L.; JIMÉNEZ, J. C. *Un siglo de España. La economía.* Madrid: Marcial Pons, 1999.

GIMENO, J. Resultados escolares y calidad. *Cuadernos de Pedagogía,* n. 326, p. 88-94, 2003.

GRAÑERAS PASTRANA, M. A dos voces: educar en femenino. Presencias y ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, p. 59-62, 2003.

GUISÁN, M. C.; NEIRA, I.; AGUAYO, E. *Análisis comparativo del desarrollo económico de España, Francia e Irlanda en el periodo 1960-99*. Euro-American Association of Economic Development, 2000. (Working paper; 43). Disponible em: <http://www.usc.es/economet/aea.htm>.

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN VEINTE AÑOS DESPUÉS. *Revista de Educación*, número extraordinario, 1992.

MAINER, J. C.; JULIÁ, S. *El aprendizaje de la, 1973-1986*. Madrid: Alianza, 2000.

NÚÑEZ, C. E. *La fuente de la riqueza:* educación y desarrollo económico en la España Contemporánea. Madrid: Alianza, 1992.

OECD. *Knowledge and skills for life*: first results from PISA. Paris: OECD, 2001.

OECD. *Education at a glance:* OECD indicators 2002. Paris: OECD, 2002.

PANIAGUA, J.; SAN MARTÍN, A. (Eds). *Diez años de educación en España, 1978-1988*. Alzira, Valencia: Diputación Provincial de Valencia, Centro de Alzira-Valencia de la UNED, 1989.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana, 2002.

_____; _____. *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana, 2003.

PUELLES, M. de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. 4.ed. Madrid: Tecnos , 1999a.

_____. La educación en la restauración democrática española. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n. 1, p. 31-56, 1999b.

_____. Descentralización de la educación en el Estado autonómico. In: CENTRO DE ESTUDIOS DEL CAMBIO SOCIAL. *Informe España, 2002*: una interpretación de su realidad social. Madrid: Fundación Encuentro, 2002. p. 143-211.

TIANA, A. Educación para todos y expansión de la educación secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX. In: FERNANDES, R.; PINTASSILGO, J. (Orgs.). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE, 2003c. p. 147-178.

_____. La escolarización en los hechos. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, p. 71-75. 2003b.

_____. Indicadores contra la Ley de Calidad. de los Datos a la Ideología, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 322, p. 79-83, 2003a.

COMENTÁRIOS À EXPOSIÇÃO

CARLOS LESSA*

Em primeiro lugar, eu quero agradecer às entidades que promoveram este seminário, pelo convite, e ao mesmo tempo, me penitenciar porque, nos últimos meses, eu participo de reuniões e seminários, um pouco como nuvem passageira, porque nunca posso assistir ao seminário. Então hoje, ouvindo o Professor Tiana falar da experiência espanhola, me surgiu uma imensa curiosidade sobre o que foi dito pelos cinco expositores anteriores sobre as experiências dos seus respectivos países. Até porque eu estou absolutamente convencido de que temos dois processos para conhecer a sua própria identidade: é tentar fazer um mergulho psicanalítico na sua própria história, ou cotejá-la com a experiência de outros países.

Escutando o Professor Tiana, me surgiram algumas questões. Eu quero dizer ao auditório que, na verdade, embora me sinta muito honrado com esse convite, acho-me na obrigação de avisar que não sou um especialista no tema. Na verdade, eu sou um especialista em generalidades porque a vida me tem obrigado, cada vez mais, a viver generalidades. Ultimamente, como diz o meu colega, eu sou Presidente de um Banco de Desenvolvimento, que trata desde o alfinete até o

* Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

foguete. É tal o espectro de assuntos do BNDES que há momentos em que eu fico até atordoado.

Todavia fui professor universitário a vida toda. Na verdade, eu me defino como professor, estou ocasionalmente numa cadeira de banqueiro. E antes de ser banqueiro, eu fui reitor da mais antiga universidade brasileira. Então, o tema da educação, se bem que não tenha sido um tema de minha especialidade, é um tema sempre do meu interesse, de uma perspectiva quase que co-tangente ao tema.

Eu disse que algumas questões me surgiram ouvindo o Professor Tiana. Na verdade, eu vou tomar uma pergunta e uma conclusão, que ele sublinhou na sua fala, como um elemento para poder organizar algumas observações sobre o Brasil vis-à-vis Espanha, em matéria de evolução do sistema educacional.

O Professor questionou como poderíamos organizar um ensino elementar e médio que permita, a cada estudante desse sistema universalizado, tomar o seu destino de continuar num sistema de educação formal para níveis não obrigatórios, ou simplesmente procurar se inserir dentro da sociedade e construir sua biografia com um horizonte de produtividade e perspectivas de dinamismo. Essa seria uma questão básica a ser pensada em relação à escola.

Eu me permito, com a irresponsabilidade de quem é economista, tentar dar uma resposta diferente. Eu acho que devemos pensar o que é necessário fazer, na sociedade, para que esse dilema se resolva. Eu quase ousaria dizer que, quando a história abre possibilidades, essas possibilidades permitem às pessoas os caminhos da vida, independente do formato que tenha o sistema educacional. Eu não tenho a menor dúvida que deve haver sistemas educacionais que sejam mais eficientes para explorar essas avenidas de possibilidades. Porém é preciso ter bem claro que essas possibilidades são geradas no âmbito da sociedade como um todo, e não, a partir da própria escola.

Eu vou me permitir aqui fazer algumas observações que podem ser levemente subversivas. Mas eu ousaria dizer que excelentes sistemas educativos, pelo menos em fragmentos dos seus sistemas, no nosso continente sul-americano, com freqüência prepararam mão-de-obra muito qualificada para migrar da sua sociedade nacional. Um

exemplo: o ensino médico na Argentina foi excepcional, há algumas décadas; e era freqüente que os residentes nos hospitais americanos fossem basicamente argentinos, hispano-americanos e com freqüência sul-americanos, entre os quais também muitos brasileiros. É claro que alguns deles retornaram e puderam dar um *feedback* positivo ao nosso sistema médico. Contudo, muitos lá permaneceram. Quem não tem a experiência de conhecer dentistas brasileiros em Portugal, por exemplo, que por sinal já criaram um grande problema de inserção dentro do espaço profissional português. Eu fico muito espantado, por exemplo, quando vejo a importantíssima contribuição dos indianos nas áreas de estatística e matemática nos organismos internacionais. Da mesma forma que contadores formados no continente indiano, hoje formam os núcleos básicos das melhores equipes de auditoria do mundo.

Assim, se a sociedade não abre as possibilidades de uma vida normal, produtiva e ascendente, os sistemas educacionais são absolutamente impotentes para fazê-lo. E reciprocamente, a sociedade que tem sistemas educacionais extremamente imperfeitos pode, em momentos de dinamismo da sua história, ou momentos de perplexidade da sua história, gerar carreiras tão surpreendentes, como o exemplo do Presidente da República do Brasil que, quando recebeu o seu diploma de Presidente da República declarou: "Esse é o primeiro diploma que recebo na minha vida". Ele não teve nunca nenhum diploma em nenhuma etapa do sistema educacional, e de operário, em uma região-problema brasileira – quem conhece Garanhuns sabe que aquela cidade não é absolutamente um pólo de dinamismo – ele pôde adquirir o caráter de estadista mundial e Presidente do Brasil. Mas não é só o Presidente. O Vice-Presidente, Senador José de Alencar, tampouco tem diploma de nível superior, e organizou o que é hoje a maior empresa têxtil do Brasil e tem uma trajetória, como empresário, extremamente bem sucedida. Eu diria que são os avatares do processo de democratização brasileiro, que criaram o pano de fundo social que permitiu que um pernambucano de Garanhuns se convertesse em Presidente da República. Da mesma maneira que foi o dinamismo da economia brasileira que permitiu um mineiro de uma cidade muito pequena de Minas se converter no maior industrial têxtil do país. Isso

numa sociedade que tem um sistema educacional, como nós sabemos, do qual não podemos nos envaidecer.

Aliás, eu gostaria de dizer que este mesmo país tem algumas histórias interessantes para criar contrastes. E estou interessado em firmar a idéia de que, sem um projeto social, e sem um projeto nacional, os sistemas educativos são incapazes de dar respostas à história, pelo menos pela observação que eu tenho de Brasil.

Eu vou me permitir fazer *flashbacks* rápidos.

Um, a segunda operação de separação de xifópagos no mundo, foi feita por um médico brasileiro no séc. XIX, numa época em que nosso sistema de ensino médico e o nosso sistema de ciência e tecnologia eram praticamente inexistentes. Um médico formado na Escola de Medicina da Bahia fez a primeira separação de xifópagos do mundo. Um deles morreu, o outro sobreviveu, mas na época, isso foi considerado um prodígio.

Outro, o Brasil tem um núcleo de pesquisa de células-tronco, figurando dentre os mais importantes centros de pesquisa de células-tronco do mundo. Por quê? Porque eu acho que uma sociedade profundamente elitista, profundamente diferenciada, com a renda muito concentrada, sempre terá um mercado ávido por prolongar a vida, por ter alta qualidade, não universalizada, mas localizada, em serviços médicos. Pela mesma razão, a cirurgia brasileira está em as glórias de cirurgia e é sintomático que nós tenhamos a melhor cirurgia plástica do mundo. Pelo menos a plástica estética não é exatamente o prioritário para nossa sociedade, mas certamente é muito desejada por uma parte da sociedade, na qual há pessoas com alto nível de renda e desejosas de se manter eternamente jovens.

O que eu estou querendo sugerir é que as respostas são dadas a partir de quadros que se criam fora do sistema de ensino. Eu gosto de relativizar desta maneira porque eu acho que essa relativização é extremamente esclarecedora para visitar uma segunda questão que o Professor Tiana sublinhou. Ele disse, e eu registrei com o maior interesse, que ele explicava o sucesso impressionante da Espanha a partir do impulso público. Ele não falou de impulso estatal, é impulso

do público, exigindo um sistema educativo cada vez mais expandido e cada vez mais aprofundado em termos de qualidade e em termos de desempenho.

O Professor mostrou, por uma seqüência de fatos históricos, que se eu registrei corretamente, começa com o Opus Dei tentando fazer um projeto de desenvolvimento tecnocrático nos anos sessenta, porém rapidamente convertido numa bandeira dos movimentos democratizantes e uma mensagem igualitária dada por um partido socialista, que organiza um conjunto de vontades. Um ingrediente importante nesse processo são os retornados, que mostram a importância do ensino nas outras sociedades que tiveram a oportunidade de conhecer de perto. Todos esses ingredientes geraram um sinal fortíssimo para a democratização da Espanha levar à frente o seu processo de aperfeiçoamento do sistema de ensino. O Professor fez referência a uns números que nos deixam com inveja, como por exemplo dobrar o orçamento da educação em três anos.

Eu estava tentando procurar, nas passagens rituais do sistema educacional brasileiro, se nós teríamos algum equivalente. E eu diria a vocês que, curiosamente, acho que não. Acho que os momentos em que o sistema educativo brasileiro avançou, o fez a partir de um projeto de Estado Nacional, formulado como um projeto para o Estado. Eu estou aqui pensando claramente, na Reforma Capanema, no Estado Novo, na atuação de Anísio Teixeira, na fase desenvolvimentista, que deu o primeiro grande salto nas definições de um sistema educativo compreensivo. É claro que não chegou lá, mas tentou. E posteriormente, é necessário dizer que foi o regime militar, sem Opus Dei nenhuma, que desenvolveu no Brasil a modernização do sistema de ensino, introduzindo todo o sistema de pós-graduação e de pesquisa científico-tecnológica. Quer dizer, momentos chaves na reconstituição da trajetória do ensino brasileiro vão ser procurados, não em momentos em que houvesse uma abertura democrática da sociedade, nem uma impulsão do público. Por exemplo, eu estava pensando aqui que o movimento pela alfabetização do Mobral foi um projeto do governo autoritário. O Projeto Rondon que levou 300.000 estudantes

universitários para o interior do país também foi um projeto do regime autoritário. Se nós cotejássemos os modestos aperfeiçoamentos que tivemos no processo de ensino, que foram importantíssimos para o Brasil, com o espetacular resultado espanhol, nós não chegaríamos necessariamente à mesma conclusão. Quer dizer, eu ousaria dizer que em experiências como a do Japão e da própria Coréia, foram momentos em que o Estado Nacional levou a revolução à frente. Aliás, o papel do mestre-escola e da Universidade de Berlim são projetos que não têm nada a ver com qualquer sonho democrático.

