



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Edições
UNESCO

Repensar a Educação

Rumo a um bem comum mundial?



Repensar a Educação

Rumo a um bem comum mundial?

Brasília
UNESCO
2016

Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2016

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).



Título original: *Rethinking education: towards a global common good?* Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França.

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, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Os membros do Grupo Sênior de Especialistas são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos na publicação e pelas opiniões expressões nela. Essas não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização.

Repensar a educação : rumo a um bem comum mundial?. – Brasília : UNESCO Brasil, 2016.
91 p., il..

Título original: *Rethinking education: towards a global common good?*
Incl. bibl.
ISBN: 978-85-7652-208-9

1. Tendências educacionais 2. Educação para o desenvolvimento sustentável
 3. Educação internacional
 4. Política educacional 5. Bens públicos mundiais I. UNESCO
-

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Créditos da versão original:
Design gráfico: UNESCO
Crédito da foto na capa: © Shutterstock / Arthimedes

Créditos da versão em português:
Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil
Tradução: Rita Brossard
Revisão técnica: Maria Rebeca Otero Gomes, Thaís Guerra e Andreza Trentino, Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil
Revisão gramatical, editorial e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Impresso pela UNESCO
Impresso no Brasil

Repensar a Educação

Rumo a um bem comum mundial?

Brasília
UNESCO
2016

Agradecimentos

É um prazer para mim ver essa publicação no presente momento, em que a comunidade internacional de educação e desenvolvimento avança rumo ao marco global de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta publicação é fruto de minhas discussões iniciais com Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO, durante seu primeiro mandato. Forte defensora da revisão do Relatório Delors, com vistas a identificar futuras orientações para a educação mundial, ela sabiamente desejava demonstrar que, além de seu papel técnico na liderança do movimento Educação para Todos, a UNESCO também exerce um importante papel de liderança intelectual na educação internacional.

Com essa perspectiva, a diretora-geral da UNESCO estabeleceu um grupo de especialistas de alto nível para repensar a educação em um mundo em mudança. Esse grupo de especialistas internacionais recebeu a tarefa de elaborar um documento sucinto, com indicação de questões que provavelmente afetariam a organização da aprendizagem e estimulassem o debate para definir uma visão da educação. O grupo foi copresidido por Amina J. Mohammed, assessora especial do secretário-geral da ONU para o Planejamento do Desenvolvimento Pós-2015 e secretária-geral adjunta, e pelo professor W. John Morgan, catedrático UNESCO na Universidade de Nottingham, no Reino Unido. O grupo de especialistas foi composto por: Peter Ronald DeSouza, professor no Centro para o Estudo das Sociedades em Desenvolvimento, Nova Délhi, Índia; Georges Haddad, professor na Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França; Fadia Kiwan, diretora emérita do Instituto de Ciências Políticas da Universidade Saint-Joseph em Beirute, Líbano; Fred van Leeuwen, secretário-geral da Education International; Teiichi Sato, professor da Universidade Internacional de Saúde e Bem-Estar, Japão; e Sylvia Schmelkes, presidente do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação, México.

Desde o início, a diretora-geral deu forte apoio a essa iniciativa do Setor de Educação da UNESCO. Coordenado pela Equipe de Pesquisa e Previsão em Educação, o grupo reuniu-se em Paris em fevereiro de 2013, fevereiro e dezembro de 2014, a fim de desenvolver suas ideias e debater versões sucessivas do texto. Gostaria de aproveitar essa oportunidade

para apresentar meus sinceros agradecimentos a todos os membros do grupo de especialistas por sua inestimável contribuição a esse importante esforço coletivo. O Setor de Educação da UNESCO é muito grato por seus esforços e seu comprometimento.

Esta publicação não teria sido possível sem a contribuição de numerosas pessoas, tanto especialistas externos quanto colegas da UNESCO. Gostaria de reconhecer e agradecer o apoio de: Abdeljalil Akkari (Universidade de Genebra), Massimo Amadio (Bureau Internacional de Educação da UNESCO), David Atchoarena (Divisão de Políticas e Sistemas de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO), Sylvain Aubry (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights), Néjib Ayed (Organização Árabe para a Educação, a Cultura e a Ciência), Aaron Benavot (Relatório de Monitoramento de Educação para Todos), Mark Bray (Universidade de Hong Kong), Arne Carlsen (Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO), Michel Carton (Network for International Policies and Cooperation in Education and Training); Borhène Chakroun (Seção de Jovens, Alfabetização e Desenvolvimento de Habilidades da UNESCO); Kai-ming Cheng (Universidade de Hong Kong), Maren Elfert (Universidade da Colúmbia Britânica), Paulin J. Hountondji (Conselho Nacional de Educação, Benin), Klaus Hüfner (Freie Universität Berlin), Ruth Kagia (Results for Development), Taeyoung Kang (POSCO Research Institute, Seul), Maria Khan (Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos), Valérie Liechti (Agência Suíça de Cooperação e Desenvolvimento), Candy Lugas (Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Seção de Política Educacional da UNESCO), Renato Opertti (Bureau Internacional de Educação da UNESCO), Svein Osttveit (Divisão executiva, Setor de Educação da UNESCO), David Post (Relatório de Monitoramento de Educação para Todos), Sheldon Shaeffer (Especialista em governança e educação infantil), Dennis Sinyolo (Education International) e Rosa-Maria Torres (Instituto Fronesis, Quito).

Para finalizar, agradeço à equipe de Pesquisa e Previsão em Educação da UNESCO por ter levado esse projeto a termo. Iniciado por Georges Haddad, ex-diretor da equipe, o processo de redação foi liderado e coordenado por Sobhi Tawil, especialista sênior de programas, assessorado por Rita Locatelli e Luca Solesin, da Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e Ética da Cooperação Internacional, Universidade de Bérghamo, Itália, e por Huong Le Thu, especialista da área programática da UNESCO. Outros assistentes de pesquisa foram Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgia Maciucă, Guillermo Nino Valdehita, Victor Nouis, Marion Poutrel, Hélène Verrue e Shan Yin.



Prof. Dr. Qian Tang
Diretor-geral-assistente para Educação

Lista de quadros

1. Grande desigualdade de renda na América Latina apesar de forte crescimento econômico	27
2. A encruzilhada de diferentes sistemas de conhecimento	34
3. <i>Sumak kawsay</i> : uma visão alternativa de desenvolvimento	35
4. Promoção do desenvolvimento sustentável por meio da educação	36
5. Habilidades básicas, transferíveis e técnicas e profissionais	44
6. Crianças com deficiência são frequentemente esquecidas	47
7. Ouvir a voz das meninas privadas de educação	48
8. Senegal: a experiência <i>Case des Tout-Petits</i>	49
9. Universidades interculturais no México	51
10. A experiência “Buraco na parede”	53
11. Alfabetização por celular para meninas no Paquistão	55
12. Rumo a formas pós-tradicionais de ensino superior	56
13. Na Finlândia, professores altamente qualificados e respeitados	59
14. Reforçar a promoção de oportunidades de emprego para jovens	64
15. Migração inversa para Bangalore e Hyderabad	67
16. Aulas particulares prejudicam as oportunidades educacionais dos pobres no Egito	81
17. Respeitar, cumprir e proteger o direito à educação	82
18. Criação, controle, aquisição, validação e uso do conhecimento	86

Resumo executivo

As mudanças no mundo, atualmente, hoje caracterizam-se por novos níveis de complexidade e contradição. A educação deve preparar indivíduos e comunidades para as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de se adaptar e de responder a elas. A presente publicação contribui para repensar a educação e a aprendizagem nesse contexto. Contribui para uma das principais tarefas da UNESCO, como observatório mundial de transformações sociais, com o objetivo de estimular o debate sobre políticas públicas.

É um chamado ao diálogo dirigido a todas as partes interessadas. Inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável. Esses são os aspectos fundamentais de nossa humanidade comum. O presente livro reforça a visão de duas publicações históricas da UNESCO, “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (1972), conhecida como Relatório Faure, e “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), o Relatório Delors.

Desenvolvimento sustentável: uma preocupação central

Para alcançar o desenvolvimento sustentável a que aspiramos, é preciso resolver problemas e tensões comuns e explorar novos horizontes. O crescimento econômico e a criação de riquezas reduziram as taxas globais de pobreza, mas a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência aumentaram dentro das sociedades e entre diferentes sociedades em todo o mundo. Padrões insustentáveis de produção econômica e consumo contribuem para o aquecimento global, a degradação ambiental e um aumento súbito de desastres naturais. Além disso, enquanto os marcos internacionais de direitos humanos foram fortalecidos nas últimas décadas, sua implementação e proteção continuam a ser um desafio. Por exemplo, apesar do empoderamento progressivo de mulheres, graças ao maior acesso à educação, elas continuam a sofrer discriminação na vida pública e no trabalho. A violência

contra mulheres e crianças, particularmente meninas, continua a enfraquecer seus direitos. Mais uma vez, embora o desenvolvimento tecnológico contribua para maior interconectividade e ofereça novos caminhos para trocas, cooperação e solidariedade, assistimos paralelamente a um aumento da intolerância cultural e religiosa, da mobilização política e de conflitos identitários.

A educação deve encontrar maneiras de responder a esses desafios, levando em conta múltiplas visões de mundo e outros sistemas de conhecimentos, além de novas fronteiras em ciência e tecnologia, como os progressos em neurociências e os avanços na tecnologia digital. Repensar o propósito da educação e a organização da aprendizagem nunca foi tão urgente.

Reafirmação de uma abordagem humanista à educação

Isoladamente, a educação não pode esperar resolver todos os desafios relacionados ao desenvolvimento, mas uma abordagem humanista e holística da educação pode e deve contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento. Nesse modelo, o crescimento econômico deve ser orientado por uma gestão ambiental responsável e pela preocupação com paz, inclusão e justiça social. Os princípios éticos e morais de uma abordagem humanista ao desenvolvimento levantam-se contra a violência, a intolerância, a discriminação e a exclusão. No que se refere à educação e à aprendizagem, significa ir além da estreita visão utilitarista e economista, buscando integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Essa abordagem enfatiza a inclusão de pessoas frequentemente discriminadas – mulheres e meninas, povos indígenas, pessoas com deficiência, migrantes, idosos e pessoas que vivem em países afetados por conflitos. Ela requer uma abordagem aberta e flexível à aprendizagem, tanto ao longo da vida quanto em todos os seus aspectos: uma abordagem que ofereça a todos a oportunidade de concretizar seu potencial para construir um futuro sustentável e uma vida digna. Essa abordagem humanista possui implicações para a definição de conteúdo de aprendizagem e as pedagogias utilizadas, bem como para o papel de professores e outros educadores. Esse quadro é cada vez mais relevante, dado o rápido desenvolvimento de novas tecnologias, em particular as digitais.

Formulação local e global de políticas em um mundo complexo

Os níveis cada vez maiores de complexidade social e econômica apresentam vários desafios para a formulação de políticas educacionais no mundo globalizado. A intensificação da globalização econômica tem produzido padrões de baixo crescimento de emprego, aumento do desemprego entre jovens e vulnerabilidade de empregos. Embora as tendências indiquem uma crescente desconexão entre a educação e o mundo do trabalho em rápida transformação, também representam uma oportunidade de reconsiderar o vínculo entre educação e desenvolvimento social. Além disso, a maior mobilidade de estudantes e trabalhadores através de fronteiras e os novos padrões de conhecimento e habilidades exigem novas formas para reconhecer, validar e avaliar a aprendizagem. Com relação à cidadania, o desafio para sistemas nacionais

de educação consiste em criar identidades e favorecer a consciência do outro, bem como um senso de responsabilidade com os outros, em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente.

A expansão do acesso à educação em todo o mundo nas últimas décadas aumenta a pressão sobre o financiamento público. Adicionalmente, nos últimos anos aumentou a demanda por participação em assuntos públicos e pelo envolvimento de atores não estatais na educação, tanto em nível nacional quanto global. Essa diversificação de parcerias dilui os limites entre público e privado e dificulta a governança democrática da educação. Em resumo, há uma crescente necessidade de reconciliar as contribuições e as demandas dos três reguladores do comportamento social: sociedade, Estado e mercado.

Recontextualização da educação e do conhecimento como bens comuns mundiais

À luz dessa realidade em rápida transformação, precisamos repensar os princípios normativos que regem a governança educacional, em particular o direito à educação e a noção de educação como bem público. De fato, no discurso internacional sobre educação, frequentemente nos referimos a ela como um direito humano e um bem público. Entretanto, embora esses princípios sejam relativamente incontestados no que se refere à educação básica, não há unanimidade sobre sua aplicabilidade à educação e a formação além dos níveis básicos. Em que grau o direito à educação e o princípio do bem público também se aplicam à educação não formal e informal, que são menos ou nada institucionalizadas? Portanto, a preocupação com o conhecimento – compreendido como o conjunto de informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes adquiridos por meio da aprendizagem – é essencial para qualquer discussão sobre o propósito da educação.

Os autores propõem que tanto conhecimento quanto educação sejam considerados bens comuns. Isso implica que a criação de conhecimento, sua aquisição, sua validação e sua utilização são comuns a todas as pessoas, como parte de *um esforço coletivo da sociedade*. A noção de bem comum nos permite ir além da influência da teoria socioeconômica individualista inerente à noção de “bem público”. Ela enfatiza a importância de um processo participativo na definição do que é um bem comum, que leva em consideração a diversidade de contextos, conceitos de bem-estar e ambientes de conhecimento. O conhecimento é uma parte inerente do patrimônio comum da humanidade. Portanto, ao considerar a necessidade de assegurar o desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, educação e conhecimento deveriam ser vistos como bens comuns mundiais. Inspirado pelo valor de solidariedade, com suas raízes em nossa humanidade comum, o princípio de conhecimento e educação como bens comuns mundiais tem implicações para os papéis e as responsabilidades das diversas partes interessadas. Isso vale para organizações internacionais como a UNESCO, uma vez que suas funções normativas e de observatório global a qualificam para promover e orientar o debate global sobre políticas públicas.

Considerações para o futuro

Com o intento de conciliar o propósito e a organização da aprendizagem como um esforço coletivo da sociedade, as questões a seguir podem servir como primeiros passos para o debate. Embora os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos – continuem a ser relevantes, estão ameaçados pela globalização e pelo ressurgimento de políticas identitárias. De que forma podem ser fortalecidos e renovados? De que forma a educação pode responder aos desafios de alcançar a sustentabilidade econômica, social e ambiental? Como conciliar uma pluralidade de visões de mundo em uma abordagem humanista à educação? Como concretizar tal abordagem humanista por meio de políticas e práticas educacionais? Quais as implicações da globalização para políticas e decisões nacionais sobre educação? De que forma deve-se financiar a educação? Quais são as implicações específicas para a educação, a formação, o desenvolvimento e o apoio a professores? Quais as implicações da distinção entre os conceitos de bem privado, bem público e bem comum para a educação?

Devemos congrega representantes de diversas partes interessadas, com perspectivas múltiplas, para, assim, compartilhar resultados de pesquisa e articular princípios normativos na orientação de políticas. A UNESCO, na qualidade de agência e *think tank* de reflexão intelectual, pode fornecer a plataforma para debate e diálogo, para aperfeiçoar nossa compreensão de novas abordagens à política e ao fornecimento educacional, com o objetivo de apoiar a humanidade e seu bem-estar comum.

Sumário

Prefácio	15
Introdução	17
1. Desenvolvimento sustentável: uma preocupação central	23
Desafios e tensões	24
Novos horizontes de conhecimento	30
Explorar abordagens alternativas	33
2. Reafirmação de uma abordagem humanista	39
Uma abordagem humanista à educação	41
Assegurar uma educação mais inclusiva	46
A transformação do panorama educacional	51
O papel de educadores na sociedade de conhecimento	58
3. Formulação de políticas educacionais em um mundo complexo	61
O aumento da lacuna entre educação e emprego	62
Reconhecer e validar a aprendizagem em um mundo móvel	66
Repensar a educação para a cidadania em um mundo plural e interconectado	69
Governança mundial da educação e formulação de políticas nacionais	72
4. Educação como um bem comum?	77
O princípio da educação como um bem público sob tensão	78
Educação e conhecimento como bens comuns mundiais	84
Considerações para o caminho a seguir	89

Prefácio

De qual educação precisamos para o século XXI? Qual o propósito da educação no atual contexto de grandes transformações da sociedade? Como organizar a aprendizagem? Tais questões inspiraram as ideias aqui apresentadas.

No mesmo espírito de duas publicações históricas da UNESCO, “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (1972), conhecido como Relatório Faure, e “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), ou Relatório Delors, estou convencida de que, na atualidade, precisamos pensar novamente sobre educação em termos ambiciosos.

Pois estamos vivendo tempos turbulentos. O mundo está se tornando mais jovem e crescem as aspirações a direitos humanos e a dignidade. As sociedades estão mais conectadas do que nunca, mas intolerâncias e conflitos persistem. Surgem novas potências, mas as desigualdades se aprofundam e há grande pressão sobre o planeta. Há vastas oportunidades de desenvolvimento sustentável e inclusivo, mas também grandes e complexos desafios.

O mundo está em mudança – a educação também precisa mudar. Em todo o planeta, as sociedades sofrem profundas transformações e isso exige novas formas educacionais que promovam as competências necessárias para sociedades e economias, agora e no futuro. De maneira concreta, isso significa ir além da alfabetização e de habilidades básicas em matemática para focar em ambientes de aprendizagem e novas abordagens à aprendizagem, em busca de mais justiça, equidade social e solidariedade mundial. A educação deve tratar de aprender a viver em um planeta sob pressão. Deve visar à alfabetização cultural, baseada no respeito e na igual dignidade para todos, contribuindo para tecer em conjunto as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável.

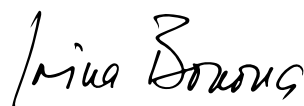
Essa é uma visão humanista da educação como um bem comum essencial. Acredito que ela retome a inspiração da Carta da UNESCO, aprovada há 70 anos, ao mesmo tempo em que reflete novos tempos e novas exigências.

A educação é essencial para um marco mundial integrado de objetivos de desenvolvimento sustentável. Ela está no cerne de nossos esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos. Uma educação básica de qualidade constitui o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação.

Em todo o mundo, constatamos grandes progressos na expansão de oportunidades de aprendizagem para todos. Entretanto, devemos extrair as lições certas, a fim de mapear uma nova rota para nossa rota futura. Somente acesso não é suficiente; precisamos de um novo enfoque na qualidade da educação e na relevância da aprendizagem, por meio do qual crianças, jovens e adultos realmente aprendam. A escolarização e a educação formal são essenciais, mas precisamos ampliar nosso ângulo de visão a fim de estimular a aprendizagem ao longo da vida. Fazer com que as meninas frequentem a educação primária é vital, mas precisamos ajudá-las em todo o caminho para a educação secundária e além dela. Precisamos de um enfoque ainda mais forte em professores e educadores como agentes de transformação em todos os níveis.

Não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para promover dignidade e direitos humanos, para erradicar a pobreza e aprofundar a sustentabilidade, bem como para construir um futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada: aspectos fundamentais de nossa humanidade comum.

É por isso que precisamos novamente pensar em grande escala e repensar a educação em um mundo em mudança. Para isso, precisamos de debate e diálogo em ampla escala e esse é o objetivo desta publicação: formular aspirações e ser uma fonte de inspiração, falar para novos tempos.



Irina Bokova
Diretora-geral da UNESCO

Introdução



Introdução

“Educação gera confiança. Confiança gera esperança. Esperança gera paz”

Confúcio, filósofo chinês (551 a.C.-479 a.C.).

Um chamado ao diálogo

Este documento visa a contribuir para uma nova visão da educação em um mundo em mudança, em continuidade a uma das principais tarefas da UNESCO como observatório global de transformações sociais. Seu propósito é estimular o debate sobre políticas públicas, com foco especificamente na educação em um mundo em evolução. É um *chamado ao diálogo*, inspirado por uma visão humanista de educação e do desenvolvimento, com base em princípios de *respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada*, todos aspectos fundamentais de nossa *humanidade comum*. Visa a ser tanto uma aspiração quanto uma inspiração, dirigindo-se aos novos tempos e a todas as pessoas do mundo interessadas em educação. Foi redigido no mesmo espírito de duas publicações históricas da UNESCO: “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã”, o Relatório Faure, de 1972; e “Educação: um tesouro a descobrir”, o Relatório Delors, de 1996.

Olhar para trás para ver à frente¹

Ao procurar uma nova visão sobre educação e aprendizagem no mundo do futuro, devemos nos embasar no legado de análises anteriores. Por exemplo, o Relatório Faure, de 1972, estabeleceu as duas noções inter-relacionadas de *sociedade de aprendizagem e educação ao longo da vida* em uma época em que sistemas

¹ Adaptado de MORGAN, W. J.; WHITE, I. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, n. 4, p. 40-43, 2013.

educacionais tradicionais eram muito questionados. Segundo o relatório, com a aceleração do progresso tecnológico e das transformações sociais, ninguém poderia esperar que a educação inicial de um indivíduo fosse ser adequada por toda a vida. Embora a escola permanecesse o meio essencial para transmitir conhecimentos organizados, ela deveria ser complementada por outros aspectos da vida social – instituições sociais, ambiente de trabalho e lazer, a mídia. O relatório advogava o direito e a necessidade de cada indivíduo de aprender para o próprio desenvolvimento pessoal, social, econômico, político e cultural. Afirmou que a educação ao longo da vida era a pedra angular das políticas educacionais, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento.²

Em 1996, o Relatório Delors propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos chave: *aprendizagem ao longo da vida* e os *quatro pilares da educação* (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos). Não era, intrinsecamente, um modelo para a reforma educacional, mas uma base de reflexão e debate sobre quais deveriam ser as escolhas para a formulação de políticas. O relatório argumentava que as escolhas sobre educação eram determinadas por escolhas sobre o tipo de sociedade em que queríamos viver. Além da funcionalidade imediata da educação, considerava a formação da pessoa como um todo, como elemento essencial do propósito da educação.³ O Relatório Delors estava diretamente alinhado com os princípios morais e intelectuais subjacentes à UNESCO e, portanto, suas análises e recomendações eram mais humanistas e menos instrumentais e condicionadas pelo mercado do que outros estudos de reforma educacional da época.⁴

Sem qualquer dúvida, os relatórios Faure e Delors inspiraram políticas educacionais no mundo inteiro,⁵ mas devemos reconhecer que o atual contexto global passou por transformações significativas em seu panorama intelectual e material desde a década de 1970, assim como desde os anos 1990. Esta segunda década do século XXI marca um novo momento histórico, que traz consigo diferentes desafios e novas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Estamos ingressando em uma nova fase histórica, caracterizada pela interconectividade e interdependência das sociedades e por níveis inéditos de complexidade, incerteza e tensão.

A emergência de um contexto global para a aprendizagem

A situação do mundo atual caracteriza-se por vários paradoxos. Embora a intensificação da globalização econômica tenha reduzido a pobreza global, também tem produzido

² MEDELAÑONUEVO, C.; OSHAKO, T.; MAUCH, W. *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2001.

³ POWER, C. N. Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, v. 27, n. 2, p. 118, 1997.

⁴ Idem.