Então, eu acho que nós teríamos que pensar alguma coisa do tipo – uma via autoritária e uma via democrática – para pensar o sistema de ensino. Mas também, reciprocamente, nós deveríamos pensar uma via democrática, que não faz avançar o sistema de ensino, e uma via autoritária que distorce também o sistema de ensino. Eu não atribuiria esse fenômeno, com tanta convicção, às demandas. Se bem que, sem dúvida nenhuma, foi a demanda da transcendência que levou o Movimento da Reforma a fazer da leitura da Bíblia um esquema de alfabetização universal, que nós, com o Latim do ritual católico, dispensamos.

Eu estou tentando aqui criar algum pólo para despertar um pouco de controvérsia. Eu estava pensando que, na verdade, são as oportunidades externas que produzem a educação. Todos os que acompanharam qualquer informação sobre revoluções socialistas, sabem que a questão da alfabetização se resolve de uma maneira absolutamente rápida, por uma espécie de mobilização tipo multiplicação dos pães. Na verdade, a alfabetização básica parece ser uma das coisas que se resolve com maior rapidez, no momento em que uma sociedade está mobilizada para ser diferente no futuro, e se abre ao seu igual, ensinando a ler. Ao mesmo tempo, aquele igual, se sentindo valorizado como co-nacional, faz o esforço necessário para dominar o instrumento da leitura. Eu contrasto isso com o que eu chamo de "analfabeto de segunda ordem", que infelizmente é uma tragédia nos países onde a estagnação se faz presente.

Há pouco tempo, no Rio de Janeiro, houve um concurso para coletor de lixo. Apareceram 150.000 candidatos a esse posto, que paga o

equivalente a "dos sueldos vitales, no más que eso". E dentre esses 150.000 candidatos, muitos eram portadores de diplomas universitários; e, pelo menos um deles, portador de um diploma da *New York University*. Qualquer concurso para a polícia rodoviária federal tem hoje engenheiros em profusão como candidatos. O engenheiro é um profissional do crescimento; e se a economia não cresce, o homem com diploma de engenheiro se puder ser policial, tem uma boa opção de empregar-se. Como também, aquele que recebe os signos básicos da socialização na cidade, não os esquece jamais, porque não pode sequer fazer compras se não souber fazer as quatro operações, se não sabe tomar um ônibus ou encontrar um endereço, se não souber ler o básico.

Não obstante, este país foi capaz de criar, em menos de quatro anos, aproximadamente 80.000 trabalhadores para o complexo metal-mecânico, numa sociedade que não tinha indústria mecânica. Mas ao criar a indústria automobilística, Juscelino gerou também a massa de trabalhadores de que o país necessitava. De onde? Dos migrantes rurais, dos ginásios industriais, do treinamento em serviço. Aliás, eu estava pensando que o nosso Presidente da República foi migrante e se converteu em operário torneiro. O primeiro passo dele foi como operador de máquinas. Se uma sociedade não der essas condições, pelo dinamismo, pela visão de progresso e pela imagem de futuro, o sistema educacional não consegue responder. Agora, quando a sociedade preenche essa condição, o sistema educacional, não apenas responde, como é capaz de fazer com que essa sociedade se supere.

Eu apreciei ouvir suas observações porque eu acho que a experiência da Espanha é uma experiência belíssima. Entretanto, acho que o senhor omitiu um dado. Eu acho que deve ter-se criado na Espanha uma aspiração quase que universal pela educação, pela idéia da democratização espanhola, de que finalmente tinha sido vencida uma barreira civilizatória e que a Espanha iria ocupar o seu lugar no tempo histórico europeu. E como os europeus têm um padrão de educação elevado, passou a ser, para cada espanhol, no seu amor próprio, na sua auto-estima, uma necessidade de ser europeu e ter esse sistema educacional. Eu diria que tem aí por trás o velho brio espanhol, revestido

de uma forma diferente. Em algum momento, esse brio levou a conquistar o mundo com a espada e depois foi visto como um europeu, tão europeu quanto os demais. Eu acho que aí influiu o estigma do período franquista, que de certa maneira, é um corolário do longo período em que houve uma espécie de separação entre a Europa e a Península Ibérica – pois se pode dizer que o Salazarismo foi o mesmo para Portugal, que teve de ser vencido, por meio dessa ânsia de europeização, que acaba por estimular essa valorização da educação.

Permitam-me, porém, fazer uma pequena observação. Eu não sei o que está acontecendo com essa juventude espanhola, que recebeu um sistema educacional aprimorado e aperfeiçoado, frente aos elevados índices de emprego e de desemprego na Espanha, que são verdadeiramente muito inquietantes. Então, uma pergunta que eu faço: como isso está sendo monitorado? Eu acho que a grande questão é saber, o que é que a pessoa fez com o que ela recebeu, ao sair do sistema de ensino,. Eu não tenho a menor dúvida de que, quando eu encontro um engenheiro petroquímico trabalhando numa indústria petroquímica, eu tenho absoluta certeza de que o ensino que nós lhe demos na universidade, em petroquímica, foi absolutamente fundamental para essa trajetória. Da mesma maneira que, quando eu encontro um operário especializado na indústria têxtil, e que passou por um curso técnico, eu sei que o curso técnico foi fundamental. Mas quando se sai disso, eu encontro trajetórias tão espantosamente diferenciadas, que eu sempre fico me perguntando onde é que está a verdadeira aferição – é na hora que as pessoas saem do sistema educacional, ou quando elas estão na borda da aposentadoria? Eu tenho impressão de que o sistema de avaliação do ensino deveria ser uma espécie de consulta aos cabelos brancos para que eles pudessem dizer, estatisticamente, o que é que eles fizeram, com o ensino que receberam, em favor da sociedade na qual trabalharam. A tentativa de procurar uma variável explicativa para um único segmento, cai numa grande dificuldade, que é a dificuldade analítica; perde-se a visão histórico-crítica, e aí, nós começamos a absolutizar um outro elemento, e muitas vezes induzindo ao erro.

Eu estou dizendo isso como provocação.

ANA BENAVENTE

Usando do privilégio de estar nesta Mesa como Moderadora, eu gostaria de também encaminhar perguntas. Teria três questões, que aqui foram desenvolvidas a propósito da situação da Espanha, e que curiosamente se articulam com outras presentes nas outras situações que aqui foram apresentadas.

A primeira é a questão do poder e dos poderes. Nenhum poder, nem o poder do Estado, tem todo o poder sobre uma dinâmica social, como a dinâmica educativa, mas tem um poder específico. Nós vimos aqui que a vontade política esclarecida pode, em determinados momentos de história das sociedades e das dinâmicas sociais, fazer a diferença. Eu acho que isso ficou muito claro no caso da Espanha, como também no caso da Irlanda e em outras situações.

O segundo comentário é que o Estado não pode tudo sozinho. Ele tem o seu próprio poder, e tem que o investir, mas precisa partilhar responsabilidades, mobilizar os outros poderes e vontades – por isso, a idéia de compromissos, de pactos, sob as formas mais diversas, dependendo dos contextos nacionais, é absolutamente decisiva. Cada vez que os interesses particulares ou as pressões corporativas se impuseram, isso prejudicou fortemente o desenvolvimento da educação. E essa idéia do pacto social, do compromisso social, dinâmico, sob qualquer forma é crucial. Não é por acaso que aqui se falou dos Pactos de Moncloa. Há muitas maneiras de fazer pactos, em muitos níveis diferentes, mais locais, mais regionais, mais centrais, mas esta idéia de compromisso é fundamental.

E o terceiro comentário tem a ver com esta articulação necessária entre acesso, qualidade e eqüidade. Muitos países fizeram este caminho – primeiro a quantidade – e depois, no final, o acesso está conseguido, mas não há a qualidade. Eu penso que, se acreditamos que é possível aprender com os erros dos outros para evitar repeti-los, está aqui uma questão fundamental. É que quando se democratiza o acesso, é possível trabalhar também e simultaneamente a qualidade.

Eu gostaria apenas de referir uma questão muito pequenininha, que as pessoas ligadas à educação aqui presentes vão compreender

ser importante. Nas revisões curriculares, ou nas elaborações curriculares, enfatizam-se hoje as competências – é a literacia, é a numeracia, é o saber fazer. Já não são tão importantes os saberes ritualizados, sem sentido, até porque são indutores de exclusão. Mas, além disso, valoriza-se o modo como a escola se organiza, para que os resultados da aprendizagem não dependam tanto do que se vive fora da escola, sobretudo, em sociedades em que os mais velhos têm fracos níveis de escolaridade e de qualificação.

Em Portugal, foi criada uma área em todo o ensino obrigatório – "Estudo Acompanhado" – com o objetivo de ensinar os alunos a estudar. De modo que eles possam aprender na escola a utilizar os meios de ensino, a procurar informação, selecioná-la, utilizá-la, organizar-se, perceber como é que aprendem. Portanto, para que tudo aquilo que é dito sobre autonomia e responsabilidade seja praticado logo no início da escola. A maior parte das escolaridades obrigatórias, no seu funcionamento, acabam por fazer os resultados escolares dependerem do que acontece para além da escola. Nós vimos isso muito claramente na exposição da Coréia. São os trabalhos de casa, são os explicadores, é o nível escolar e social das famílias que importa. Isso pode realmente fazer a diferença. É algo muito pequeno, muito específico, mas que pode fazer a diferença no momento em que se democratiza o acesso. É importante conceber um currículo, suficientemente inteligente, que possa garantir a qualidade da aprendizagem.

Parte III

Relatório final: as aprendizagens

APRENDIZAGENS: CONDIÇÕES, ENCAMINHAMENTOS E PERSPECTIVAS DAS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

*Divonzir Gusso**

INTRODUÇÃO

Um fato motivador do seminário foi repetidamente mencionado. No Brasil construiu-se uma economia estruturalmente sólida, com evidente sofisticação de seus mercados, práticas produtivas e instituições. No entanto, deixou de avançar tanto quanto outros países o fizeram; especialmente em sua inserção no mercado mundial e em sua articulação com os sistemas produtivos mais dinâmicos e inovadores que dominam e se apropriam desse mercado. Não obstante, manteve escassamente alteradas as suas características de desigualdade, pobreza e exclusão, que o tornavam equiparado à Coréia, Malásia, Espanha ou Irlanda antes de esses países haverem percorrido, nos vinte últimos anos, uma trajetória de rápida e sustentada transformação econômica e de notável melhoria de seus indicadores de desenvolvimento humano.

Isso quer dizer que se desenvolveu materialmente mantendo, porém, um significativo atraso societário e cultural. Viés que compromete, de modo óbvio, suas perspectivas de avançar economicamente e de consolidar um sistema político que assegure uma democracia social, pautada pela ética e pela justiça, e enriquecida pelo pluralismo, pela tolerância e pela solidariedade.

* Técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, ex-Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e relator do evento.

O Ministro Cristovam Buarque, acuradamente, pontuou esta contradição, atribuindo-a a uma opção coletiva feita nos anos cinqüenta:

> *Optamos por fazer um país industrializado, urbano, e com a idéia de que este país, sendo economicamente rico e urbano, resolveria os demais problemas, inclusive, o problema da educação de seu povo e o problema da justiça social. Eu me nego a acreditar que estava na cabeça daqueles que definiram o nosso futuro, aí pelos anos 50, de que eles queriam uma riqueza para poucos, de que eles queriam manter o analfabetismo. O povo queria a industrialização, o povo pagou um preço altíssimo para a construção da infra-estrutura econômica que nós temos, inclusive com inflação e com depredação ecológica, porque o povo acreditava – e eu imagino que os líderes também – em que no final, além de ricos economicamente, nós seríamos educados e teríamos uma sociedade justa. A realidade mostrou que a riqueza econômica não reduziu a pobreza, e mostrou que o aumento da produção material não construiu a riqueza cultural. Nós erramos.*

Uma das oportunidades a explorar para superar essas contradições situa-se no campo educacional. Porque as opções de desenvolvimento são construídas a partir do discernimento dos cidadãos e de sua participação política; avançam por meio de suas competências para colocá-las em prática e se concretizam em bem-estar social quando eles se mostram capazes de determinar como os frutos do desenvolvimento serão apropriados e utilizados. Essas qualidades e capacidades da cidadania, a seu turno, são, em parte significativa decorrentes da educação que se decide prover e distribuir a sucessivas gerações. Ou seja, é parte da própria estratégia de desenvolvimento. Como aliás, veremos adiante, se verifica em várias das experiências aqui relatadas.

Um modo de examinar e escolher como conduzir tais oportunidades consiste em aprender com quem as aproveitou com algum grau de sucesso. Como foi salientado pelo Dr. Jorge Werthein em sua fala de abertura:

> *Conhecer a experiência dos que conseguiram transpor obstáculos difíceis, representa uma medida indispensável para acolher lições e retirar subsídios, com vistas à construção de políticas públicas consistentes e de retornos assegurados. Os países convidados para este evento souberam perceber o alcance da educação, da ciência e da tecnologia em suas lutas para superar o atraso e assegurar mais justiça e eqüidade social.*

É claro que ninguém repete a história alheia. Entretanto, saber compreender por que certas condutas foram adotadas, quais condições foram decisivas, que encaminhamentos deram bons resultados, talvez nos ajude a reduzir os erros e a alargar os efeitos dos acertos. Ver-se-á mais à frente, por exemplo, que a decisão de avocar ao Governo central o controle dos currículos, no Reino Unido, teria sido motivada menos por uma busca de resultados pedagógicos do que pela afirmação de uma política de gestão pública necessária à estratégia geral do gabinete; no entanto, mesmo aqueles que defendem os princípios de liberdade de ensino, não têm como negar que a medida gerou resultados positivos. Enquanto isso resultados equivalentes são alcançados, na Finlândia, por meio de outras estratégias que mantêm o controle dos currículos com os profissionais da educação.

Num e noutro caso, aprende-se que o direcionamento da política de currículos é vital para a qualidade educativa. Circunstâncias e condições, que cada país escolhe como – e se pode – controlar, indicarão quais as estratégias específicas que podem ser adotadas para alcançar os efeitos apropriados. Uma percepção mais aguçada dos porquês das histórias dos outros para iluminar os caminhos que escolheremos é o que se buscou neste seminário.

É um olhar sobre o passado para com mais segurança, como disse o Ministro Luiz Gushiken, termos "um pé fincado no futuro". E isso pode significar – o que é também vital – ganhar tempo político. Nesse sentido, afirmou o Ministro:

> *Cabe ao Brasil, se quiser acelerar o seu processo de solução dos grandes impasses e ter um pé no futuro, incorporar, o mais rápido possível, as experiências que os diversos países tiveram nesse campo. (...) nós, dirigentes políticos, temos a responsabilidade, não só de querer experimentar o novo e querer discutir a coisa a partir do experimento novo, mas também temos que olhar todas as experiências que foram feitas nesse campo e, rapidamente, assimilar as soluções que foram postas nesses países e tentar implementar aqui. Evidentemente, adequando à nossa realidade para que a gente ganhe tempo político. O Brasil não tem mais condições de ficar aguardando e inovando a partir das suas experiências próprias. Nós temos que saber aproveitar tudo aquilo que a humanidade já fez nesse campo. Eu insisto que esses desafios são transnacionais e são idênticos.*

Esta postura de abrir-se ao que ensina o mundo é indispensável em nossos tempos correntes, de genuína mundialização.

Aparentemente, segundo os arautos da globalização, só há pensamentos e caminhos únicos; por conseguinte, teríamos todos de nos ajustar a algum repertório de políticas prescritas por algum Consenso. Na verdade, contudo, o adensamento das comunicações e das convivências, ao tempo em que faz convergirem mercados, possibilidades sociais e interesses históricos, também reafirma que os caminhos continuam múltiplos, tanto quanto o são os quadros de carências e as expectativas e objetivos de cada nação ou comunidade.

São as lições gerais trazidas pelos expositores vindos das culturas milenares do oriente. Tanto ao questionar como o êxito das políticas educacionais coreanas do último meio século se distancia, ao cabo, dos valores humanos acumulados no milênio precedente, nos períodos Goryeo e Joseon. Quanto ao se afirmar que uma das condições dos bons resultados das políticas educacionais, na complexa Malásia, está numa sábia convergência criada entre a cultura e os valores ancestrais daquele país multiétnico, multilíngüe e multirreligioso e o pragmatismo das normas e procedimentos de governo e de serviço público legados pelo domínio colonial britânico. Ou, em sua peculiar expressão metafórica, parafraseando um conhecido estudioso de educação comparada, quando diz que no

> *caso da Malásia, nós passeamos ao longo dos jardins do mundo, tentamos colher as flores das melhores práticas de muitas nações, mas então nós tivemos que compreender da realidade subjacente a elas, as culturas a partir das quais aquelas reformas, aquelas idéias, aquelas flores puderam vicejar.*

Em face dessas premissas, as aprendizagens indicadas pelas exposições e debates propiciadas pelo Seminário Internacional procuram ser mostradas em cinco dimensões temáticas em que se articulam os tópicos apresentados pelos conferencistas e comentadores: a do sentido histórico das mudanças educacionais; a dos conteúdos e "lugar" dessas mudanças; a das estratégias seguidas para conduzi-las; a da gestão do processo; e, por fim, a das perspectivas que elas sugerem.

1. O SENTIDO HISTÓRICO DAS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Há duas maneiras de indagar qual o sentido histórico das experiências de mudanças educacionais relatadas no Seminário. De imediato, a que se refere ao momento, às circunstâncias e condições em que transcorreram os processos de mudança. Uma outra, mais importante talvez do que a anterior, leva a refletir sobre o significado de tais mudanças para o desenvolvimento do país e de seus cidadãos.

Nesta seção será privilegiado este último aspecto, ficando o anterior para mais adiante, quando serão focalizadas as lições de estratégia na condução das mudanças.

Tanto o caso da Coréia, quanto, em certa medida, o da Malásia, suscita um contraponto antigo, porém ainda insuperado: o da virtual antinomia entre abordagens utilitaristas da educação que inspiram políticas orientadas pela valorização econômica dos produtos do sistema educacional e abordagens humanistas que fundam políticas orientadas para valores democráticos e de elevação ético-social dos padrões de sociabilidade e de convivência humana.

E este é o mote central da apreciação do Professor Cha a respeito de para onde, historicamente, levou a espetacular expansão das ofertas educativas em seu país, mostrada nas impressionantes séries estatísticas que cobrem o período 1945-2001. Com efeito, a Coréia não apenas universaliza a educação básica e superior, em poucas décadas. Também consegue, num feito menos freqüente, quase raro, escapar da disjuntiva quantidade x qualidade. As redes escolares básicas (de ensino fundamental, médio e secundário) não apenas atendem à quase totalidade da população escolar, como seus alunos alcançam, no *core* curricular, índices de proficiência que as colocam no topo do ranking dos resultados do PISA – Programme for International Student Assessment, promovido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).[1]

[1] Na seção seguinte deste artigo são dadas mais informações sobre este processo de avaliação educacional.

Não obstante este bom êxito, o sistema educacional coreano se defronta com duas instigantes questões. A primeira reside num aparente paradoxo: malgrado as suas elogiadas (e invejadas) qualidades – as famílias coreanas estão, em proporções crescentes, recorrendo a "tutorias privadas" para incrementar o desempenho escolar de seus filhos; mandando seus filhos estudar no exterior; e, até mesmo, emigrando para oferecer-lhes educação melhor e menos competitiva. Não seriam frágeis seus motivos para gastar cerca de 2% do PIB nessas tutorias; despender algo como US$ 4,6 bilhões exatamente para escapar a esse clima concorrencial, buscando, noutros países, padrões de qualidade educativa diferentes dos de seu país.

A segunda questão inscreve-se no cerne das conclusões do Professor Cha. Os feitos educacionais da Coréia têm sido lembrados como exemplo destacado dos casos a que ruidosamente recorrem alguns analistas, para dar suporte empírico à tese de que níveis elevados de escolaridade podem ser determinantes do crescimento econômico endogenamente sustentado. Neste sentido, as cifras aparentam corroborar essa tese. Não obstante, o Professor Cha questiona esta interpretação, afirmando que, a rigor, aqueles feitos seriam um contra-exemplo de tal teoria, pois:

> *... meu ponto de vista é que a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico da Coréia foi, na melhor das hipóteses, parcial e limitada. A educação de massas e da elite, na Coréia, se expandiu rapidamente durante a última metade de século, oferecendo mais oportunidades de educação para a maioria da população. No entanto, em lugar de ser saudada por seus potenciais beneficiários, a educação, na Coréia, vem sendo uma fonte constante de conflitos sociais, tendo-se transformado num alvo importante de críticas e de insatisfações.*

Deve ser notado que o critério de valor desta apreciação dos resultados obtidos não é o da fruição imediata da disseminação de níveis mais elevados de instrução no processo de crescimento econômico. A irrefutável qualidade intrínseca da educação coreana, que se expressa nas aferições do PISA, sem dúvidas tem contribuído para a Coréia ter alcançado bons níveis de desempenho no setor produtivo. Mas de modo algum impediu que sua economia sofresse

graves crises e encontre dificuldades para assegurar a sustentabilidade do crescimento. Ademais, estaria negando importantes valores culturais que afetam o desenvolvimento humano naquele país.

O Professsor Cha destaca, neste sentido, a descontinuidade histórica que resulta do rompimento, pelo processo de modernização educacional encetado no pós-guerra, das linhas de desenvolvimento cultural do final do Período Joseon, em que se afirmara a identidade e os valores dominantes da nação coreana. E o fato de que ela não teria superado plenamente as seqüelas da longa dominação japonesa – durante a qual as escolas substituíram as aulas de história coreana pelas de história japonesa e até o uso do próprio idioma e dos nomes coreanos foram proibidos.

Em outros termos, alguns princípios fundantes da pedagogia coreana legada por sua milenar tradição – como o senso de ancestralidade e de prevalência do coletivo – teriam sido abandonados pela adesão aos modelos ocidentais (norte-americanos) de organização e funcionamento do sistema de educação escolar; notadamente ao estabelecer a prevalência do individualismo e do pragmatismo.[2]

Por conseguinte, ao se reordenar a estrutura política e social num país "mutilado" e se iniciar um período de rápida expansão econômica – sustentada por volumosos investimentos externos – surgiram amplíssimas oportunidades de emprego e de promoção social e econômica. A educação -ou, mais exatamente, os diplomas escolares – passou a ter um papel importante na mobilidade social. Daí teria resultado – não um "zelo educacional", como se diz terem os coreanos – mas uma "*feroz competição por mais escolaridade e por diplomas de escolas de maior prestígio*" e as políticas educacionais se destinavam, ao cabo, mais a "*alterar as regras de competição, que da melhoria da qualidade do ensino*."

[2] Essa adesão não teria prosperado no Japão, malgrado o empenho do governo americano de ocupação em substituir o que consideravam uma educação ultranacionalista e belicista pelo que eles consideravam educação democrática e liberal. Alguns padrões de gestão e de organização formal ocidentais foram de fato incorporados, mas os valores básicos e os princípios pedagógicos tradicionais foram resgatados e mantidos após a saída das tropas americanas. Cf. WRAY, 1991

Assim, o que se põe em tela de juízo é a qualidade extrínseca da educação; a relevância social do que é ensinado e a pertinência cultural dos saberes e condutas privilegiados pelas bases pedagógicas do sistema escolar. Esta apreciação corresponde à que outros analistas fazem a respeito de outras experiências nacionais: a de que a correlação entre mais elevados níveis educativos e aceleração endógena de crescimento econômico, tanto pode significar que, em certos marcos, a educação contribui para o crescimento – como querem as teorias de crescimento endógeno e do capital humano – quanto o contrário: que nos ciclos de afluência econômica potencializam-se as motivações credencialistas das demandas educativas, e alocam-se meios mais abundantes para satisfazê-las, mesmo que pouco tenha a ver a expansão do sistema educativo com a dinâmica do crescimento.