⁵ Para uma discussão sobre o assunto, veja, por exemplo, TAWIL, S.; COUGOUREUX, M. 2013. *Revisiting Learning: The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight, 2013. (erf occasional papers, 4); ELFERT, M. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 88-100, 2015.

padrões de baixo crescimento do emprego, aumento do desemprego entre jovens e vulnerabilidade de empregos. Além disso, a globalização econômica agrava desigualdades, tanto entre países quanto dentro de um mesmo país. Sistemas educacionais acentuam essas desigualdades ao ignorar as necessidades educacionais de alunos em desvantagens e que vivem em países pobres, ao mesmo tempo em que concentram oportunidades educacionais entre os ricos, tornando, assim, muito exclusivas a formação e a educação de alta qualidade. Os padrões atuais de crescimento econômico, acoplados ao crescimento demográfico e à urbanização, esgotam recursos naturais não renováveis, poluem o meio ambiente, bem como causam danos ecológicos irreversíveis e mudança climática. Além disso, juntamente com o crescente reconhecimento da diversidade cultural (seja historicamente inerente aos Estados-nação ou resultantes de maior migração e mobilidade), também notamos um aumento dramático no chauvinismo cultural e religioso e na mobilização política e violência associadas a aspectos identitários. O terrorismo, a violência ligada às drogas, as guerras, conflitos internos e mesmo a violência familiar e escolar estão aumentando. Esses padrões de violência suscitam questões sobre a capacidade da educação para forjar valores e atitudes para a convivência. Adicionalmente, como resultado de tais conflitos e crises, quase 30 milhões de crianças são privadas de seu direito à educação básica, o que cria gerações de futuros adultos não educados, com grande frequência ignorados em políticas de desenvolvimento. Essas questões são desafios fundamentais para a compreensão humana da alteridade e para a coesão social em todo o planeta.

Ao mesmo tempo, testemunhamos maior demanda por participação em assuntos públicos em um contexto de transformação da governança local e global. O progresso espetacular na conectividade pela internet, em tecnologias móveis e em outras mídias digitais, combinado com a democratização do acesso à educação pública e ao desenvolvimento de diferentes formas de educação privada, tem modificado padrões de engajamento social, cívico e político. Além disso, a maior mobilidade de trabalhadores e estudantes entre países, entre empregos e entre espaços de aprendizagem intensifica a necessidade de reconsiderar a forma como aprendizagem e competências são reconhecidas, validadas e avaliadas.

As transformações que estão ocorrendo têm implicações para a educação e assinalam a emergência de um novo contexto global para a aprendizagem. Nem todas essas mudanças exigem respostas via políticas educacionais, porém, de qualquer forma, forjam novas condições. Exigem não apenas novas práticas, mas também novas perspectivas, a partir das quais podemos compreender a natureza da aprendizagem e o papel do conhecimento e da educação no desenvolvimento humano. Esse novo contexto de transformações sociais requer que reexaminemos o propósito da educação e a organização da aprendizagem.

Qual o significado de conhecimento, aprendizagem e educação?

Conhecimento é um aspecto central de qualquer discussão sobre aprendizagem e pode ser compreendido como o modo por meio do qual indivíduos e sociedades atribuem

significado a suas experiências. Portanto, pode ser visto, de forma ampla, como o conjunto de informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes adquiridos por meio da aprendizagem. Como tal, o conhecimento está inextricavelmente vinculado aos contextos cultural, social, ambiental e institucional onde é criado e reproduzido.⁶

Entende-se aqui *aprendizagem* como o processo de adquirir tal conhecimento. É tanto um *processo* quanto seu *resultado*; um meio, bem como um fim; uma prática individual, bem como um esforço coletivo. É uma realidade multifacetada definida pelo contexto. Que tipo de conhecimento é adquirido e por que, onde, quando e como é utilizado são questões fundamentais para o desenvolvimento tanto de indivíduos quanto de sociedades.

Educação é entendida aqui como a aprendizagem deliberada, intencional, com um fim determinado e organizada. Oportunidades educacionais formais e não formais pressupõem certo grau de institucionalização. Entretanto, boa parte da aprendizagem é muito menos institucionalizada, se é que chega a sê-lo, mesmo quando é intencional e deliberada. Essa educação informal, menos organizada e estruturada do que a educação formal ou não formal, pode incluir atividades de aprendizagem que ocorrem no local de trabalho (como estágios), na comunidade local e na vida diária, em uma base autodirecionada, direcionada à família ou direcionada à sociedade.⁷

Finalmente, é importante notar que muito do que aprendemos na vida não é nem deliberado nem intencional. Essa aprendizagem informal é inerente a todas as experiências de socialização. A discussão a seguir, entretanto, restringe-se à aprendizagem intencional e organizada.

Organização da publicação

Inspirada por uma preocupação central com o desenvolvimento humano e social sustentável, a primeira seção traça algumas tendências, tensões e contradições no atual processo de transformações sociais globais, bem como os novos horizontes de conhecimento que oferecem. Ao mesmo tempo, a seção ressalta a necessidade de explorar outras abordagens para o bem-estar humano, incluindo um reconhecimento da diversidade de visões de mundo e de sistemas de conhecimento, além da necessidade de apoiá-los.

A segunda seção reafirma uma abordagem humanista e enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada à educação, com base em alicerces éticos e morais renovados. Requer um processo educacional inclusivo e que não se limite simplesmente a

Que tipo de conhecimento é adquirido e por que, onde, quando e como é utilizado são questões fundamentais para o desenvolvimento tanto de indivíduos quanto de sociedades.

⁶ EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION. *Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE): ESF forward look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative*. Strasbourg; Brussels: European Science Foundation/European Cooperation in Science and Technology, 2011.

⁷ Idem.

reproduzir desigualdades. No panorama global da educação – que atualmente se encontra em transformação –, o papel de professores e outros educadores é vital para o desenvolvimento de um pensamento crítico e um julgamento independente, e não uma conformidade sem reflexão.

A seção seguinte examina questões referentes à formulação de políticas educacionais em um mundo complexo, incluindo os desafios de reconhecer e responder à lacuna entre educação formal e emprego; de reconhecer e validar a aprendizagem em um mundo de mobilidade cada vez maior entre fronteiras, ocupações profissionais e espaços de aprendizagem; além de repensar a educação para a cidadania em um mundo cada vez mais globalizado, buscando o equilíbrio entre o respeito pela pluralidade, os valores universais e a preocupação com nossa humanidade comum. Finalmente, consideram-se as complexidades da formulação de políticas nacionais de educação no contexto de formas potenciais de governança global.

A quarta seção explora a necessidade de recontextualizar princípios-base para a governança da educação, particularmente o direito à educação e o princípio da educação como um bem público. Propõe que a política educacional dê maior atenção ao conhecimento e às formas como ele é criado, acessado, adquirido, validado e utilizado. Também sugere a necessidade de recontextualizar os princípios fundadores que governam a organização da educação, em particular o princípio da educação como *bem público*. Propõe que considerar a educação e o conhecimento como *bens comuns mundiais* pode oferecer uma maneira útil de conciliar o propósito e a organização da aprendizagem como um esforço coletivo da sociedade em um mundo em transformação. A conclusão resume as ideias principais e apresenta questões visando a continuar o debate.



1. Desenvolvimento sustentável: uma preocupação central

1. Desenvolvimento sustentável: uma preocupação central

“Deveríamos imaginar que somos uma das folhas de uma árvore e que a árvore é a humanidade inteira. Não podemos viver sem os outros, sem a árvore”

Pablo Casals, violoncelista e maestro espanhol.

Ao reexaminar o propósito da educação, nossa visão é orientada por uma preocupação central com o desenvolvimento humano e social sustentáveis. Entende-se por sustentabilidade a ação responsável de indivíduos e sociedades rumo a um futuro melhor para todos, local e globalmente – um futuro em que justiça social e gestão ambiental cuidadosa orientem o desenvolvimento socioeconômico. As mudanças no mundo interconectado e interdependente de hoje promovem níveis inéditos de complexidade, tensões e paradoxos, bem como novos horizontes de conhecimento que precisamos levar em consideração. Tais padrões de mudança exigem esforços para explorar outras abordagens do progresso e do bem-estar humano.

■ Desafios e tensões

O Relatório Delors identificou uma série de tensões geradas por mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, incluindo tensões entre o global e o local, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, o curto e o longo prazo, a necessidade de competição e o ideal de igualdade de oportunidades, assim como a expansão do conhecimento e nossa capacidade de assimilá-lo. Essas sete tensões

constituem perspectivas úteis para analisar a dinâmica atual das transformações sociais. Algumas assumem novos significados e tensões mais recentes emergem, incluindo padrões de crescimento econômico caracterizados por crescente vulnerabilidade, aumento da desigualdade, mais tensões ecológicas e aumento da intolerância e da violência. Finalmente, embora tenhamos tido progressos em matéria de direitos humanos, a implementação de normas muitas vezes continua a ser um desafio.

Tensões ecológicas e padrões insustentáveis de produção e consumo econômico

Há muito tempo já entendíamos que assegurar o crescimento é o propósito do desenvolvimento, com base na premissa de que o crescimento econômico gera efeitos positivos que eventualmente garantem maior bem-estar para todos. Entretanto, padrões insustentáveis de produção e consumo apontam para contradições fundamentais em um modelo dominante de desenvolvimento centrado no crescimento econômico. Em consequência de um crescimento desenfreado e da superexploração de áreas naturais, a mudança climática tem produzido um aumento de catástrofes naturais, que ameaçam particularmente os países pobres. Na verdade, a sustentabilidade tornou-se uma preocupação central de desenvolvimento, em função da mudança climática, da degradação de recursos naturais vitais, como a água, e da perda de biodiversidade.

As mudanças no mundo interconectado e interdependente de hoje levam a níveis inéditos de complexidade, tensões e paradoxos, bem como a novos horizontes de conhecimento que precisamos levar em consideração.

Na última parte do século XX (1960-2000), o consumo de água duplicou, a produção e o consumo de alimentos aumentaram 2,5 vezes e o consumo de madeira triplicou. Todos esses aumentos foram impulsionados pelo crescimento demográfico. A população mundial praticamente triplicou na segunda metade do século XX, passando de cerca de 2,5 bilhões, em 1950, a mais de 7 bilhões em 2013, esperando-se que chegue a 8 bilhões em 2025.⁸ Estima-se que, até 2030, a demanda por alimentos terá um aumento de pelo menos 35%, a demanda por água 40% e a demanda por energia 50%.⁹

Além disso, pela primeira vez, mais da metade da população mundial vive em áreas urbanas. Até 2050, esse valor subirá para dois terços, ou mais de 6 bilhões de pessoas.¹⁰ Nesse momento, estima-se que 80% da população urbana do planeta

⁸ UN DESA. *World Population Prospects: the 2012 revision*. New York, 2013. A maior parte desse crescimento ocorreu e continuará a ocorrer nos países do Sul. A proporção da população mundial nos países do Sul cresceu de 66%, em 1950, para 82%, em 2010. Espera-se que aumente ainda mais para 86% até 2050 e 88% até 2100.

⁹ NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL. *Global Trends 2030: alternative worlds*. Washington, DC: National Intelligence Council, 2012.

¹⁰ UN DESA. *World Urbanization Prospects: the 2011 revision*. New York, 2012.

estará concentrada em cidades dos países do Sul global.¹¹ O crescimento da população urbana, combinado com a expansão de estilos de vida e padrões de produção e consumo da classe média, tem um impacto negativo sobre o meio ambiente e a mudança climática, e também aumentam o risco de catástrofes naturais em todo o mundo.¹² Esses problemas são uma grave ameaça à vida, aos meios de vida e à saúde pública em todo o mundo. A urbanização não planejada ou mal planejada é cada vez mais vulnerável a calamidades naturais e a condições climáticas extremas. A taxa sem precedentes de expansão urbana estabelece tendências sociais, políticas, culturais e ambientais mundiais; consequentemente, a urbanização sustentável tornou-se um dos desafios mais prementes que a comunidade global deve enfrentar no século XXI.¹³

Esses padrões de crescimento demográfico e de urbanização também têm importantes implicações para os arranjos institucionais e parcerias necessárias para assegurar oportunidades educacionais relevantes e flexíveis, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Projeções indicam que a proporção de idosos na população em geral deverá dobrar até 2050¹⁴ e que haverá também aumento da demanda por maior diversificação na educação e na formação de adultos. Assegurar que o aumento projetado da população em idade ativa na África se traduza em dividendo demográfico¹⁵ exigirá a oferta de oportunidades relevantes de educação e formação ao longo da vida.