Em face disso, não surpreende o tom de desilusão com que ele encaminha suas reflexões finais, buscando outros critérios de avaliação daqueles resultados, pondo toda a ênfase nas qualidades extrínsecas, de sentido histórico das mudanças educacionais, .

> *...tendo dito que o suposto sucesso da Coréia tanto na educação quanto na economia é mais ou menos uma coincidência histórica, é hora de tratar de um aspecto negligenciado da educação moderna. Ou seja, os valores intrínsecos e simbólicos da educação moderna como um poderoso transformador das pessoas em modelos idealizados da boa pessoa e do bom cidadão, ao invés de um mecanismo útil para o desenvolvimento dos recursos humanos. A simples expansão educacional impulsionada pela cobiça humana em ter mais, não pode transformar o mundo em um lugar melhor para se viver. O de que nós precisamos é educação para a maturidade intelectual, elevação espiritual, compaixão e empatia com os outros seres humanos e com a natureza.*

Num sentido histórico diverso e em dimensão bem menos complexa, chama atenção a equação relativamente simples que presidiu a estratégia irlandesa de modernização educacional. Por muito tempo, século vinte adentro, as demandas educativas de sua população mantiveram-se relativamente modestas e, ainda, sujeitas, em sua formação e atendimento, a limitações derivadas de fatores políticos e religiosos. Todavia, seguindo a tradição anglo-saxônica, a Irlanda implantou, persistentemente, uma escola elementar sólida, relativamente

generalizada em sua cobertura. Portanto, capaz de consolidar um traço bem salientado pelo expositor: um bom domínio do idioma, na leitura e escritura. Também dentro dessa tradição, manteve-se limitada, por um largo período, a oferta de ensino secundário, destinada primariamente a dar, a uma parte dos jovens, acesso ao ensino superior; e, mais restritamente, a outra, proveniente das classes trabalhadoras, ensino vocacional e/ou técnico para a entrada no mercado de trabalho.

Basicamente, as políticas de modernização educacional, iniciadas já na década de sessenta e setenta, tiveram seu foco estratégico em duas linhas: (1) uma rápida expansão da oferta de ensino secundário – cujas taxas de cobertura alcançam hoje mais de 4/5 da população de 15 a 19 anos – com uma acentuada ênfase em seu ramo vocacional/tecnológico; e (2) a criação e posterior expansão acelerada dos *Regional Technical Colleges* , que elevará substancialmente as qualificações da força de trabalho, contribuindo como decisivo fator de atração de investimentos de empresas multinacionais em indústrias e serviços na Irlanda.

Essa estratégia se fortaleceu com a entrada do país na União Européia e quando o Fundo Social Europeu passou a aportar recursos importantes tanto ao programa de ensino médio como para o de faculdades politécnicas. Fato que permitiu abrir novos caminhos para a melhoria de outros segmentos do sistema educacional irlandês e que, ao cabo, resultou num generalizado incremento dos indicadores de desempenho desse sistema, superando, inclusive, os de países europeus com mais longa e ampla tradição educacional.

Nessa experiência, o que nitidamente se observa é uma escolha pragmática por uma trajetória de ajustamento de um sistema tradicional, assentado num ensino primário sólido, aos novos padrões de organização e desempenho requeridos pela integração de sua economia ao espaço mais amplo da União Européia, num momento particularmente dinâmico, como o foi o dos anos oitenta até início dos noventa. Caso em que não se propõem rupturas com a cultura dominante. Ao contrário, a qualidade extrínseca desta configuração educacional é consistente com os objetivos sociais e políticos do país e se compõe sem conflitos com a formatação e os conteúdos resultantes das mudanças introduzidas, maiormente, no ensino médio e superior.

Este modo de ajustamento sem mudanças profundas se mostra bastante diferente do caso espanhol, embora se tenham em ambos os casos situações históricas de partida algo parecidas. Deve-se ter em conta que, desde as vésperas da II Grande Guerra, a península ibérica passou a viver sob um longo domínio conservador e católico-fundamentalista, sob Salazar em Portugal e Franco na Espanha. Isto implicou severas limitações ao desenvolvimento e modernização do sistema educacional – que nos anos do pós-guerra florescia por toda a Europa. Até porque, no ideário dominante, elas poderiam representar um risco ao isolamento em que esses regimes pretendiam manter esses países. Era indesejável a "demasiada" extensão das oportunidades educativas; e também muito arriscado o "descontrole" do que poderia vir a ser ensinado nas escolas, ao influir sobre a moral e a visão de mundo dos educandos.

Não obstante essa orientação ultramontana, o atraso educacional espanhol vai entrando em flagrante contradição com as necessidades postas pelas mudanças econômicas e sociais que afloram nos anos sessenta e tomam curso até o início dos setenta. Novamente, como no caso irlandês, num momento em que toma impulso a construção da União Européia com o vigoroso ciclo de crescimento experimentado pelos países líderes do continente.

Este cenário constitui um fator relevante para entender a natureza e trajetória das mudanças na educação espanhola. Nos termos do Professor Tiana, a "*Espanha, no início dos anos 70, possuía uma situação econômica ambivalente*." Vira-se obrigada a se abrir ao comércio internacional e aos fluxos de investimentos externos, nos anos anteriores, e se via frente aos efeitos da crise do petróleo que eclodia nesse momento, piorando todo aquele cenário.

Estas contingências levaram um segmento do regime – liderado pelos empresários e tecnoburocratas da *Opus Dei* – a procurar saídas modernizadoras para a crise: uma espécie de "fuga para a frente", que contrariava a própria índole básica do regime. Com isso, para dar alguma sustentação às mudanças econômicas que pretendiam encetar, estes setores se vêem compelidos a patrocinar mudanças educacionais de alguma monta, sobretudo no sentido de melhorar os níveis básicos de instrução – ainda precários – e poder qualificar a força de trabalho.

Essa foi, em boa parte, a motivação das reformas pretendidas com a aprovação da Lei Geral de Educação de 1970. Ela promoveu uma até então impensável democratização e arejamento do sistema escolar, por meio da instituição – em seu Artigo 15 – da Educação Básica Geral, com duração de oito anos, que unificaria os padrões de aprendizagem para toda a população de 6 a 13 anos de idade.

Certo é que tal lei não viria – naquela conjuntura política e econômica difícil – a contar com os recursos e a sustentabilidade necessários para sua cabal implementação. No entanto, instaurou um clima mais favorável para o avanço das demandas educacionais e, em especial, para a disseminação e aceitação de idéias alternativas para a modernização do sistema educativo. Tanto que o tema manteve sua prioridade nas agendas com que foram conduzidos os Pactos de Moncloa, por cujo intermédio, governo, partidos e sociedade civil promoveram a transição democrática espanhola, ao final dos anos setenta.

Um deles tem especial significado. Nas negociações constitucionais de 1978 parecia impossível, como em inúmeros outros países, conciliar os princípios de liberdade absoluta de ensino – defendida pelos conservadores e que atendia os interesses das entidades educativas privadas e confessionais (que atendiam a 35% do alunado em todos os níveis) – e os princípios de igualdade educativa – ferreamente sustentados pelos partidos e movimentos de esquerda e que implicava a instauração exclusiva de um ensino público, gratuito e laico. O amadurecimento das forças políticas em conflito permitiu, no entanto, uma engenhosa concertação que levou, ao cabo, as duas redes a se tornarem praticamente uma só. As escolas privadas têm garantido seu espaço e passam a receber financiamento público, mas, em troca, passam a reger-se por um convênio que as proíbe de cobrar mais que do que pequenas quantias como anuidades, lhes rege o acesso e franqueia o trânsito dos alunos entre as redes. Entretanto, isto implicará algo muito mais importante: uma convergência entre os desenhos curriculares de uma e outra.

Acordos como esses abrem passo, nos anos setenta e oitenta, para novas e sucessivas mudanças em diferentes dimensões do sistema educativo espanhol: a expansão da rede escolar pública, a regulação de subsídios ao setor privado, um novo estatuto do professor, projetos de

melhoria da qualidade da educação etc. Avanços estes que serão realinhados e consolidados na Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), aprovada em 1990, e que regerá o notável desenvolvimento que a Espanha conquista no acesso, na qualidade e, em especial, na equalização das oportunidades educativas nesse fim de século.

Vale dizer, em suma, que aí se tem um processo longo de amadurecimento das demandas sociais antes reprimidas, que são levadas a reformular-se em termos politicamente negociáveis, capazes de construir consensos em torno de políticas exeqüíveis de reforma e inovação. E que tendem, por isso e por uma boa instrumentação, não apenas a conferir um desempenho satisfatório ao sistema, como, principalmente, orientá-lo para padrões adequados de qualidade intrínseca e social que o levam a contribuir de modo especialmente eficaz para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesses três casos se vê que cada sociedade conduziu estratégias de desenvolvimento educacional cujas margens de viabilidade lhes eram proporcionadas por determinados momentos críticos de sua história; e que suas várias lideranças políticas – e não apenas, voluntaristamente, suas burocracias educacionais – souberam explorar com talento e clarividência. E em sentidos diversos: seja no utilitarista que mais adiante fortalecerá sua tradição, ou que mais tarde gerará novos elementos de crise; seja no de uma paulatina ruptura com o passado e de paciente conquista de padrões humanista, que também poderão ser confrontados em novos embates. Portanto, sem linearidades, fatalidades ou estados definitivos; apenas como lutas perenes por novas mudanças e desenvolvimentos de distintos valores.

2. MUDANÇAS: PEDAGOGIA, LOGÍSTICA E ORGANIZAÇÃO

Experiências bem sucedidas – podem receber tal adjetivação por boa afinação, como visto na seção anterior, com essas possibilidades históricas, ou porque também realizam valores mais perenes. Como os que se relacionam com a qualidade da educação: um atributo que vem sendo melhor reconhecido como tal, pelo menos desde a Conferência

de Educação para Todos, em Jomtien 1990. E cujo valor é reafirmado, no Fórum Mundial de Educação, em Dakar 2000, quando é incluído nos objetivos

> *(iii) cuidar que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, mediante um acesso eqüitativo a um aprendizado adequado e a programas de preparação para vida ativa*; e
>
> *(vi) melhorar todas as dimensões de qualidade da educação, assegurando os parâmetros mais elevados, para obter resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, em especial na leitura, escritura, aritmética e competências práticas essenciais.*

É verdade que não se sabe exatamente quais fatores e condições ambientais levam uma escola singular a proporcionar a seus alunos um desempenho correspondente a esses "parâmetros mais elevados", de modo pleno em todas e cada uma dessas competências básicas. O mais comum é que, num mesmo sistema, muitas pura e simplesmente fiquem longe desses parâmetros; outras conseguem sair-se melhor numa ou noutras delas; e poucas sejam capazes de alcançar a excelência. Também em geral, essa distribuição lastimavelmente se mostra simétrica à das características de origem social, de gênero, de renda familiar, de etnia etc.

Entretanto, as pesquisas e debates públicos e os sucessivos fóruns e conferências internacionais têm mostrado que, num âmbito mais geral, mais agregado, há algumas políticas públicas que, com probabilidade mais animadora, podem criar algumas condições e prover meios para que as escolas funcionem melhor, incrementem seus resultados e, também, para que as disparidades entre elas se reduzam significativamente. Afinal, nos casos anteriormente mencionados, verifica-se que, sigam num ou noutro sentido histórico, aqueles países conseguiram "sucesso" em dois sentidos: proporcionam certamente todas aquelas competências básicas (e outras mais) num padrão médio bastante elevado – como fica demonstrado nas avaliações internacionais; e, no conjunto de seus sistemas escolares, a qualidade de cada estabelecimento pouco se afasta desse padrão médio – implicando que são minimizadas as disparidades educativas entre seus

cidadãos mais jovens. E, em certos países, também entre os cidadãos de idades mais elevadas, à medida que avança a implementação de seus programas de aprendizagem ao longo da vida.

Num eixo de valoração propriamente educacional, como as aferições do PISA, as mensurações dos resultados, a médio e longo prazo, dessas políticas educacionais adquirem significado reconhecido, ao se expressarem em medidas de posição que situam os sistemas de ensino desses países no segmento mais elevado das séries de resultados de aprendizagem em leitura ou domínio da matemática.

Os níveis de aquisição dessas competências cognitivas básicas focalizadas nesta avaliação estão sendo aceitas, quase universalmente, como bons indicadores de qualidade intrínseca da educação básica. Por isso o PISA se define como um processo que

> *afere até que ponto alunos próximos ao final da escolaridade obrigatória adquiriram alguns dos conhecimentos e habilidades que são essenciais para uma plena participação na sociedade. Expõe evidências sobre o desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências, revela os fatores que influenciam o desenvolvimento dessas habilidades em casa e na escola e examina quais as implicações disso para o desenvolvimento de políticas públicas.*

Não obstante o grau de objetividade desta classe de aferição de resultados dos processos de ensino no nível fundamental, ele não é bastante (nem se propõe a tanto) para subsidiar a avaliação da qualidade extrínseca destes resultados e/ou do conjunto de resultados alcançados nos vários níveis de educação formal e informal.

Pois sempre se indagará como estes resultados se distribuem entre toda a população escolarizada; ou se o sistema é socialmente equânime. Malgrado a aferição do PISA se faça com cuidados estatísticos que permitam observar a distribuição social, em cada país participante, dos níveis de desempenho dos alunos, e aproximar-se de uma acepção operacional de eqüidade, este esforço não é um de seus escopos principais. Como foi mencionado pelo Professor Tiana-Ferrer a Diretoria de Educação e Cultura da Comissão Européia, no âmbito do Programa Sócrates, vem desenvolvendo conceitos e métodos que permitam aferir padrões de eqüidade nos sistemas educativos da região

e que, no futuro, possam igualmente servir a este propósito em outros conjuntos de países.[cf. Union Européene, 2003]

Também importa verificar como estas competências básicas – mesmo quando bem distribuídas – afetam os resultados de outros níveis de ensino e de outras oportunidades educativas [3]. E ainda como se integram a outros objetivos educativos desse mesmo nível fundamental de ensino: os de caráter afetivo ou de sociabilidade, os de natureza cultural e ética, os específicos de teor técnico-econômico.[4]

Tudo isso remete a uma área de fundamental importância na vida dos sistemas educativos e que, em algumas destas experiências bem sucedidas, foi objeto de considerável esforço de formulação e implementação de políticas: a de currículos.

É distintivo, como se viu na seção anterior, no caso espanhol, as conseqüências para o futuro das decisões tomadas a esse respeito quando da aprovação da Lei General de Educación de 1970; em seu Preâmbulo estabelecia que

> *se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. (...) Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; a cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes.*

[3] Exatamente num dos sistemas mais bem sucedidos, o da Finlândia, uma das constatações na avaliação do programa de melhoria da educação em matemática e ciências é a de que ainda é insuficiente a aquisição de domínio da matemática para aumentar o acesso aos cursos de nível superior em que padrões mais elevados desse domínio são indispensáveis. Uma das explicações é a de que os avanços obtidos nesse programa atingiram até agora apenas as gerações que só chegarão ao ensino superior nos anos vindouros e não as anteriores que fizeram educação básica com deficiências neste campo.

[4] Deve ser observado que são incipientes os esforços para desenvolver métodos de aferição e avaliação de competências não-cognitivas, como, por exemplo, os de mensuração de *living skills*.

Estas intenções se corporificavam nos artigos que estatuíam a concepção da Educação Básica Geral; em especial os que tratavam:

- a da dinâmica da política de currículos: "*3. Será establecido un sistema de revisión y actualización periódica de planes y programas de estudio que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades y cuya frecuencia no perjudique la debida estabilidad.*"
- da instauração de avaliações das escolas: "5. La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-Profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado."
- da definição da estrutura curricular na EGB: "16. En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva."

É interessante notar que esta formulação é contemporânea – e guarda semelhanças instigantes – da que se fazia na preparação da reforma educacional brasileira de 1971. Também aqui se pretendeu dar mais ênfase à estrutura dos currículos do que aos níveis de ensino, às suas formas de organização e à administração e financiamento do sistema; temas indispensáveis na normativização, porém que deveriam ser subsidiários às questões dos objetivos estruturais e das estratégias propriamente educativas para alcançá-los. Entretanto, essa pretensão

se esgotou nos esforços do Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto; e no próprio texto finalmente aprovado da Lei 5.692/1971. Poucas ações se somaram à divulgação das diretrizes e propostas curriculares gerais e à criação e breve funcionamento das Comissões Estaduais de Currículos. Acabou imperando o formalismo e a rotina dos antigos programas de ensino.

Onde estaria a diferença, se também se diz que, na Espanha, a lei de 1970, em parte importante, não encontrou meios financeiros e materiais para implantar-se plenamente?

Certamente na enorme controvérsia que se estabeleceu em torno da proposta geral e, em especial, desses dispositivos, que confrontavam a tradição conservadora do sistema até aí vigente. No mencionado Preâmbulo ficou registrado que o texto da lei procurava atender às fortes demandas da sociedade espanhola, mesmo em meio ao severo controle intelectual e político do regime franquista.

Ademais, é importante salientar, essas propostas de planejamento curricular se faziam em paralelo com uma profunda mudança no sistema de formação docente, com a instauração dos Institutos de Ciências da Educação e com estatutos que regulariam outros aspectos da estrutura do sistema. Tanto que, malgrado as dificuldades de implementação, superadas apenas mais tarde com o novo regime de financiamento conquistado nos Pactos de Moncloa, estas normas permaneceram, abriram caminho para avanços pedagógicos significativos e foram ampliadas – e não revogadas – pela *Ley Orgánica General de Educación* de 1990.

Sua concepção e seus efeitos, por fim, são hoje o centro de novas controvérsias – encerrando um ciclo – , em face das modificações pretendidas pelo atual governo, com a aprovação da *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*. Na apreciação do Professor Tiana-Ferrer, os fundamentos do modelo curricular propugnado por esta última norma "são mais tradicionais do que os da LOGSE, porém não está plenamente definido como serão levados a cabo, nem que adaptações poderão ser introduzidas nas Comunidades Autônomas." De qualquer modo, o que se teme, naquele país, é que este modelo venha a limitar o avanço obtido na associação entre qualidade e eqüidade ou até a ameaçar esta última.

Trajetória algo parecida é seguida pela Malásia, no entanto sem a mesma mobilização social e política experimentada pela Espanha. Porém com a mesma persistência; talvez até mais acentuada, em função das peculiaridades da cultura daquela nação. Desde logo, a política curricular é parte destacada de seus planos educacionais de longo prazo; e eles já estão iniciando seu oitavo plano qüinqüenal. A importância disso está não tanto na dimensão técnica – onde poderia sugerir um certo império da racionalidade à moda ocidental, ou a consistência da gestão do assunto – mas no que se refere à postura cognitiva e à conduta dos atores envolvidos. Como diz o Professor Bajunid: para "tudo que fazemos, temos planos estratégicos e esboços de estratégia para um horizonte de 25 anos. Cada Ministério tem o seu. Se chegamos a implementá-los, é outra questão; o fato é que todos sabemos para onde estamos nos dirigindo."

Logo em seguida à independência do país, houve que se fazer um enorme esforço de expansão do sistema educativo para superar a magnitude das carências herdadas do período colonial. De uma parte, obviamente, para elevar os níveis de cobertura da educação elementar.Mas, de outra, tendo que enviar os jovens para o exterior em busca de educação superior para suprir as demandas por médicos, engenheiros, funcionários graduados etc. Nos últimos trinta anos, no entanto, as demandas sociais se magnificaram, exigindo uma ampla democratização do sistema educacional. E para isso, verificou-se ser necessário associar eficiência e qualidade, a fim de poder atendê-las. Para isso, centraram-se esforços continuados no planejamento curricular.

Já em 1973, um pouco seguindo os padrões ingleses, havia sido criado o Centro de Desenvolvimento de Currículos. No início dos anos oitenta eles se tornaram uma peça chave nas estratégias de desenvolvimento do ensino; e a cronologia dos eventos de mudança curricular parece ilustrar bem a determinação e a continuidade na sua implementação:

1973 – Instalação do Centro.
1982 – O KBSR (Novo Currículo para as Escolas Elementares) foi implementado em 302 escolas como estudo-piloto.
1983 – O Novo Currículo é estendido a todas as escolas.
1988 – A plena implementação do Novo Currículo foi bem sucedida.

- A implementação do KBSM (Novo Currículo para Escolas Secundárias) inicia pelas disciplinas de línguas.

1989 – A implementação do Novo Currículo para Escolas Secundárias é iniciado nas demais disciplinas.
- O Programa de Reforma para Habilidades para a Vida é implementado em Form 1.
- O PBKS é introduzido nas escolas elementares de 1ª a 6ª séries
- A disciplina de *Manipulative Skills* é posta em marcha em 100 escolas elementares.

1991 – A disciplina de *Manipulative Skills* é posta em marcha em 1.000 (mil) escolas elementares.
A disciplina de Integrated Living Skills é introduzida em Form 1.

1992 – *Manipulative Skills* é colocada em prática em 3.000 escolas elementares.

1993 – A disciplina Habilidades para a Vida é implementada na 4ª série em todas as escolas elementares.
Escolas onde já havia sido introduzida a disciplina de *Manipulative Living Skills* continuaram a ministrá-la nas 4ª e 5ª séries do ensino elementar.

Outro traço relevante, nessa parte da estratégia, é a cadeia de apoio às atividades do Centro, formada, internamente, por comissões especializadas disciplinares – que mantêm um processo contínuo de análise, revisão e desenvolvimento de currículos e planos de ensino – e, externamente, pela Divisão do Livro Didático e pela Divisão de Tecnologia Educacional que também atuam na revisão dos planos e conteúdos e na estimulação e disseminação de inovações.[5]

[5] Há uma possível correspondência entre esta cadeia de apoio e as relações entre pesquisa e desenvolvimento de currículos e as atividades dos Centros Regionais de Documentação Pedagógica franceses. Seria pertinente estudar como cadeias ou redes desse tipo poderiam funcionar no Brasil, onde há consideráveis carências nestas áreas.

Merece atenção, de modo especial, a projeção desta experiência nos anos recentes, com um programa de melhoria da educação em ciência e tecnologia por meio das chamadas "escolas inteligentes". Dentre os nove desafios que os dirigentes malaios identificaram e desejam enfrentar, para tornar plenamente desenvolvido o país – a denominada Visão 2020 – um deles consiste em "criar uma sociedade científica e progressista, inovadora e direcionada para o futuro, que não apenas consuma tecnologia, mas que seja capaz de contribuir para a civilização científica e tecnológica do futuro." Esta proposta implica iniciar mudanças profundas nos currículos e nos métodos de aprendizagem, que estão sendo exploradas por meio do Currículo de Invenção.

Esta "disciplina" – ou área de estudo – se integrará às 10ª e 11ª séries (ensino médio superior), tendo como eixo matérias de tecnologia tratadas multidisciplinarmente. Seu objetivo é estimular a criatividade e a capacidade de resolver problemas dos alunos, por meio da produção de artefatos ou produtos dotados de inovatividade e valor comercial. Para tanto, procuraria enfatizar e incrementar o emprego combinado, nas atividades da área, dos " 3 hs": head (mente), hands (destrezas) e heart (sensibilidade), ao tempo em que curiosidade, paciência e perseverança constituem também competências não-cognitivas a serem desenvolvidas. (SHARIF & SAN, 2001)

Em condições socioculturais sensivelmente diferentes se encontra um quase-paralelo. Trata-se da experiência finlandesa. Tanto no que se refere a uma longa trajetória de busca de qualidade associada à eqüidade – não apenas na educação elementar e média, mas já na busca de universalização da educação de terceiro grau – quanto na ênfase que está atribuindo à educação em ciências e matemática.

Aqui se fará menor referência àquela trajetória principal – aliás muito clara e minuciosamente explicada pelo Professor Valijarvi tanto em seu artigo como na exposição – tratando apenas de salientar dois aspectos importantes. Um deles é o da estreita relação histórica entre as funções educativas da família e a qualidade do ensino na escola elementar – em que, já ao início dos anos sessenta, se optou por estruturar como escola abrangente (*comprehensive school*). Relata-se que, desde muito tempo, a maioria das crianças chegam à escola já alfabetizada por suas mães;

que, a seu turno, possuem elevada escolaridade. Essa participação no processo educativo permanece – favorecida sobremodo pela descentralização do sistema – mediante intenso comprometimento com as discussões das políticas municipais de educação e dos planos de trabalho das próprias escolas. Ou seja, há uma ampla liberdade e autonomia das escolas para definir seus currículos; no entanto, ela é temperada por um forte controle social por parte das comunidades.