Mais riquezas, mas também aumento da vulnerabilidade e de desigualdades

As taxas globais de pobreza caíram pela metade entre 1990 e 2010. Essa queda resulta em grande parte de taxas robustas de crescimento econômico em economias emergentes e em muitos países africanos, apesar da crise econômica e financeira global de 2008. Espera-se que as classes médias nos países em desenvolvimento continuem a se expandir substancialmente nos próximos 15 a 20 anos, com parte do crescimento mais rápido ocorrendo na China e na Índia.¹⁶ Entretanto, persistem disparidades significativas em todo o mundo e há considerável variação nas taxas de pobreza entre as diferentes regiões do planeta.¹⁷

Padrões de forte crescimento do produto interno bruto (PIB) nem sempre geram os níveis de emprego exigidos, nem o tipo de emprego desejado. Não tem havido uma expansão suficiente em oportunidades de emprego para absorver o aumento na força

¹¹ Idem.

¹² SPREAD SUSTAINABLE LIFESTYLE 2050. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, 2011.

¹³ UN-HABITAT. *United Nations Human Settlement Programme*. Disponível em: <www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819>. Acesso em: fev. 2015.

¹⁴ UN DESA. *World Population Prospects: the 2012 revision*. New York, 2013.

¹⁵ DRUMMOND, P.; THAKOOR, V.; YU, S. *Africa Rising: harnessing the demographic dividend*. International Monetary Fund, 2014. (IMF working paper, 14/43).

¹⁶ NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL. *Global Trends 2030: alternative worlds*. Washington, DC, 2012.

¹⁷ Enquanto a taxa de pobreza no Extremo Oriente e Pacífico era estimada em 12,5% em 2010, era de mais de 30% na Ásia Meridional e de quase 50% na África Subsaariana. IMF; WORLD BANK. *Global Monitoring Report 2013: rural-urban dynamics and the millennium development goals*. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development, the World Bank, 2013.

de trabalho. Em 2013, mais de 200 milhões de pessoas em todo o mundo estavam desempregadas, e o desemprego global deve aumentar ainda mais. As regiões que concentram o maior volume do aumento no desemprego, como Extremo Oriente, Ásia Meridional e África Subsaariana, também sofreram queda na qualidade dos empregos. No momento, empregos vulneráveis representam quase a metade do número total de empregos, o que contribui para o aumento do número de trabalhadores vivendo abaixo ou muito próximo da linha da pobreza. Pessoas em empregos vulneráveis têm muito mais probabilidade de apresentar acesso limitado ou inexistente a seguridade social ou renda segura do que trabalhadores assalariados.¹⁸

A ausência de proteção social básica na maioria dos países exacerba esses problemas e contribui para o aumento da desigualdade, tanto entre países quanto dentro dos próprios países do Norte global, bem como nos países do Sul.¹⁹ Nos últimos 25 anos, houve uma concentração ainda maior de riquezas nas mãos de um número mais restrito de pessoas.²⁰ A riqueza do mundo está dividida da seguinte forma: quase metade para o 1% mais rico, a outra metade para os outros 99%.²¹ Esse rápido alargamento na desigualdade de renda contribui para a exclusão social e o enfraquecimento da coesão social. Em todas as sociedades, desigualdades extremas são uma fonte de tensão social e um catalizador potencial de instabilidade política e conflitos violentos.

Quadro 1. Grande desigualdade de renda na América Latina apesar de forte crescimento econômico

A região da América Latina e Caribe continua a ser uma das regiões com os mais acentuados níveis de desigualdade de renda, apesar do forte crescimento econômico e da melhoria nos indicadores sociais observados na última década. O relatório observou que: “A queda na proporção salarial foi atribuída ao impacto de mudanças tecnológicas que diminuem o uso de mão de obra e a um enfraquecimento geral de instituições e de regulamentações do mercado de trabalho. É provável que essa queda afete desproporcionalmente indivíduos que estão na média ou na base da distribuição de renda, uma vez que dependem principalmente da renda de seu trabalho”. Além disso, o relatório assinalou que “a distribuição fundiária extremamente desigual gerou tensões sociais e políticas e é uma fonte de ineficiência econômica, pois pequenos proprietários frequentemente não têm acesso a crédito e a outros recursos para aumentar a produtividade, enquanto grandes proprietários nem sempre têm incentivos suficientes para fazê-lo”.

Fonte: *UN DESA. Inequality Matters: report of the world social situation 2013*. New York, 2013.

¹⁸ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Global Employment Trends 2014*. Geneva, 2014.

¹⁹ UN DESA. *Inequality Matters: report on the world social situation 2013*. New York, 2013.

²⁰ Ver WORLD ECONOMIC FORUM. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. 2014. p. 8-10.

²¹ OXFAM. *Working for the Few: political capture and economic inequality*. Oxford, 2014. (Oxfam briefing paper, 178).

Interconectividade crescente, mas aumento da intolerância e da violência

O desenvolvimento de novas tecnologias digitais resultou em um crescimento exponencial no volume de informações e conhecimentos disponíveis, o que os tornou mais facilmente acessíveis a mais pessoas em todo o mundo. Dessa forma, tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem exercer um papel essencial no compartilhamento de conhecimentos e *expertise* a serviço do desenvolvimento sustentável e com um espírito de solidariedade. Ainda assim, na opinião de muitos observadores, o mundo tem testemunhado um aumento dos níveis de intolerância étnica, cultural e religiosa, e para isso se usa, muitas vezes, as mesmas tecnologias de comunicação para a mobilização ideológica e política, para promover visões de mundo exclusivistas. Essa mobilização frequentemente leva a mais violência criminosa e política, bem como a conflitos armados.

A violência contra meninas e mulheres tende a aumentar em tempos de crise e instabilidade, tanto durante quanto depois de períodos de convulsão social e deslocamentos causados por conflitos armados. Em tais situações, a violência contra mulheres é generalizada e pode ser sistemática, quando grupos armados usam o estupro, a prostituição forçada ou o tráfico sexual como tática de guerra.²² As mulheres também estão mais expostas a deslocamentos internos e essa condição leva a maus resultados educacionais e de saúde,²³ que também têm um efeito direto sobre o tratamento e a condição de famílias e crianças.

A violência – incluindo violência criminal ligada à produção e ao tráfico de drogas (problemas extremos em certas zonas, como a América Central), instabilidade política e conflitos armados – continua a ameaçar vidas e a impedir o desenvolvimento social e econômico.²⁴ Estima-se que cerca de 500 milhões de pessoas vivam em países em risco de instabilidade e conflito.²⁵ O impacto econômico de conter e lidar com as consequências da violência global foi estimado em cerca de US\$ 10 trilhões: mais de 11 % do PIB global ou o dobro do PIB dos países africanos em 2013.²⁶ Além disso, a

²² UN WOMEN. *A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment*. New York, 2013.

²³ WORLD BANK. *World Development Report 2011: conflict, security and development*. Washington, DC, 2011.

²⁴ Os mercados de drogas encontram-se principalmente no mundo desenvolvido, mas são países do mundo em desenvolvimento que estão envolvidos em sua produção, transformação e tráfico. O mercado é grande e em expansão e, conseqüentemente, o mesmo ocorre com a indústria da droga. A indústria é acompanhada pela violência, sobretudo porque grupos rivais lutam por territórios. A indústria da droga usa o trabalho de forma intensiva, pois necessita de pessoal não treinado para realizar muitas de suas atividades. Em muitos países, são principalmente meninos que entram para o tráfico, o que implica abandonar a escola e colocar suas vidas em constante perigo em troca de pagamentos atraentes. A produção de droga envolve a ocupação de territórios extensos e a dominação da população residente. O tráfico de drogas também leva a outros crimes – extorsão, tráfico de seres humanos e escravidão sexual, sequestro etc. –, que, em geral, aumentam os riscos de segurança pessoal em muitos locais. Países da América Central, México, Colômbia e alguns países na Ásia Ocidental são vítimas desse flagelo, um problema para o qual ainda não foi encontrada uma solução.

²⁵ GLOBAL PEACE INDEX; INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE. *Global Peace Index 2014*. New York: Institute for Economics and Peace, 2014.

²⁶ Idem.

proporção de orçamentos públicos investida em despesas militares e de segurança desvia um volume significativo de recursos do desenvolvimento. Gastos militares globais continuaram a crescer desde 2000, atingindo US\$ 1,742 bilhões em todo o mundo em 2012,²⁷ e vários países dedicam uma fração maior de seu PIB a despesas militares do que à educação.

Tudo isso tem importantes implicações para a concepção e a implementação de políticas educacionais sensíveis a conflitos. Ambas, formulação e implementação, devem ser inclusivas para que a educação não reproduza simplesmente desigualdades e tensões sociais que podem ser catalisadoras de violência e de instabilidade política. A educação em direitos humanos tem um papel importante a exercer no aumento da conscientização sobre as questões que levam a conflitos e os meios para sua resolução de forma justa. É crucial para promover o princípio essencial da não discriminação e da proteção da vida e da dignidade humana de todos em tempos de violência e crise. Isso requer a garantia de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e efetivos para todos.

Direitos humanos: progressos e desafios

Direitos humanos universais são uma aspiração coletiva rumo a um ideal comum, de acordo com o qual a dignidade dos seres humanos é respeitada independentemente de outras diferenças e distinções e são oferecidas amplas oportunidades para seu total desenvolvimento.²⁸ Entretanto, a lacuna observada entre a adoção de marcos normativos internacionais e sua implementação representa uma tensão crescente entre a dinâmica do poder e o Estado de direito codificado na lei. Em muitas instâncias, a aspiração de estabelecer o Estado de direito e justiça, tanto internacional quanto nacionalmente, é frustrada pela hegemonia de poderosos grupos de interesse. O desafio consiste em como assegurar direitos humanos universais por meio do Estado de direito e de normas sociais, culturais e éticas.

Tradicionalmente, o gênero tem sido um elemento-chave na discriminação. Os direitos das mulheres foram fortalecidos nas últimas décadas, notadamente graças a esforços para expandir a aplicação da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (*Convention to Elimination of All Forms of Discrimination Against Women* – CEDAW), de 1979, e a implementação da Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre a Mulher, ocorrida em Pequim (1995). Entretanto, embora tenham ocorrido progressos consideráveis para assegurar maior igualdade de gênero no acesso à saúde e à educação, houve muito menos progressos na potencialização da expressão e na

²⁷ As cifras são em preços em dólares americanos e taxas de câmbio constantes (2011). SIPRI Database. Disponível em: <www.sipri.org/research/armaments/milex>. Acesso em: fev. 2015.

²⁸ A universalidade dos direitos humanos foi afirmada pela primeira vez em 1948, na Declaração Universal, e, posteriormente, pela Carta de Direitos Humanos, composta por sucessivas convenções adotadas pelas Nações Unidas e ratificadas pelos governos.

participação de mulheres na vida social, econômica e política.²⁹ A maioria das pessoas que vivem em extrema pobreza são mulheres.³⁰ Elas também constituem a maioria dos jovens e adultos analfabetos no mundo.³¹ Além disso, mulheres ocupam menos de 20% das cadeiras parlamentares em todo o mundo.³² A situação inicialmente frágil de mulheres no mercado de trabalho, particularmente no setor informal, tem se tornado mais precária em face da brutal competição por empregos resultante da diminuição de vagas e do impacto de sucessivas crises econômicas e financeiras. Atualmente, metade das mulheres na força de trabalho tem empregos vulneráveis, sem nenhuma segurança no emprego e sem proteção contra choques econômicos.³³ Isso se soma aos padrões de discriminação existentes contra mulheres no que se refere a salários e perspectivas de carreira.

■ Novos horizontes de conhecimento

O ciber mundo

Um dos aspectos que definem o desenvolvimento atualmente é a emergência e a expansão do “ciber mundo,” estimuladas pelo espetacular crescimento na conectividade por internet e no alcance da telefonia celular.³⁴ Vivemos em um mundo conectado. Estima-se que, atualmente, 40% da população mundial use a internet, e esse número cresce a uma velocidade excepcional.³⁵ Embora existam variações significativas entre países e regiões no que se refere à conectividade por internet, o número de lares com essas conexões nos países do Sul já ultrapassou o dos países do Norte. Além disso, mais de 70% das assinaturas de telefone celular no mundo estão atualmente nos países do Sul.³⁶ Espera-se que, nos próximos 20 anos, 5 bilhões de pessoas não conectadas passem para a conectividade plena.³⁷ Entretanto, ainda subsistem diferenças significativas entre países e regiões, por exemplo entre áreas urbanas e rurais. Limitações na velocidade da banda larga e falta de conectividade tolhem o acesso ao conhecimento, a participação na sociedade e o desenvolvimento econômico.