Outro é o de que este processo é fortemente sustentado pela associação entre avaliação e regime de financiamento, diversa daquela vigente em países como a Inglaterra e Estados Unidos. A avaliação é concebida e conduzida de forma a orientar as decisões estratégicas na gestão escolar e a alertar tempestivamente a administração central quanto às necessidades de intervenção e ajuda "para evitar uma possível deterioração da igualdade de oportunidades de educação."

Entretanto, toma vulto, nos anos recentes, o empenho do governo finlandês na promoção de uma inflexão nas linhas de ênfase dos currículos, para incrementar a educação em ciências naturais e matemática. Conquanto situada no topo das escalas de proficiência acadêmica – tanto nos testes do PISA, como no TIMMS – as escolas finlandesas – básicas e superiores – passaram a ser instadas a elevar seus padrões de ensino nestas áreas, a fim de assegurar um considerável avanço nos padrões de competitividade do país, em especial nos segmentos "*knowledge intensive*" do sistema produtivo, que determinarão a qualidade da sua inserção na Europa e nos mercados globalizados.

Em seu primeiro programa, em 1995, o atual Governo atribuiu alta prioridade a medidas visando elevar o domínio da matemática e das ciências naturais pelos cidadãos como parte de sua estratégia geral de desenvolvimento e de integração à Europa.

Em conseqüência, o Conselho Nacional de Educação procurou estabelecer as linhas de desenvolvimento destas medidas por meio do que veio a denominar de Projeto LUMA. O ministério da educação, no entanto, decidiu ampliar o alcance dessas linhas, transformando-o num Programa mais abrangente, envolvendo parcerias fora do sistema escolar e maior número de ações, cobrindo não apenas o setor público mas também participações, voluntárias e autofinanciadas, de empresas,

organizações e veículos de mídia. Assim, iniciado em 1996, ele foi revisado em 1999 para vigorar até 2002.

O LUMA tem objetivos quantitativos que incluem incrementar o esforço combinado de universidades e politécnicos em ciências naturais e tecnologia; em aumentar o número de candidatos a cursos avançados em Matemática, Física e Química; em fortalecer a igualdade de gênero; e para aumentar o número de professores de matemática e ciências para satisfazer às necessidades de docência em todos os níveis e idades. E também escopos qualitativos compreendendo a obtenção de conhecimentos e habilidades abrangentes em matemática e ciências naturais; proporcionar conhecimentos matemáticos e científicos aos alunos do ensino vocacional e as habilidades correspondentes que são necessários em vários setores e ocupações e para estudos posteriores; e, ainda, que os cidadãos tenham oportunidade de adquirir tais conhecimentos segundo suas necessidades.

Para tanto, procurou desenvolver dez projetos principais e muitos subprojetos. Os principais são os seguintes:

1. formação de uma rede para comunicações, desenvolvimento e disseminação de idéias entre municipalidades, escolas e estabelecimentos educacionais;
2. avaliação, pesquisa e treinamento de pesquisadores;
3. aumento da carga curricular em matemática e ciências naturais;
4. aferições de qualidade como parte natural do processo de aprendizagem;
5. projetos de promoção de eqüidade;
6. medidas especiais de apoio, tanto para alunos melhor dotados como para os que enfrentam dificuldades;
7. projetos de reforma da formação docente;
8. projetos de aprendizagem ao longo da vida – da pré-escola até a educação de adultos;
9. fortalecimento do papel das municipalidades, empresas, indústrias e instituições de pesquisa;
10. cooperação entre universidades, politécnicos, escolas médias e institutos vocacionais.

Envolvendo um conjunto bastante alargado de instituições e de estabelecimentos educativos de todos os níveis, esse programa realmente provocou um processo de mudança importante nos padrões curriculares do sistema educativo finlandês. Com efeito, ao seu término, em 2002, uma avaliação externa, conquanto não tenha sugerido a continuidade do programa tal qual, recomendou que

> *uma nova iniciativa para a disseminação das práticas e dos valiosos resultados do Programa LUMA, seja formulada e implementada o mais breve possível.*" Pois "*o programa produziu um substancial investimento e gerou professores qualificados e comprometidos e idéias potencialmente valiosas a respeito da organização e processamento da reforma*.

Como o demonstram essas experiências, a organização dos ciclos ou seriações e dos níveis de ensino, na realidade, variam pouco – sendo quase uniformes as estruturas 6-3-3 ou 8-3, na verdade dispositivos não muito diferentes dos tradicionais níveis elementares e médios – e, no essencial, os resultados que podem dar, em termos de rendimento e qualidade, dependem em grande parte das políticas curriculares e da consistência com que elas são incorporadas e geridas no âmbito das escolas.

E, obviamente, seu êxito vem associado a duas outras políticas também importantes e com repercussões estendidas no tempo: a de valorização da docência e a de adequados padrões de logística para que as escolas possam dispor dos meios requeridos pelas estruturas curriculares e pelos métodos e práticas de ensino-aprendizagem.

3. PERSISTÊNCIA E COMPETÊNCIAS: GOVERNANDO O PROCESSO DE MUDANÇA

Destilando as informações trazidas pelos relatos nas dimensões anteriormente tratadas – a do sentido histórico das reformas e da centralidade das mudanças curriculares – vê-se que o tempo é um fator crítico. Nenhum dos casos de sucesso tomou menos do que duas ou três décadas para mostrar seus primeiros frutos. E, no entanto, países

que devem superar o atraso em seu desenvolvimento educativo não dispõem, no momento, desta extensão temporal para resolver seus problemas. Mas, sem dúvidas, precisam da persistência que levaram os dirigentes e as sociedades a atingir os atuais patamares de qualidade e eqüidade. E, em especial, de generosas dotações de competências políticas, técnicas e de gestão para melhor aproveitar o tempo de que carecem para acelerar seus processos de mudança.

Veja-se que o Reino Unido não enfrentava deficiências muito acentuadas de qualidade intrínseca em seu sistema escolar, ao início dos anos setenta. No entanto, estava longe de ser exemplo de justa distribuição de oportunidades educativas; assim como carregava os efeitos indesejáveis da insuficiência e direcionamento tradicional do ensino médio e, mais amplamente, da formação geral e técnico-vocacional de seus adolescentes e jovens. Este quadro fazia parte do elenco de limitações ao seu crescimento econômico, porquanto se associava a outros fatores restritivos de sua competitividade, justamente quando avançava a integração européia.

Tem-se aí novamente um aparente paradoxo. Um gabinete marcadamente conservador – e que teria uma longa permanência no comando – teria que enfrentar tais problemas por meio de reformas que, em certa medida, pareciam inconsistentes com seus princípios e escopos. Desde logo afrontando uma longa tradição – de gênese conservadora – de absoluta liberdade de ensino, em que cada escola, em qualquer nível, podia se autodeterminar quanto à maioria dos temas de escolha de objetivos e de modos de alcançá-los. E contando com sólidas e ativas bases sindicais.

Como adverte o Professor Thomas, não era uma preocupação essencial do gabinete o valor das linhas curriculares ou sua eficácia do ponto de vista propriamente educacional. Mais importantes eram dois outros elementos: as questões de financiamento público da educação, encaradas como um problema de melhoria dos padrões de gestão das escolas e universidades e do controle social a que deveriam se submeter; e, correlato a este, as questões de "filosofia de gestão do setor público" orientada para os conceitos de quase-mercados e das teorias da escolha pública.

Repetindo a explicação do Professor Thomas, "as reformas estavam mais preocupadas em reduzir o controle dos educadores profissionais – o interesse do produtor – sobre o processo de tomar decisão, do que em dá-lo aos pais e estudantes." Com isso, no entanto, acabou deslocando maior parcela de poder decisório não a estes últimos, mas para a burocracia pública.

E ao cabo isso não terá sido má política. Contando, em sua retaguarda, com uma longa e sólida tradição de serviço público, o ministério da educação, que se limitava a umas poucas e formalizadas funções, teve que desenvolver capacidades variadas, para planejar currículos – como nunca o fizera antes; para estruturar um sistema de avaliação que deveria servir tanto para orientar a gestão do sistema, como para gerar informações – os escores comparativos de proficiência de cada escola – para subsidiar as decisões familiares (política de *free-choice*); para imiscuir-se mais a fundo na formação e aperfeiçoamento de docentes. Enfim, teve que desenvolver variadas competências técnicas e gerenciais para dar conta de seu papel mais ativo na regulação e gestão do sistema educativo.

Esse direcionamento acaba por ficar quase inalterado com a chegada dos trabalhistas ao governo. Basta percorrer os *websites* de duas grandes agências públicas criadas nesse movimento para se ter idéia de sua amplitude e complexidade. Uma delas, o Office of Standards in Education – OFSTED, que cuida das políticas curriculares e de padrões de ensino; outra, não menos extensa, a Teacher Trainning Agency – TTA.

Em sentido quase contrário caminhou a Finlândia, onde a administração central se limita a funções estritamente regulatórias e de financiamento, disseminando entre as municipalidades e estabelecimentos de ensino a maior parte das responsabilidades decisórias e de gestão. De uma parte, fortalecendo as competências dos educadores profissionais e responsabilizando-os pelos resultados alcançados. Mas, de outra, assegurando um denso controle social das escolas e do próprio sistema, na medida em que é forte e bem consolidada a sociedade civil finlandesa.

Com isso, desenvolveram-se na Finlândia dois fatores distintivos em sua capacidade de gestão do sistema educativo. O principal, por certo, é o alto grau de profissionalismo dos educadores, expresso tanto na solidez de sua formação inicial (tendendo a maioria a portar pós-graduação) e em seu forte engajamento em projetos de formação continuada, quanto na aptidão a trabalhar coletivamente; e no elevado prestígio social de que desfrutam, tornando motivadora e atrativa a profissão (há, em média dez candidatos por vaga nos processos de recrutamento docente), conquanto os salários não sejam propriamente elevados.[6] Com isso, torna-se muito mais factível e rentável manter larga margem de poder decisório e gerencial no âmbito local e de escolas.

O segundo desses fatores positivos é que vem se tornando cada vez mais amplo o recurso a "redes", como se exemplifica no caso do Programa LUMA (cuja avaliação salientou os bons resultados neste aspecto), de programas de formação docente continuada, no programa "Finlândia que lê" que faz interagirem escolas e bibliotecas em praticamente todo o país, incrementando as competências comunicativas de pessoas de todos os grupos etários; e, com destaque, o Netlibris, que estimula a formação de grupos virtuais para usufruir e estudar literatura e, por via de conseqüência, incrementa a inclusão digital e incentiva a formação de comunidades virtuais (reforçando ainda mais a coesão da sociedade civil).

Destas experiências – e cabe juntar a elas a da Malásia, no atinente à qualidade do serviço público e à importância dada às lideranças – o que mais se pode aprender é que o tempo, virtualmente, é capaz de ser maximizado quando se insiste na continuidade; ou seja, quando há perseverança na condução das políticas mais impactantes. Virtude de que o Brasil é agudamente carente. E essa continuidade – que não significa, em absoluto, teimosia e rigidez – se mostra tão mais fácil de manter quando duas condições estão presentes; um cuidadoso preparo

[6] É digno de atenção o fato de os padrões salariais dos docentes não serem elevados como em outros países da Europa, mas sim serem superiores aos de outras ocupações equivalentes, de vez que, no país, são bastante reduzidos os diferenciais de salários/rendas entre os vários segmentos sociais.

técnico-político das medidas a serem tomadas, de modo a fugir das improvisações e da desilusão precoce; e um apropriado debate público que assegure sustentabilidade às políticas e aos programas que as implementam, e suscitando ativa participação dos cidadãos no seu controle e nos momentos de sua revisão e aperfeiçoamento.