A internet transformou a maneira como as pessoas acessam informações e conhecimento, o modo como interagem e as práticas da gestão pública e empresarial. A conectividade digital promete muitos ganhos em saúde, educação, comunicação, lazer e bem-estar.³⁸ Avanços em inteligência artificial, impressoras 3D, recreação

29 UNITED NATIONS. *A New Global Partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development*, Report of the High-level Panel of eminent persons on the post-2015 development agenda. New York, 2013.

30 Idem.

31 UNESCO. *Teaching and Learning: achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, 2014.

32 UN WOMEN. *Progress of the World's Women: in pursuit of justice*. New York, 2011.

33 ILO. *Global Employment Trends for Women*. Geneva, 2012.

34 ITU. *Trends in Telecommunication Reform: transnational aspects of regulation in a networked society*. Geneva, 2013.

35 ITU. *The world in 2014: fact and figures*. Geneva, 2013.

36 ITU. *Trends in Telecommunication Reform: Fourth-generation regulation*. 4.ed. Geneva, 2014.

37 SCHMIDT, E.; COHEN, J. *The New Digital Age: reshaping the future of people, nations and business*. New York: Knopf, 2013.

38 Idem.

holográfica, transcrição instantânea e programas de reconhecimento vocal e gestual são apenas alguns exemplos do que está sendo testado. Tecnologias digitais têm reorganizado a atividade humana, desde a vida cotidiana até as relações internacionais, do trabalho ao lazer, redefinindo múltiplos aspectos de nossa vida pública e privada.

Tais tecnologias expandiram as oportunidades de liberdade de expressão e de mobilização social, cívica e política, mas também suscitam preocupações importantes. A disponibilidade de informações pessoais no “cibermundo”, por exemplo, envolve questões significativas de privacidade e segurança. Novos espaços de comunicação e socialização têm transformado a noção de “social” e exigem salvaguardas legais obrigatórias e de outros tipos, a fim de impedir seu uso excessivo, abuso e mau uso.³⁹ Exemplos de mau uso da internet, tecnologia celular e redes sociais variam de *ciberbullying* à atividade criminosa, até mesmo terrorista. Nesse novo “cibermundo”, os educadores devem preparar melhor as novas gerações de “nativos digitais”⁴⁰ para lidarem com as dimensões éticas e sociais, não somente das tecnologias digitais já existentes, mas também daquelas a serem inventadas no futuro.

Progressos em neurociências

Avanços recentes em neurociências atraem cada vez mais o interesse da comunidade de educação, que deseja compreender melhor as interações entre os processos biológicos e a aprendizagem humana. Embora ainda possa ser prematuro para que tais evoluções sejam capazes de subsidiar políticas educacionais, seu potencial para aperfeiçoar práticas de ensino e aprendizagem é muito promissor. Por exemplo, as descobertas mais recentes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro em diferentes estágios da vida contribuem para nossa compreensão de como e quando aprendemos.

Algumas das descobertas mais significativas envolvem os “períodos sensíveis” de atividades de aprendizagem,⁴¹ e indicam que o pico da aquisição da linguagem ocorre nos primeiros anos. Isso sublinha a importância da educação infantil e o potencial de aprendizagem de múltiplas línguas nos primeiros anos. Outras descobertas apontam para a “plasticidade” do cérebro e sua capacidade de mudar em resposta a demandas ambientais ao longo da vida,⁴² argumentos em favor da aprendizagem ao longo da vida e de oportunidades apropriadas de aprendizagem para todos, independentemente de idade.

Além disso, devemos reconhecer o impacto de fatores ambientais, como nutrição, sono, esporte e recreação sobre um ótimo funcionamento cerebral. Igualmente importante, devemos reconhecer a necessidade de abordagens holísticas que reconheçam a estreita interdependência do bem-estar físico e intelectual, bem como as interações emocionais e cognitivas, analíticas e criativas do cérebro. As novas linhas de pesquisa

³⁹ HART, A. D.; HART FREJD, S. *The Digital Invasion: how technology is shaping you and your relationships*. Ada, MI: Baker Books, 2013.

⁴⁰ PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

⁴¹ OECD. *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: EDUCERI-OECD, 2007.

⁴² Idem.

em neurociências aumentarão nossa compreensão da relação entre natureza e criação e, dessa forma, poderão nos ajudar a tornar as iniciativas educacionais mais afinadas.

Mudança climática e fontes alternativas de energia

A mudança climática é um dos desafios definidores deste século, tanto em termos das respostas exigidas para abordá-la quanto dos meios necessários para enfrentar seus impactos adversos. Os esforços de mitigação exigem um engajamento conjunto para conter emissões e impedir maiores consequências drásticas sobre o planeta; a adaptação envolve reduzir vulnerabilidades e desenvolver resiliência a seus impactos. A educação exerce um papel primordial na conscientização e na promoção de mudanças comportamentais tanto para a mitigação quanto a adaptação à mudança climática.⁴³

A educação é um fator essencial para promover e facilitar a transição coletiva para o uso de fontes alternativas renováveis que não tenham como base o carbono, o que pode atenuar o impacto adverso da mudança climática. A fim de passar de fontes energéticas baseadas em carbono para fontes não dependentes de carbono, precisamos mudar crenças e percepções, além de fomentar uma mudança de mentalidades que facilite a transição. De maneira isolada, a infraestrutura energética sozinha não resultará nas mudanças apropriadas.

Ao mesmo tempo, a educação representa um componente essencial de nossa capacidade adaptativa, uma vez que os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos necessários para adaptar vidas e meios de subsistência às realidades ecológicas, sociais e econômicas de um ambiente em transformação devem ser transmitidos à atual e às futuras gerações. A Declaração Ministerial de Lima sobre Educação e Conscientização, de 2014, encoraja “governos a desenvolver estratégias de educação que incorporem a questão da mudança climática nos currículos e a incluir a sensibilização sobre a mudança climática na concepção e na implementação de estratégias e políticas nacionais de desenvolvimento e mudança climática, alinhadas com suas prioridades e suas competências nacionais.”

Criatividade, inovação cultural e juventude

Novas formas de expressão cultural e artística emergiram nos últimos anos, em resultado da aculturação impelida pela expansão da conectividade e do intercâmbio cultural em âmbito mundial. O processo é, em grande parte, impulsionado por jovens. Vemos uma nova estética pública ser expressa, rica em sua inerente pluralidade, e encontramos uma nova disposição de inovar as formas em cada um dos campos nos quais os jovens estão presentes, da moda à comida, à música e às relações pessoais. Hoje, existe mais de 1 bilhão de jovens com idades entre 15 e 24 anos no mundo e nunca houve uma geração mais informada, ativa, conectada e móvel.⁴⁴ Estima-se que, atualmente, mais de 90% dos jovens entre 18 e 24 anos

⁴³ LUTZ, W.; MUTTARAK, R.; STRIESSNIG, E. Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. v. 346, n. 6213 28 Nov. 2014. IIASA. *Education is key to climate adaptation*. 27 nov. 2014. Disponível: <www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html>. Acesso em: fev. 2015.

⁴⁴ ‘Youth-support’ by Chernor Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: ‘Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?’ Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 May 2014, UNESCO, Paris.

no mundo fazem parte de alguma forma de rede social, como Facebook e Twitter. Passam um tempo considerável em redes sociais explorando e compartilhando os resultados dessa exploração. Isso gera um ambiente de maior conscientização e compreensão em relação a outras culturas e um engajamento em questões estéticas de alcance mundial, o que leva a um reconhecimento da importância de outros sistemas de conhecimento. A diversidade cultural tornou-se cada vez mais relevante como uma fonte de invenção e de inovação; na atualidade, ela é um valioso recurso para o desenvolvimento humano sustentável.⁴⁵

■ Explorar abordagens alternativas

Reconhecer a diversidade de visões de mundo em um mundo plural

Ao nos confrontarmos com a complexidade dos atuais padrões de desenvolvimento, é essencial explorar outras abordagens ao progresso e bem-estar humanos. É importante valorizar a diversidade das sociedades, tanto nos países do Norte quanto do Sul globais. A diversidade cultural é a maior fonte de criatividade e riqueza da humanidade. Envolve maneiras diversas de ver o mundo. Oferece diferentes abordagens para resolver problemas que afetam a todos nós e para valorizar aspectos fundamentais da vida: o ecossistema natural, a comunidade, o indivíduo, a religião e a espiritualidade. É preciso salientar a diversidade das realidades vividas e, ao mesmo tempo, reafirmar um núcleo comum de valores universais. Como a diversidade dificulta o alcance de qualquer definição e abordagem internacionais, perspectivas que vão além dos indicadores tradicionais de saúde, educação e renda são muito bem-vindas. Infelizmente, as dimensões subjetiva e contextual inerentes a essas concepções diversas de bem-estar humano continuam a fazer com que muitas abordagens atuais de políticas sejam parciais e inadequadas.⁴⁶

É preciso salientar a diversidade das realidades vividas e, ao mesmo tempo, reafirmar um núcleo comum de valores universais.

⁴⁵ UNESCO. *UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

⁴⁶ Embora não exista nenhum entendimento comum sobre o que a noção de “bem-estar” envolve no âmbito internacional, atualmente está bem estabelecido que o recurso aos indicadores socioeconômicos tradicionais está longe de ser suficiente. Recentemente, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi além do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que integra indicadores relativos a renda, saúde e situação educacional. A preocupação com o aumento da desigualdade e com questões de gênero foram mais elaboradas em termos do Índice de Desenvolvimento Humano ajustado para a Desigualdade (IHDi), o Índice de Desenvolvimento de Gênero (GDI) e o Índice de Desigualdade de Gênero (GII). Tentativas para ir além dos indicadores inspirados por uma concepção muito estreita do progresso humano incluem uma série de iniciativas que exploram medidas de inclusão e sustentabilidade no contexto global. Um exemplo é o Índice de Riqueza Inclusiva proposto pela Universidade das Nações Unidas. Outros são: *Better Life Initiative* (OECD); EDP: *Environmentally Adjusted Net Domestic Product* (UN SEEA93); EPI: *Environmental Performance Index* (Yale University); ESI: *Environmental Sustainability Index* (Yale University); GPI: *Genuine Progress Indicators* (Redefining Progress); *Green Growth Indicators* (OECD); *Genuine Savings* (Pearce, Atkinson & Hamilton); HCI: *Human Capital Index* (World Economic Forum); ISEW: *Index of Sustainable Economic Welfare* (Cobb & Daly); NNW: *Net National Welfare* (governo do Japão); SDI: *Sustainable Development Indicators* (União Europeia, governo do Reino Unido).

Quadro 2. A encruzilhada de diferentes sistemas de conhecimento

A cultura europeia chegou a nós não somente com seu conhecimento, mas com sua velocidade. Embora a tenhamos assimilado apenas de forma imperfeita e as conseqüentes aberrações sejam numerosas, ela sacudiu nossa vida intelectual de sua inércia de hábitos formais, acordando uma consciência brilhante, pela própria contradição que oferece a nossas tradições mentais. Minha objeção é à disposição artificial por meio da qual essa educação estrangeira tende a ocupar todo o espaço de nosso espírito nacional, matando ou tolhendo, dessa forma, as grandes oportunidades de criar um novo poder de pensamento, por meio de uma nova combinação de verdades. É isso que me faz insistir que todos os elementos em nossa própria cultura devem ser fortalecidos, não para resistir à cultura ocidental, mas para aceitá-la e assimilá-la verdadeiramente, e usá-la como nosso alimento e não como nossa carga, para dominá-la, não para viver nem sua periferia como os retalhadores de textos e os devoradores da aprendizagem livresca.

Fonte: Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (ed.), *The English Writings of Rabindranath Tagore*, Vol. 2, *Plays, Stories, Essays*. New Delhi, Sahitya Akademi, p. 486.

Integrar sistemas alternativos de conhecimento

É preciso explorar alternativas ao modelo dominante de conhecimento. Sistemas alternativos de conhecimento devem ser reconhecidos e devidamente levados em conta, não relegados a uma situação inferior. Todas as sociedades podem aprender muito umas com as outras, abrindo-se mais à descoberta e à compreensão de outras visões de mundo. Há muito a aprender, por exemplo, de sociedades rurais em todo o mundo, particularmente as indígenas, sobre a relação entre a sociedade humana e o meio ambiente. Em muitas culturas indígenas, a Terra é considerada a mãe. Nem ela nem qualquer um de seus produtos podem sofrer dano sem uma razão válida, na maioria das vezes, essas razões estão relacionadas à sobrevivência. Em muitas culturas, o ser humano é considerado um membro da natureza,

Sistemas alternativos de conhecimento devem ser reconhecidos e devidamente levados em conta, não relegados a uma situação inferior.

portador de direitos iguais, e não superior aos outros seres vivos. Muitas sociedades rurais possuem, ainda, concepções temporais circulares, e não lineares; vivem no ritmo da produção agrícola, com a progressão das estações e com festividades e rituais que potencializam o bem-estar espiritual das comunidades. Da mesma maneira, existem diferentes abordagens ao processo de tomada coletiva de decisões. Algumas sociedades recorrem à democracia e ao voto para tomar decisões coletivas, mesmo em grupos pequenos; outras buscam o consenso, o que significa argumentação, discussão e persuasão. Existe uma série infindável de diferentes visões de mundo disponíveis para enriquecimento de todos, caso estejamos dispostos a abandonar nossas certezas e abrir nossas mentes para as possibilidades de diferentes explicações da realidade.

É essencial lembrar – como fizeram pensadores como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore e outros – que, quando privilegiamos uma forma de conhecimento, na

verdade privilegiamos um sistema de poder. O futuro da educação e do desenvolvimento no mundo atual requer a promoção de um diálogo entre diferentes visões de mundo, com vistas a integrar sistemas de conhecimento originários de realidades diversas e a estabelecer nosso patrimônio comum. As vozes dos países do Sul precisam ser ouvidas em debates internacionais sobre educação. Por exemplo, em comunidades andinas na América Latina, a noção de desenvolvimento é expressa por meio da noção de *sumak kawsay*, a palavra quéchua para “bem viver”. Com raízes em culturas e visões de mundo indígenas, *sumak kawsay* propõe uma concepção alternativa do desenvolvimento e foi incorporado nas constituições do Equador e da Bolívia. O conceito de “curatela” de Mahatma Gandhi, segundo o qual recebemos o mundo e suas riquezas não como “proprietários” mas como “curadores” ou “depositários” de todas as criaturas vivas e das futuras gerações, também merece ser considerado.⁴⁷

Quadro 3. *Sumak kawsay*: uma visão alternativa de desenvolvimento

O conceito de *sumak kawsay* tem raízes na visão de mundo do povo andino quéchua no Equador. Traduzido como “bem viver”, o conceito de *sumak kawsay* indica um desenvolvimento coletivo harmonioso que concebe o indivíduo inserido no contexto das comunidades social e cultural e de seu meio ambiente. Com raízes no sistema de crenças autóctones dos quéchuas, o conceito incorpora críticas ocidentais de modelos dominantes de desenvolvimento e oferece um paradigma alternativo baseado na harmonia entre os seres humanos, bem como entre estes e seu meio ambiente natural.

O conceito inspirou a recente revisão da Constituição do Equador, que se refere a uma “nova forma de coexistência cidadã, na diversidade e em harmonia com a natureza, a fim de atingir o bem viver, o *sumak kawsay*”. A Constituição se baseia no reconhecimento do “direito da população de viver em um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, que garanta a sustentabilidade e o bem viver (*sumak kawsay*)”. A Constituição especifica, ainda, que o Estado é responsável por: “Promover a geração e a produção de conhecimentos, fomentar a pesquisa científica e tecnológica e valorizar os saberes ancestrais, contribuindo, assim, para a realização do bem viver (*sumak kawsay*)”.⁴⁸

Uma nova visão da educação em um mundo plural

Devemos, portanto, reexaminar o propósito da educação à luz de uma visão renovada de desenvolvimento humano e social sustentável, que seja tanto equitativo quanto viável. Essa visão de sustentabilidade deve levar em consideração as dimensões social, ambiental e econômica do desenvolvimento humano, assim como as várias maneiras como essas dimensões se relacionam à educação: “Uma educação que empodera é

⁴⁷ GANDHI, M. K. *Trusteeship*. Ahmedabad, Índia: Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya, 1960.

⁴⁸ Ver artigos 14 e 387 da Constituição do Equador: Art. 14 – “*Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, sumak kawsay*”; Art. 387 – *Será responsabilidad del Estado: [...] “2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al sumak kawsay”.*

aquela que constrói os recursos humanos de que precisamos para sermos produtivos, para continuar a aprender, para solucionar problemas, para sermos criativos e também para vivermos juntos e com a natureza em paz e harmonia. Quando as nações asseguram que uma educação desse tipo está acessível a todos ao longo de suas vidas, põem em marcha uma revolução silenciosa: a educação se converte no motor do desenvolvimento sustentável e na chave para um mundo melhor.”⁴⁹ A educação pode – e deve – contribuir para uma nova visão de desenvolvimento sustentável no planeta.

Quadro 4. Promoção do desenvolvimento sustentável por meio da educação

“O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e a formação devem ser reconhecidos como processos pelos quais os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade da população em abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento”.

NAÇÕES UNIDAS. *Agenda 21*. 1992. Artigo 36, Parágrafo 3.

A Declaração de Aichi-Nagoya de 2014 sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável convida os governos a “reforçar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) nas políticas de educação, formação e desenvolvimento sustentável”.

Concepções utilitárias dominantes de educação devem admitir a expressão de outras formas de compreender o bem-estar humano e, assim, admitir também um foco na relevância da educação como bem comum.

Todas as formas de aprendizagem estruturada podem ser instrumentos tanto de adaptação quanto de transformação. A educação básica de boa qualidade, seguida de mais aprendizagem e formação, é essencial para permitir que indivíduos e comunidades se adaptem a mudanças ambientais, sociais e econômicas nos âmbitos local e global. Mas a aprendizagem também é crucial para o empoderamento e o desenvolvimento de capacidades para efetuar transformações sociais. De fato, a educação pode contribuir para a tarefa mais desafiadora: a de transformar nossa mentalidade e nossa visão de mundo. A educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade. Uma visão renovada da educação deve promover

o desenvolvimento de pensamento crítico, julgamento independente e debate. Melhorar a qualidade da educação e a oferta de uma aprendizagem econômica e socialmente relevante, conforme determinado por indivíduos e comunidades, são aspectos intrínsecos para a realização dessas mudanças.

⁴⁹ POWER, C. *The power of education: education for all, development, globalisation and UNESCO*. London: Springer, 2015.

O direito à educação de *qualidade* é o direito à *aprendizagem significativa e relevante*. Entretanto, em um mundo diverso, as necessidades de aprendizagem variam entre as comunidades; assim, a aprendizagem relevante deve refletir o que cada cultura e cada grupo humano definem como necessário para viver com dignidade. Devemos aceitar que existem muitos modos diferentes de definir qualidade de vida e, portanto, maneiras muito diversas de definir o que precisa ser aprendido. Concepções utilitárias dominantes de educação devem admitir a expressão de outras formas de compreender o bem-estar humano e, assim, admitir também um *foco na relevância* da educação como *bem comum*. Isso implica ouvir as vozes silenciosas daqueles que ainda não foram ouvidos. A imensa riqueza representada por essa diversidade pode iluminar a todos em nossa busca coletiva pelo bem-estar. Uma perspectiva humanista é uma base necessária para outras abordagens à educação e ao bem-estar humano.

2. Reafirmação de uma abordagem humanista



2. Reafirmação de uma abordagem humanista

“Minha humanidade está ligada à sua,
pois só podemos ser humanos juntos”

Desmond Tutu, bispo e ativista de direitos sociais sul-africano.

Apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveria ser o propósito fundamental da educação no século XXI. Essa aspiração pode ser designada *humanismo*, que deveria ser a missão a ser desenvolvida pela UNESCO, tanto na teoria quanto na prática. O conceito de humanismo tem uma longa tradição na UNESCO. Já em 1953, foram publicados os anais de uma mesa redonda internacional sobre “Humanismo e Educação no Oriente e no Ocidente” convocada pela UNESCO em Nova Déli.⁵⁰

O conceito de humanismo também tem uma longa tradição em diversas culturas e tradições religiosas, assim como numerosas e divergentes interpretações filosóficas. Por exemplo, uma importante interpretação de humanismo identifica-o com o ateísmo e o racionalismo secular. Isso foi estendido a outras filosofias, como a fenomenologia ou o existencialismo, que veem uma diferença ontológica entre a humanidade e o restante do mundo natural. Entretanto, também existem poderosas interpretações religiosas de humanismo que veem as realizações da humanidade – educacionais, culturais e científicas – como exemplos maduros de sua relação com a natureza, o universo e um criador. No final do século XX e início do século XXI, o humanismo, tanto antropocêntrico quanto teocêntrico, recebeu críticas de pós-modernistas, algumas feministas, ecologistas e, mais recentemente, daqueles

⁵⁰ UNESCO. Unity and Diversity of Cultures. *Humanism and education in East and West: an international round-table discussion*. Paris, 1953.

que se veem como transumanistas ou mesmo pós-humanistas, com seus apelos por seleção biológica e por radicalização.

Cada uma dessas interpretações suscita questões morais e éticas fundamentais, que são claramente temas de interesse educacional.

■ Uma abordagem humanista à educação

A visão humanista reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização da educação para todos. Tal abordagem tem implicações para a concepção de processos de aprendizagem que promovem a aquisição de conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum. A abordagem humanista leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico. Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize. Serve, ainda, como um guia para lidar com a transformação do panorama global da aprendizagem, em que o papel de professores e outros educadores continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos.

Contraposição ao discurso dominante sobre desenvolvimento

À medida que abordamos a questão maior dos fins e dos objetivos da educação e do tipo de sociedade a que aspiramos, precisamos considerar dimensões culturais, sociais, econômicas, éticas e cívicas. As funções econômicas da educação são indubitavelmente importantes, mas precisamos ir além da visão estritamente utilitária e da abordagem de capital humano que caracteriza grande parte do discurso internacional sobre o desenvolvimento.⁵¹ A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso. Compreender que as questões éticas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pode servir de contraponto ao atual discurso dominante. Essa compreensão potencializa o papel da educação no desenvolvimento das capacidades necessárias para que as pessoas tenham vidas mais significativas e dignas, alinhadas com a visão alternativa de desenvolvimento proposta por Amartya Sen.⁵²

Uma abordagem integrada fundada em bases éticas e morais sólidas

Portanto, é necessário reafirmar uma abordagem humanista à aprendizagem ao longo da vida, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e cultural. Naturalmente, pode

⁵¹ As duas páginas dedicadas à educação no relatório de 2013 do Painel de Alto Nível sobre o desenvolvimento pós-2015, por exemplo, são redigidas na linguagem da abordagem de capital humano, referindo-se a retornos do investimento em educação e sua contribuição para a formação de "cidadãos produtivos".