4. VISÃO PLANETÁRIA, COOPERAÇÃO ENTRE PAÍSES E MULTILATERALISMO

Talvez se possa destacar, ao visualizar o conjunto destas experiências, pelo menos um elemento comum a todas: sua aderência a um padrão uniforme de aferição dos resultados básicos. Padrão este que, certamente, foi desenvolvido a partir de Jomtien e dos debates acerca da qualidade educativa para todos. Todas as melhores experiências podem se expressar num elemento comum: suas gerações mais recentes vêm adquirindo, em grau elevado e ascendente, aquilo a que se tem chamado de competências cognitivas básicas (universais ?). E essas melhores experiências se expressam também em redução paulatina das diferenças entre alunos de diferentes condições de vida. Mas todas elas mostram, por outro lado, algo lamentável: que as diferenças entre os sistemas de ensino, quando é mais numeroso o elenco de países focalizados, tendem a se mostrar maiores, sem sinais significativos de que estas diferenças venham a diminuir no curto e médio prazo.

Lamentável, mas não surpreendente. Até agora pelo menos, a globalização parece mais acentuar as diferenças do que a promover a prometida convergência nos padrões de crescimento e distribuição da renda no mundo. E os indicadores de educação certamente acompanham os de desigualdade social; não tanto porque reduzindo as carências educativas também se reduz essa desigualdade, mas porque estas seriam mais celeremente combatidas se mais países fossem bem sucedidos na conquista e na distribuição da qualidade da educação – pelo menos as das competências básicas.

A apresentação e discussão a respeito de quais elementos – decisões, estratégias, instrumentos, instituições, artefatos técnico-pedagógicos – se destacam na explicação do sucesso dos sistemas educativos de melhor qualidade e com maior equalização de oportunidades, se por um lado mostram que peculiaridades e singularidades prevalecem, de outro mostram que vários desses elementos podem ser observados, aprendidos e tornados suscetíveis de replicação. Obviamente que com os devidos e imprescindíveis ajustes, em face das condições e características de cada sistema e da cultura e política das sociedades que os abrigam. Como muito bem metaforizou o Professor Bajunid, com as flores que são colhidas em vários jardins do mundo e que requerem aclimatações para poderem vicejar em solo estranho.

Esta é a face animadora da mundialização. Os solos se tornam, em parte, menos estranháveis. O tempo virtualmente se encurta e se adensa com as facilidades de comunicação e com a maior disponibilidade e acessibilidade das informações. No entanto, requer maior disposição e presteza para a cooperação reduzir os estranhamentos e acelerar as aprendizagens. Exatamente por isso tornou-se possível, em poucas horas, num sitio central da América do Sul, colocar em linha direta de observação e de discussão experiências educativas de países tão distanciados fisicamente entre si quanto estes seis.

Faz-se necessário, por conseguinte, minuciar a observação dos elementos mais promissoramente replicáveis dessas experiências, para torná-los melhor compreendidos. E aprofundar o exame e a discussão crítica destes experimentos para torná-los aprendizagem. E isso requer diálogo entre os que viveram as experiências e os que pretendem adaptá-las a seu repertório de soluções.

Multiplicar as iniciativas de cooperação entre países se torna cada vez mais necessário. Entretanto, as aprendizagens esperadas ganham em pertinência quando respaldadas pela relativização, pela aferição do significado das experiências intercambiáveis, no conjunto mais amplo de países e sistemas educativos. E aquelas iniciativas se tornam mais frutíferas quando se entende que, tanto quanto não há um

"modelo" fácil e plenamente replicável, tampouco há problemas que sejam monopólio de algum país ou região e que apenas comportam soluções simetricamente "autóctones".

Daí ser condição indispensável um empenho crescente de cada país, de cada governo, de cada comunidade profissional ou empresarial, na manutenção de organizações capazes de ordenar e operacionalizar as linhas de cooperação intra-regional ou internacional. E na criação e desenvolvimento de *networks* por onde se intensificam as trocas de idéias, conhecimentos e experiências e o diálogo entre os atores dos vários circuitos de formulação de políticas públicas e de sustentação de movimentos sociais por reformas e inovações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNELLO, G.; COMI, S. Education and earning growth: evidence from 11 European countries. *Economics of Education Review*, n. 1, p. 75-83, Feb. 2004.

CONNELLY, F. M.; CROCKER, r. k.; KASS, H. National curriculum research: problems in the metamethodology of studies concerned with state policy and local variation. *Comparative Education Review*, n. 32, p. 430-451, Nov. 1988.

CORRALES, J. The politics of educational reform: bolstering supply and demand; overcoming institutional blocks. *Education Reform and Management Publication Series*. Washington: World Bank, v. 2, n. 1, 1999.

CATARELO, R. (Ed.). *Transición política y consolidación democrática*: España, 1975-1986. Madrid: CIS, 1990.

DECIBE, S. Educación básica: las reformas pendientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 31, edición on line, ene./abr. 2003.

HANSON, E. M. Democratization and educational decentralization in Spain: a twenty-year struggle for reform. *Education Reform and Management Publication Series, Country Studies*. Washington: World Bank, v. 1, n. 3, 2000.

JEONG, I.; ARMER, J. M. State, class, and expansion of education in South Korea: a general model; focus on South Korea. *Education Policy Analysis Archives*, n. 19, on line edition, Jun. 9, 1999.

LEE, J. School reform initiatives as balancing acts: policy variation and educational convergence among Japan, Korea, England and the United States. *Education Policy Analysis Archives*, n. 14, on line edition, Apr. 2001.

LEVIN, B. Conceptualizing the process of education reform from an international perspective. *Education Policy Analysis Archives*, n. 13, on line edition, Apr. 2001.

LEVIN, H. M.; KELLEY, C. Can education do it alone? *Economics of Education Review*, n. 2, p. 97-108, Jun. 1994.

MONTERO-SIEBURTH, M. Models and practice of curricular change in developing countries: focus on curriculum. *Comparative Education Review*, n. 36, p. 175-193, May, 1992.

RINNE, R. The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the New EU Millennium. *Educational Review*, v. 52, n. 2, p. 131-143, Jul. 2000.

SYED ZIN, S. M. Reforma del curriculo de ciencia y tecnologia: la iniciativa de la escuela inteligente en Malasia. *Perspectivas*, n. 1, on line edition, mar. 2003.

TAWIL, S. Introducción al dossier. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, n. 125, edición on line, mar. 2003.

UNION EUROPEENE. Groupe Européen de Recherche su l'Equité des Système Educatifs. *L'Equité dans les systèmes éducatifs euroéens* : un ensemble d'indicateurs. Liége : Université de Liège/Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale, 2003.

WRAY. H. Change and continuity in modern Japansese educational history : allied occupational reforms forty years later; focus on Japan. *Comparative Education Review*, n. 35, p. 447-475, Aug. 1991.

ANEXO**

SEMINARIO INTERNACIONAL: "EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA COMO ESTRATEGIAS DE DESARROLLO"

*Daniel Filmus**

PROLOGO

Este Seminario conjunto entre los Ministerios de Educación de Argentina y Brasil, la Oficina UNESCO – Brasilia y la Oficina Internacional de Educación, constituyó una oportunidad para analizar de qué manera las políticas educativas, de ciencia y tecnología contribuyeron a estimular el desarrollo nacional en los últimos veinte años de algunos países con experiencias consideradas emblemáticas como las de Corea del Sur, Malasia, Finlandia, Gran Bretaña e Irlanda..

Fue esencialmente una actividad para aprender, por eso se denominó *"Aprendamos de quienes lo lograron"*. No recibimos de ellos recetas mágicas, pero escuchamos y tratamos de desentrañar cuáles han sido los caminos que debieron recorrer para la obtención de sus logros competitivos. Sus experiencias nos ayudarán a nosotros también a encontrar y colocar nuevamente a la educación entre los temas prioritarios de la agenda política..

---

* Ministro de Estado da Educação Argentina.

** O seminário internacional "Educação, Ciência e Tecnologia como Estratégias de Desenvolvimento" foi também realizado na cidade de Buenos Aires logo após o evento organizado em Brasília. Ao contrário do seminário de Brasília (22 e 23 de setembro de 2003), decidiu-se por concentrar as apresentações em um único dia (25 de setembro de 2003). O seminário na Argentina foi então dividido em duas sessões principais – uma pela manhã, com as experiências asiáticas (Coréia do Sul e Malásia), e outra pela tarde com os participantes europeus (Finlândia, Grã-Bretanha e Irlanda). Em todos os debates do dia 25, educadores de prestígio e formuladores de políticas públicas na Argentina dividiram as mesas com os convidados internacionais. O evento foi inteiramente acompanhado pelo Ministro da Educação da Argentina, Professor Daniel Filmus, que juntamente com o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE-Argentina), lograram lotar o auditório da Biblioteca Nacional Argentina. .

Muchos de los problemas y obstáculos por los que atraviesa Argentina tienen características transnacionales y ya fueron vividos, en diferentes medidas, por otros países que consiguieron superarlos por medio de políticas estables de inversión en educación, ciencia y tecnología, allí reside el valor de tales experiencias exitosas.

En otro orden, éste encuentro demostró el interés de todos los sectores sociales por asumir el compromiso de una responsabilidad compartida en ubicar nuevamente a la educación en el centro de las políticas de desarrollo. En tal sentido, resulta de vital importancia generar ámbitos de discusión, intercambio y de consenso, como re representó éste seminario, para la construcción de un nuevo modelo de país.

Enfrentamos en estos primeros años del nuevo milenio un mundo caracterizado por grandes contradicciones. Nunca como hoy el avance científico-tecnológico permitió poner a disposición de la humanidad tantos bienes. Pero al mismo tiempo, nunca como hoy estos bienes han sido distribuidos tan inequitativamente, generando condiciones de desigualdad social sin precedentes entre los países y también al interior de los mismos. Es por ello que creemos que las nuevas tecnologías pueden llegar a convertirse en un poderoso instrumento para que todos los pueblos, y especialmente los más pobres, logren ejercer plenamente su derecho al desarrollo.

Debemos trabajar para que a esta "brecha analógica", propia de la evolución desigual y combinada de las fases anteriores de la economía mundial, no prosiga ensanchándose con el añadido de una nueva brecha ligada al acceso asimétrico a los bienes digitales. La mera existencia o la profundización de la "brecha digital" impedirá la democratización universal de la producción y el acceso de los bienes que estos conocimientos posibilitan.

El Gobierno Argentino asigna un papel prioritario a la democratización y desarrollo de los sistemas educativo, científico y tecnológico como base de la sociedad de la información. Estos sistemas constituyen un componente central de la estrategia nacional para superar la pobreza y sentar las bases de un proceso de desarrollo sostenido y sustentable, cuyos beneficios se distribuyan equitativamente.

Sólo el acceso a un sistema educativo de alta calidad permitirá que el conjunto de la población, sin exclusiones, participe plenamente de la sociedad de la información.

En este aspecto, nuestros países enfrentan un doble desafío. Deben alfabetizar en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al mismo tiempo que aún no han garantizado plenamente el acceso a la alfabetización básica de toda la población. Deben atender a los retos del Siglo XXI, sin descuidar las promesas no cumplidas que datan del siglo XIX.

Para la mayor parte de nuestros niños y jóvenes la escuela es la única posibilidad de acceder a las TICs. Si no logramos que ellos logren apropiarse de estas tecnologías en el sistema educativo, quedarán marginados de su utilización a perpetuidad. Ello nos obliga, a pesar de la crisis socioeconómica por la que atravesamos, a invertir cada vez más en la provisión de equipamientos, en la conectividad y la infraestructura. Pero también nos exige colocar más esfuerzos en la formación y el desarrollo de las nuevas competencias y capacidades cognitivas que nuestros docentes y alumnos necesitan para asegurar un uso inteligente y pleno de estas tecnologías.

Estamos convencidos que, en el campo de la educación la única manera de superar las deudas del Siglo XIX es utilizando las tecnologías del Siglo XXI.

Para afrontar este desafío el Gobierno del Presidente Kirchner ha asignado prioridad nacional a la inversión pública en los sistemas educativo, científico y tecnológico. En este contexto, se ha focalizado una importante porción de recursos públicos en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacia los sectores de más pobres. Aún así nuestros recursos, como los de muchos países en vías de desarrollo, resultan escasos para enfrentar la magnitud de las necesidades.