⁵² SEN, A. *Development as freedom*. New York: Random House, 1999; SEN, A. *Commodities and capabilities*. New Delhi: Oxford University Press, 1999.

haver uma mudança do foco em determinadas dimensões, em diferentes contextos de aprendizagem e em diferentes estágios da vida. Porém, ao reafirmar a relevância da aprendizagem ao longo da vida como o princípio organizador da educação, é crucial integrar as dimensões social, econômica e cultural.⁵³ Uma abordagem humanista à educação vai além da noção de *humanismo científico*, proposta como princípio orientador da UNESCO

Preservar e promover
a dignidade, as
capacidades e o
bem-estar do ser
humano, em relação
aos outros e à natureza,
deveriam ser o propósito
fundamental da
educação no século XXI.

pelo seu primeiro diretor-geral, Julian Huxley, e retomada pelo Relatório Faure em 1972.⁵⁴ Conforme já mencionado, o conceito de *humanismo* deu origem a várias interpretações, muitas vezes contraditórias, cada uma delas suscitando questões morais e éticas fundamentais que são claramente assuntos de interesse educacional. Pode-se argumentar que preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveriam ser o propósito fundamental da educação no século XXI.⁵⁵ Os valores humanistas que devem ser o alicerce e o propósito da educação incluem: *respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, diversidade social e cultural* e um *sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por nosso futuro comum*. É necessária, ainda, uma abordagem

dialógica à aprendizagem, conforme proposto, por exemplo, por Martin Buber⁵⁶ e Paulo Freire.⁵⁷ Também precisamos rejeitar sistemas de aprendizagem que alienam os indivíduos e os tratam como mercadorias, assim como práticas sociais que dividem e desumanizam as pessoas. Se quisermos alcançar a sustentabilidade e a paz, é crucial educar dentro de tais valores e princípios.

Ao expandir assim seu escopo, a educação pode ser transformadora e contribuir para um futuro sustentável para todos. Com base nesse alicerce ético, o pensamento crítico, o julgamento independente, a resolução de problemas e o domínio de habilidades de informação e mídia são indispensáveis para desenvolver atitudes transformadoras. Uma abordagem integrada e humanista à educação, semelhante à apresentada no Relatório Delors de 1996, é ainda mais relevante no mundo de hoje, no qual a sustentabilidade passou a ser uma preocupação central do desenvolvimento global. As dimensões do desenvolvimento sustentável, em que o crescimento econômico é

⁵³ Vale a pena notar que a meta de desenvolvimento sustentável referente à educação pós-2015 é redigida em termos de aprendizagem ao longo da vida: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODS4.aspx>>.

⁵⁴ Ver HUXLEY, J. *UNESCO: its purpose and philosophy*. Paris, UNESCO Preparatory Commission, 1946; e a recente referência em HADDAD, G.; AUBIN, J. P. Toward a humanism of knowledge, action and cooperation. *International Review of Education*, v. 59, n. 3, p. 331-341, 2013.

⁵⁵ Ver, por exemplo, a coleção de artigos “On dignity” *Diogenes*, v. 54, n. 3, Aug. 2007. Disponível em: <<http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block>>. Acesso em: fev. 2015.

⁵⁶ MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. London: Routledge, 2014.

⁵⁷ Ver, por exemplo, ROBERTS, P. *Education, Literacy, and Humanization: exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 2000.

orientado pela gestão ambiental adequada e pela preocupação com a justiça social, exigem uma abordagem integrada à educação que trate de múltiplas dimensões sociais, éticas, econômicas, culturais, cívicas e espirituais.

Precisamos de uma abordagem holística à educação e à aprendizagem, que supere as dicotomias tradicionais entre aspectos cognitivos, emocionais e éticos. Superar a dicotomia entre aprendizagem cognitiva e de outras formas é cada vez mais reconhecido como elemento essencial para a educação. Isso é válido mesmo entre aqueles que se concentram na mensuração do resultado da aprendizagem escolar. Recentemente, foram propostos marcos mais holísticos de avaliação, que vão além de domínios tradicionais da aprendizagem acadêmica, incluindo, por exemplo, aprendizagem social e emocional, ou cultura e artes.⁵⁸ Essas iniciativas indicam a necessidade reconhecida de ir além da aprendizagem acadêmica convencional, apesar de sérias reservas sobre a viabilidade de capturar essa importante aprendizagem emocional, social e ética por meio de mensurações, especialmente no contexto mundial.

Reinterpretar e proteger os quatro pilares da educação

Um dos conceitos mais influentes do Relatório Delors de 1996 foi o dos *quatro pilares da educação*. O relatório argumentava que a educação formal tende a favorecer certos tipos de conhecimento em detrimento de outros – os quais também são essenciais para assegurar o desenvolvimento humano sustentado – e afirmava que, em toda aprendizagem organizada, deve-se dar igual atenção a cada um dos quatro pilares:⁵⁹

- Aprender a conhecer – um amplo conhecimento geral, com a oportunidade de aprofundar um pequeno número de matérias.
- Aprender a fazer – adquirir não apenas habilidades profissionais, mas também a competência para lidar com muitas situações e trabalhar em equipes.
- Aprender a ser – desenvolver a própria personalidade e ser capaz de agir com maior grau de autonomia, julgamento e responsabilidade pessoal.
- Aprender a viver juntos – desenvolver uma compreensão do outro e uma apreciação da interdependência.

A ideia da abordagem integrada à educação refletida nos quatro pilares da educação teve significativa influência em debates sobre políticas, formação de professores e desenvolvimento curricular em vários países em todo o mundo. Um exemplo recente: os quatro pilares foram usados como fonte de inspiração e ponto de partida para o currículo escolar básico, adaptado a seu contexto, no País Basco. Esses quatro pilares continuam relevantes para uma abordagem integrada à educação. Sua natureza genérica permite interpretar o tipo de abordagem de aprendizagem integrada requerida em função de diferentes contextos e momentos. Os próprios pilares poderiam se beneficiar de uma interpretação nova, dada a preocupação cada vez maior com a sustentabilidade.

⁵⁸ Ver, por exemplo, o trabalho da Força Tarefa internacional sobre Métrica da Aprendizagem.

⁵⁹ DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris, UNESCO; São Paulo: Cortez, 1996.

Aprender a viver juntos, por exemplo, deve ir além das dimensões social e cultural da interação humana, além de incluir uma preocupação com a relação da sociedade humana com o meio ambiente natural.

Mais preocupante ainda é que os quatro pilares da aprendizagem estão fundamentalmente ameaçados no contexto dos atuais desafios da sociedade, particularmente *aprender a ser* e *a viver juntos*, que melhor refletem a função socializadora da educação. O fortalecimento de valores e princípios éticos no processo de aprendizagem é essencial para proteger esses pilares de uma visão humanista da educação.

Os quatro pilares da aprendizagem estão fundamentalmente ameaçados no contexto dos atuais desafios da sociedade, particularmente *aprender a ser* e *a viver juntos*.

Aprender a conhecer e o desenvolvimento de competências

Existem atualmente muitos debates internacionais sobre os tipos de habilidades e competências exigidos no atual contexto de complexidade e incerteza. Entretanto, as diversas e frequentemente sobrepostas definições de habilidades e competências, bem como os múltiplos modos de categorizá-las, podem criar confusão. Embora os termos *habilidades* e *competências* sejam, muitas vezes, usados como sinônimos, existe uma clara diferença entre os dois. Competências têm um

escopo mais amplo. Referem-se à capacidade de usar conhecimentos – compreendidos, de forma ampla, por englobar informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes – em contextos específicos e para satisfazer demandas.

Quadro 5. Habilidades básicas, transferíveis e técnicas e profissionais

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2012 propõe uma abordagem útil para diferentes tipos de habilidades relacionadas ao mundo do trabalho. Identifica três tipos principais de habilidades de que todos os jovens necessitam – habilidades básicas, transferíveis e técnicas e profissionais – e os contextos em que podem ser adquiridas:

Habilidades básicas: em sua forma mais elementar, habilidades fundacionais são as habilidades básicas de alfabetização e habilidades básicas em matemática necessárias para conseguir um emprego cujo salário seja suficiente para satisfazer as necessidades diárias. Também são um pré-requisito para continuar o engajamento em educação e formação, bem como para adquirir habilidades transferíveis e habilidades técnicas e profissionais.

Habilidades transferíveis: obter e manter um emprego requer uma ampla gama de habilidades, que podem ser transferidas e adaptadas a diferentes ambientes e necessidades de trabalho. Habilidades transferíveis incluem analisar problemas e chegar a soluções apropriadas, comunicar ideias e informações de forma efetiva, ser criativo, mostrar liderança e consciência, além de demonstrar um espírito empreendedor. Tais habilidades são, em certo grau, alimentadas fora do ambiente escolar; entretanto, podem se desenvolver ainda mais por meio da educação e da formação.

Habilidades técnicas e profissionais: muitos trabalhos requerem um *know-how* técnico específico, seja para cultivar legumes, usar uma máquina de costura, assentar tijolos, fazer trabalhos de carpintaria ou usar um computador em um escritório. Habilidades técnicas e profissionais podem ser adquiridas por meio de programas de estágio e prática de trabalho ligados à educação secundária e à educação técnica e profissional formal, ou, ainda, por meio de formação em serviço, incluindo relações tradicionais de aprendizagem e cooperativas agrícolas.

Fonte: UNESCO. *Youth and skills: putting education to work*; EFA global monitoring report 2012. Paris, 2012.

O foco na importância de habilidades “subjetivas”, “transferíveis”, “não cognitivas” ou “do século XXI” enriqueceu o pensamento atual sobre conteúdo e métodos educacionais. O raciocínio subjacente e muitas vezes implícito é a necessidade de criatividade e empreendedorismo para maior competitividade. Embora esse raciocínio seja crucial para a função econômica da educação, ele não deve esconder a necessidade de desenvolver aquelas competências que indivíduos e comunidades requerem para as múltiplas dimensões da existência humana – competências que contribuem para o fortalecimento de ambos. Competências potencializam a capacidade de usar o conhecimento apropriado (informação, compreensão, habilidades e valores) de forma criativa e responsável em determinadas situações, a fim de encontrar soluções e estabelecer novos laços com outras pessoas.

O conhecimento necessário não é ditado por uma autoridade central, mas identificado por meio de escolas, professores e comunidades. É um conhecimento que não é meramente transmitido, mas explorado, pesquisado, experimentado e criado de acordo com as necessidades humanas. É um conhecimento utilizado para desenvolver habilidades básicas de linguagem e comunicação, para resolver problemas para desenvolver habilidades de ordem superior, como pensamento lógico, análise, síntese, inferência, dedução, indução e formação de hipóteses. É um conhecimento por meio do qual se cultiva o que talvez seja a habilidade mais importante de todas: a capacidade de acessar informações e processá-las criticamente. Aprender a conhecer nunca foi tão importante como hoje.

Aprender a conhecer
nunca foi tão
importante como hoje.

O volume de informações atualmente disponível na internet é impressionante. O desafio agora consiste em como ensinar os alunos a entender a vasta quantidade de informações que encontram todos os dias, identificar fontes com credibilidade, determinar a confiabilidade e a validade dos conteúdos, questionar a autenticidade e exatidão da informação, conectar esse conhecimento novo com aprendizagens anteriores, bem como discernir sua importância em relação a informações que já dominam.⁶⁰

⁶⁰ FACER, K. *Learning Futures: education, technology and social challenges*. New York: Routledge, 2011.

Repensar o desenvolvimento curricular

Como seria o aspecto de um currículo humanista na perspectiva de formulação e conteúdo de políticas? Com relação a conteúdo e métodos, um currículo humanista certamente suscita mais perguntas do que fornece respostas. Promove o respeito pela diversidade e a rejeição de todas as formas de hegemonia (cultural), estereótipos e preconceitos. É um currículo baseado em uma educação intercultural, que leva em consideração a pluralidade da sociedade e, ao mesmo tempo, assegura o equilíbrio entre pluralismo e valores universais. Em termos de políticas, devemos lembrar que os marcos curriculares são instrumentos para interligar objetivos educacionais amplos e os processos para alcançá-los. Para que os marcos curriculares sejam legítimos, o processo de diálogo de políticas com vistas a definir objetivos educacionais deve ser participativo e inclusivo.⁶¹ Tanto políticas quanto conteúdos curriculares devem ser orientados pelos princípios de justiça social e econômica, igualdade e gestão ambiental responsável, que constituem os pilares do desenvolvimento sustentável.

■ Assegurar uma educação mais inclusiva

Progressos, mas persistência de desigualdades na educação básica

Desde 2000, fizemos progressos significativos para assegurar o direito à educação básica, impulsionados em parte pelos marcos de Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Esses progressos se refletem em melhores taxas de matrícula escolar, menos crianças fora da escola, maiores taxas de alfabetização – particularmente entre jovens – e uma menor diferença de gênero, tanto na matrícula escolar quanto na taxa de alfabetização de adultos, em todo o mundo.