Sin lugar a dudas uno de los principales límites a la expansión de la inversión en el equipamiento y capacitación en las TICs es la pesada carga que significa nuestra deuda externa. Es por ello que la Argentina viene proponiendo en distintos foros regionales e internacionales, conjuntamente con otros países latinoamericanos, la discusión de estrategias e instrumentos de conversión de deuda externa por inversión en educación, ciencia y tecnología con el doble objetivo, por una parte, de reducir y aliviar el nivel de endeudamiento de nuestro país; y, por otra, de aumentar la inversión genuina en sectores críticos para el desarrollo.

Creemos que un aporte concreto de los países desarrollados a la disminución de la brecha digital debiera ser favorecer mecanismos de canje de parte de los servicios de esta deuda por inversiones en democratización de acceso a las TICs a través del sistema educativo.

Por otra parte es necesario que los Estados, el sector privado y la sociedad civil, a partir de la creación de nuevos ámbitos de participación democrática, debatan y conduzcan procesos de desarrollo de las tecnologías de la Sociedad de la Información capaces de dar cuenta de las principales problemáticas de cada sociedad. En nuestro caso por ejemplo, es imprescindible vincular las capacidades productivas e industriales en la elaboración de hardware, software y contenidos con la necesaria creación de nuevos puestos de trabajo con fuerte perfil de inclusión social.

Por último, Argentina, junto a todos los países del mundo que compartan esta perspectiva, trabajará con decisión para que esta esperanza lejos de transformarse en una nueva y vana "tecno-utopía", se convierta en una posibilidad cierta de desarrollo, bienestar y justicia social para nuestros pueblos.

NOTA SOBRE OS AUTORES

YUN-KYUNG CHA (Coréia do Sul) – Professor do Departamento de Educação da Universidade de Hanyang, em Seul. É especialista em sociologia da educação e Ph. D. na área pela Universidade de Stanford. O Dr. Cha é especialista em educação comparada, modernização de currículos, profissionalização docente e questões de gênero na educação.

HYWEL THOMAS (Inglaterra) – Professor de Economia Educacional e Diretor da Faculdade de Educação de Birmingham, no Reino Unido. Já prestou vários serviços de consultoria internacional a países que reestruturaram seus sistemas educacionais. É especialista no ensino de igualdade no sistema usando ferramentas econométricas e estatísticas, e, além disso, é estudioso das melhores maneiras de redistribuir responsabilidades no sistema educacional.

IBRAHIM AHMAD BAJUNID (Malásia) – Doutor pela Universidade de Harvard, atualmente é professor de Administração, Liderança e Políticas Públicas na Universidade de Tun Abdul Razak (UNITAR), na Malásia. Trabalhou por vários anos em organizações não-governamentais e é Presidente da Associação de Gestão Educacional na Malásia. Tem ampla experiência internacional e contribuiu para a consolidação do sistema de ensino existente na Malásia.

JOUNI VÄLIJÄRVI (Finlândia) – Diretor do Instituto de Pesquisas da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Teve um papel de destaque na construção do currículo nacional de vários países, além de ter ocupado importantes cargos de decisão no sistema educacional finlandês. O professor Välijärvi é também coordenador nacional do relatório PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) na Finlândia, um dos países de maior destaque em termos de performance dos estudantes.

RICHARD ROCHE (Irlanda) – Ministro de Estado da República da Irlanda. Foi professor de administração pública e hoje é Ministro para Assuntos Europeus do Governo Irlandês. Ocupou vários cargos políticos eletivos e escreveu diversos artigos sobre administração pública e políticas de investimento.

ALEJANDRO TIANA (Espanha) – Professor de Teoria e História da Educação na Universidade Nacional de Educação à Distância da Espanha (UNED). Atualmente, ele é Diretor Geral de Inovação e Desenvolvimento da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). É autor de mais de quinze livros e cem artigos sobre a história dos sistemas educacionais contemporâneos, educação comparada e avaliação de sistemas educacionais.

LUIZ GUSHIKEN – Secretário de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica; ex-deputado; foi coordenador-adjunto da equipe de transição e um dos coordenadores da campanha do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Graduado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas; É especialista em Previdência e fundos de pensão.

CRISTOVAM BUARQUE – Senador eleito pelo Partido dos trabalhadores, foi Ministro da Educação, Governador do Distrito Federal e presidente da Universidade da Paz da Organização das Nações Unidas. Doutor em Economia pela Universidade de Paris, Sorbonne; foi Reitor e professor da Universidade de Brasília.Publicou 19 livros no Brasil e 2 no exterior.

DANIEL FERNANDO FILMUS – Ministro de Estado da Educação Argentina; foi Secretário de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires; mestre em Educação com especialização em Educação de Adultos pelo Centro Regional de Especialização de Adultos e Alfabetização Funcional para América Latina-México – é, ainda, diretor residente do Programa de Ciências Sociais Avançadas. Com

inúmeras obras publicadas, é, também, membro do conselho de Redação de revistas e colaborador permanente do Diário Clarín e Revistas de Educação.

ALOIZIO MERCADANTE – Líder do Governo no Senado Federal; economista formado pela USP, com mestrado e doutorado na UNICAMP. É professor de Economia na PUC-SP e na UNICAMP, atualmente licenciado em função de seu mandato parlamentar. É membro do Partido dos Trabalhadores desde sua fundação, tendo exercido diversas funções como Assessor Econômico, membro do Diretório Nacional e da Executiva Nacional, vice-presidente nacional, Secretário de Relações Internacionais e Deputado Federal. Tem diversas obras publicadas, entre elas *O Brasil pós-Real*.

CARLOS LESSA – Doutor em História das Relações Internacionais pela Universidade de Brasília – UnB.Com diversas obras publicadas, vem atuando como professor e coordenador dos programas de graduação e de pós-graduação da UnB. Atualmente, coordena na mesma Universidade o projeto Rel Net – Rede Brasileira de Relações Internacionais, instituída em parceria com a Fundação Alexandre de Gusmão.

GABRIEL CHALITA – Secretário de Estado da Educação é doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo e doutor em Direito, também pela PUC; conselheiro do Fundo Social de Solidariedade e coordenador do Programa Universidade Cidadã do Estado de São Paulo. Foi Secretário de Estado da Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer do Governo do Estado de São Paulo.

GASTÃO VIEIRA – Mestre em direito pela PUC/RJ e graduado em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal de São Luís, é Deputado Federal pelo Estado do Maranhão. Foi deputado estadual; Secretário Executivo do Programa Carajás, Governo Federal, São Luís, MA; Secretário de Planejamento do Estado do Maranhão; Secretário de Educação do Governo do Estado do Maranhão.

ANA BENAVENTE – Vice-presidente do Conselho do Escritório Internacional de Educação da UNESCO em Genebra, é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Foi assistente de pesquisa na Fundação Calouste Gulbenkian; pesquisadora principal no Instituto de Ciências Sociais, UL; membro do Conselho Nacional de Educação; membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Secretária de Estado da Educação e Inovação do XIII Governo Constitucional; Secretária de Estado da Educação do XIV Governo Constitucional. Com diversas obras publicadas, foi agraciada com a comenda Rainha Isabel, a Católica (Espanha).

ADEUM HILÁRIO SAUER – Professor da Universidade Estadual de Itabuna-BA, e ex-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – Undime. Foi Secretário Municipal de Educação de Itabuna; consultor do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – para assuntos de educação; consultor do Fundoescola; membro do conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação.

PAULO AFONSO BRACARENSE COSTA – Diretor do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), é doutor em Engenharia de Produção- Inteligência Artificial pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Agronomia: área de concentração: Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ/USP – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Foi assessor especial para Articulação Regional do Ministério da Ciência e Tecnologia.

HEITOR GURGULINO DE SOUZA – Pesquisador em física nuclear. É membro eleito da Sigma Pi Sigma-Physic Honor Society, USA; membro da American Physical Society; da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e da Sociedade Brasileira de Física. Foi chefe da Unidade de Educação e Pesquisa do Departamento de

Assuntos Científicos da Organização dos Estados Americanos – OEA; diretor e assessor especial do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq; diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação MEC; Reitor da Universidade das Nações Unidas; subsecretário geral das Nações Unidas; foi, ainda, membro de inúmeros conselhos, associações e comitês nacionais e internacionais

GERALDO NUNES SOBRINHO – Coordenador Geral de Políticas e Programas de Infra-estrutura de Pesquisa, é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e Mestre em Ciência Espacial e da Atmosfera pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Foi diretor de administração da CAPES/MEC; Coordenador Geral dos Programas com o Exterior da CAPES/MEC; Secretário Geral de Administração do MEC; Superintendente de Planejamento, Superintendente de Engenharia, Ciências Básicas e da Terra; diversas funções técnicas e assessor especial do presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e diretor do Centro de Ciência e Tecnologia. Com diversas atividades no exterior, incluindo palestras, seminários, reuniões e missões; é, ainda, membro em bancas examinadoras de doutorado e mestrado.

RAQUEL TEIXEIRA – Deputada Federal pelo estado de Goiás, é PhD em lingüística pela Universidade da Califórnia, Bekerley EUA e PhD em Língua e Cultura pela Escola de Altos Estudos de Paris, França. Agraciada com diversas condecorações, foi palestrante em inúmeros congressos e seminários; membro dos mais variados conselhos e representante do Brasil em várias missões oficiais.

PAULO ROBERTO CORBUCCI – Técnico de Planejamento e Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e Professor das Universidades de Brasília e Católica de Brasília. É doutor em Sociologia e mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

LÚCIA ARAÚJO – Jornalista, é Gerente Geral do Canal Futura. Foi editora do jornal local da TV Bandeirantes; fez parte da equipe da Abril Vídeo; editora chefe do Jornal da Globo, da TV Globo; *stringer* da Folha de São Paulo cobrindo as áreas de cultura, comportamento e *business* em Washington; chefe do Departamento de Documentação da TV Cultura. Reformatou o Jornal da Band e, em seguida, assumiu o cargo de chefia de todos os programas jornalísticos da emissora; coordenou as séries de documentários "3Xleila" e "50 anos de Brasil: a história de todos nós" para o canal GNT, da Globosat, e o Projeto Tom da Mata para a Fundação Roberto Marinho e o Canal Futura; trabalhou com a CNBC - o canal financeiro da rede NBC .

DIVONZIR GUSSO – Pós-graduado em Desenvolvimento Econômico, Planificación de Recursos Humanos e Ciência Política (concentração Políticas Públicas). É pesquisador da Diretoria de Estudos Setoriais do IPEA e consultor em análise e avaliação de políticas públicas. Foi ex-coordenador geral de avaliação da CAPES do Ministério da Educação e ex-diretor geral do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

JORGE WERTHEIN – Representante da UNESCO no Brasil. PhD em Educação, Mestre em Comunicação e Mestre em Educação pela Universidade de Standford. Foi diretor do Escritório da UNESCO em Nova Iorque e Washington (1994 a 1996); Diretor de Relações Externas do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, Sede do IICA, em San José, Costa Rica (1986 a 1994); e Especialista em Educação Rural (encarregado dos Programas Sociais para o Brasil), do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, no Brasil (1977-1986). Entre suas publicações estão Políticas de Educação e Combate à Pobreza – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Pobreza e Desigualdades Sociais. Salvador: SEI, 2003. 296p. (Série Estudos e Pesquisas, 63); Construção e Identidade: As idéias da UNESCO no Brasil – Edições UNESCO Brasil, Brasília UNESCO, 2002; Fundamentos da Nova

Educação – Cadernos UNESCO Brasil, série Educação Volume 5, Jorge Werthein e Célio da Cunha. Brasília, DF. UNESCO, 2000; Educação, Trabalho e Desemprego: Novos Tempos, Novas Perspectivas. Cadernos da UNESCO Brasil. Série Educação. Número 3. Edições UNESCO Brasil; Brasília, Brasil. 1999.

CÉLIO DA CUNHA – Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Doutorado em Educação pela UNICAMP. Foi Superintendente de Desenvolvimento Social e de Ciências Humanas e Sociais do CNPq, Diretor e Secretário Adjunto de Políticas Educacionais (MEC/SEF/SPE). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UnB. Atualmente é Assessor Especial da Unesco no Brasil. Integra o Conselho Editorial e o Conselho Consultivo das Revistas Ensaio e Linhas Críticas (FE-UnB). Tem artigos e livros publicados.