Apesar desses progressos, o compromisso assumido em 1990 por governos e parceiros internacionais de desenvolvimento de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” não foi cumprido. Quase 60 milhões de crianças e 70 milhões de adolescentes em todo o mundo ainda não têm acesso à educação básica efetiva. Em 2011, quase 775 milhões de adultos possuíam níveis de alfabetização insuficientes. Mesmo para aqueles que tiveram acesso à educação básica formal, a escolaridade incompleta e uma educação de má qualidade contribuem para níveis insuficientes de aquisição de habilidades básicas, e a qualidade da educação e a relevância da aprendizagem continuam preocupantes. Pelo menos 250 milhões de crianças ainda não são capazes de ler, escrever ou contar adequadamente, mesmo depois de pelo menos quatro anos na escola.⁶²

Além disso, persistem desigualdades significativas entre países e, em muitos deles, a média nacional mascara desigualdades acentuadas em seu interior em níveis de

⁶¹ AMADIO, M.; OPERTTI, R.; TEDESCO, J. C. *Curriculum in the twenty-first century: challenges, tensions and open questions*. Paris, UNESCO, 2014. (ERF working papers, 9).

⁶² UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*; EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014.

alcance e resultados na educação básica.⁶³ Fatores tradicionais de marginalização na educação, como gênero e residência urbana ou rural, continuam a interagir com renda, língua, situação de minoria e incapacidade, o que cria “desvantagens que se reforçam mutuamente”, particularmente em países de renda baixa ou afetados por conflitos.⁶⁴

Quadro 6. Crianças com deficiência são frequentemente esquecidas

Com frequência, crianças com deficiência são privadas de seu direito à educação. Entretanto, sabe-se muito pouco sobre seus padrões de frequência escolar. A coleta de dados sobre crianças com deficiências não é simples, mas eles são vitais para assegurar a existência de políticas que abordem as limitações enfrentadas por essas crianças.

Segundo estimativa, em 2004, 93 milhões de crianças abaixo de 14 anos de idade, ou 5,1% da população infantil mundial, tinham “deficiência moderada ou severa”. Segundo o Relatório Mundial de Saúde, em 14 entre 15 países de renda baixa e média, pessoas em idade ativa com incapacidades tinham uma probabilidade cerca de um terço menor de completar a educação primária. Por exemplo, em Bangladesh, 30% das pessoas com incapacidades tinham completado a escola primária, em comparação com a 48% daqueles sem deficiências. As proporções correspondentes eram de 43% e 57% na Zâmbia e de 56% e 72% no Paraguai.

Demonstrou-se, ainda, que crianças em maior risco de incapacidade têm probabilidade muito maior de ter negada a oportunidade de ir à escola. Em Bangladesh, no Butão e no Iraque, crianças com deficiência mental eram as que mais tinham esse direito negado. No Iraque, por exemplo, 10% das crianças entre 6 e 9 anos de idade sem risco de incapacidade nunca tinham estado na escola em 2006, em comparação com 19% daquelas em risco de deficiência auditiva e 51% daquelas em maior risco de deficiência mental. Na Tailândia, em 2005/6, quase todas as crianças entre 6 e 9 anos de idade sem nenhuma deficiência tinham estado na escola; entretanto, 34% daquelas com deficiência para caminhar ou se movimentar nunca tinham estado na escola.

Fonte: UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*; EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014.

Igualdade de gênero na educação básica

A igualdade de gênero na educação foi, tradicionalmente, reduzida à paridade de gênero nos diferentes níveis da educação formal. Gênero tem sido um fator tradicional de desigualdade e disparidade na educação, na maioria das vezes em detrimento de meninas e mulheres. Entretanto, desde 2000, notam-se progressos significativos na redução dessa diferença em todo o mundo, com maiores proporções de meninas e mulheres tendo acesso a diferentes níveis de educação formal. De fato, chegou-se

⁶³ Extraído do Acordo de Muscat (2014) que se refere a dados do GMR: “More than 57 million children and 69 million adolescents still do not have access to effective basic education. In 2011, an estimated 774 million adults were illiterate” (UNESCO. *The Muscat Agreement: Global Education for All Meeting*. Muscat, Oman 12-14 May 2014).

⁶⁴ UNESCO. *The hidden crisis: armed conflict and education*. EFA global monitoring report 2011. Paris, 2011.

à paridade de gênero na educação primária nas regiões da Europa Central e Leste Europeu, da Ásia Central, Extremo Oriente e Pacífico, da América Latina e Caribe, bem como da América do Norte e Europa Ocidental. Além disso, houve progressos significativos desde 2000 na redução da diferença entre os gêneros, particularmente no Sul da Ásia e na Ásia Ocidental e, em menor grau, na África Subsaariana e nos Estados Árabes. Entretanto, apesar dos significativos progressos feitos, a maioria das crianças fora da escola são meninas, enquanto dois terços dos jovens e adultos com baixos níveis de alfabetização no mundo são mulheres. Para ajudar a assegurar o empoderamento das mulheres, é preciso que meninos e homens também se engajem na luta contra a desigualdade de gênero, o que deve se iniciar com a educação básica.

Quadro 7. Ouvir a voz das meninas privadas de educação

A educação é uma das bênçãos da vida – e uma de suas necessidades.

Hoje... não sou uma voz isolada, sou muitas.

Sou aquelas 66 milhões de meninas privadas de educação.

E, hoje, não é a minha voz que levanto, mas sim a voz dessas 66 milhões de meninas.

Discurso de aceitação do Prêmio Nobel da Paz por Malala Yousafzai, Oslo, 10 de dezembro de 2014.

Paridade de gênero na educação secundária e superior

Na educação secundária, o objetivo de paridade de gênero foi alcançado em várias regiões, incluindo Ásia Central, Extremo Oriente, América Latina e Caribe, América do Norte e Europa Ocidental. Em outras regiões, a diferença entre os gêneros vem se estreitando, particularmente no Sul da Ásia e na Ásia Ocidental e, em menor grau, nos Estados Árabes. A diferença de gênero na matrícula na educação secundária é mais evidente na África Subsaariana, na Ásia Ocidental e no Sul da Ásia, onde existem as menores médias de matrículas feminina. Quanto à educação terciária, entretanto, a proporção de mulheres entre estudantes universitários na África Subsaariana permanece baixa, e a meta de paridade de gênero na educação terciária representa um importante desafio. Em outras áreas do mundo, houve progressos na maioria das regiões, particularmente marcantes nos Estados Árabes, no Extremo Oriente e Pacífico, e no Sul da Ásia e Ásia Ocidental. Em certas regiões, como a Europa Central e o Leste Europeu, o Caribe, a América do Norte, o Pacífico e a Europa Ocidental, a proporção de mulheres matriculadas na educação superior é, na verdade, maior que a de homens. Isso não é devido somente ao crescimento mais rápido da matrícula de meninas na educação secundária, mas também aos piores resultados e à menor taxa de finalização na educação secundária dos meninos, observadas em muitas regiões. O padrão de alta taxa de abandono da educação secundária entre os meninos, em algumas partes do mundo, como o Caribe e a América Latina, também é preocupante, pela pressão adicional que exerce sobre a coesão social.

Educação como um potencial equalizador

Com frequência, a educação reproduz ou até exacerba desigualdades, mas também pode servir para equilibrá-las. Processos educacionais inclusivos são essenciais para o desenvolvimento equitativo e isso parece ser verdadeiro em diversos níveis da oferta educacional.

Educação infantil: isso é verdade, por exemplo, no nível da educação infantil, em que notamos um crescente reconhecimento da importância fundamental de intervenções precoces para as futuras aprendizagens e oportunidades de vida. Resultados de pesquisas demonstram que intervenções precoces para crianças pequenas são essenciais não apenas para seu próprio bem-estar, também apresentam efeitos sustentáveis em longo prazo sobre o desenvolvimento de capital humano, a coesão social e o sucesso econômico. Evidências mostram que as crianças mais carentes – carência devida, entre outras coisas, a pobreza, situação de minoria étnica ou linguística, discriminação de gênero, isolamento geográfico, deficiência, violência e situação de HIV/Aids – apresentam os ganhos mais expressivos com programas de desenvolvimento infantil de boa qualidade; entretanto, são exatamente essas crianças que têm menos probabilidade de participar desses programas.⁶⁵ Metarrevisões de intervenções precoces identificam uma razão para sua efetividade: à medida que as crianças crescem, amplia-se a disparidade entre uma trajetória média de crescimento e uma trajetória com atraso. Hoje em dia, compreendemos bem que intervir mais cedo requer menos recursos e menos esforço; ao mesmo tempo, é mais efetivo. Essa constatação é especialmente significativa no caso de crianças com deficiências específicas e necessidades especiais, como autismo ou síndrome de Asperger.⁶⁶

Quadro 8. Senegal: a experiência *Case des Tout-Petits*

A situação sanitária e social de crianças no Senegal é desfavorável e, apesar de sérios esforços, a proteção às crianças continua a ser muito preocupante. Em reação a essa situação, as autoridades senegalesas declararam atualmente os cuidados com a primeira infância como prioridade para o desenvolvimento. Desde 2002, a *Case des Tout-Petits* (Casa dos Pequenininhos), um novo modelo para o desenvolvimento de crianças, coexiste com diversas estruturas de educação pré-primária formal, não formal e informal. Embora possa ser melhorado, o programa é uma valiosa experiência com base na comunidade e alicerçada em tradições culturais locais.

A *Case des Tout-Petits* é uma estrutura comunitária de apoio a crianças com idades entre 0 e 6 anos. A *case*, ou casa tradicional, conota um estilo de vida, um modo de ser e de pensar, bem como simboliza um compromisso com valores africanos. A *case*, como espaço de vida, socialização e educação por excelência, é considerada o ponto de partida para a aprendizagem da criança na vida.

Essas *cases* foram concebidas primeiramente para meios rurais e carentes, a fim de assegurar o acesso a serviços adequados e integrados. São administradas pela própria população e representam cerca de

⁶⁵ GLOBAL CHILD DEVELOPMENT GROUP. *Child development lancet series: executive summary*. 2011. Disponível em: <www.globalchilddevelopment.org>. Acesso em: fev. 2015.

⁶⁶ BARON-COHEN, S. *The Facts: autism and asperger syndrome*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

20% das estruturas de cuidados infantis no Senegal. Arquitetonicamente, a *Case des Tout-Petits* é uma estrutura hexagonal com dois cômodos, um para as atividades das crianças e a outro para a educação dos pais. Nessas estruturas é desenvolvida uma abordagem abrangente e holística aos cuidados à infância, incluindo programas de educação, saúde e nutrição.

Embora a participação não seja gratuita, as tarifas são menores do que em outras estruturas de cuidados infantis no setor formal. A participação financeira é simbólica e permite que as famílias trabalhem em sinergia em torno de um bem comum que pertence à comunidade e que a comunidade deve preservar.

Fonte: Adaptado de TURPIN BASSAMA, S. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n. 53, p. 65-75, 2010.

Educação secundária: o mesmo pode se aplicar à educação secundária e terciária. A expansão do acesso à escolaridade básica em todo o mundo aumentou a demanda por educação secundária e terciária, bem como o interesse com o desenvolvimento de habilidades profissionais, particularmente em um contexto do aumento do desemprego de jovens e de um processo de qualificação e requalificação. Em alguns países na América Latina e Caribe, por exemplo, demonstrou-se que a expansão de oportunidades educacionais pós-básicas, combinadas a políticas públicas em favor dos pobres, reduziram a desigualdade: “O investimento em educação, instituições e regulamentação do mercado de trabalho podem transformar padrões de desigualdade. Naqueles países latino-americanos onde a desigualdade diminuiu, dois fatores-chave contribuíram para isso: a expansão da educação e transferências públicas aos pobres [...]. O aumento nos gastos públicos em educação em toda a América Latina e Caribe, por exemplo, está levando a aumentos nas taxas de matrícula e de conclusão da educação secundária, tornando-se, dessa forma, um importante determinante da queda na desigualdade.”⁶⁷

Educação superior: o acesso à educação superior teve uma expansão espetacular nos últimos 15 anos. Globalmente, a matrícula nesse nível educacional dobrou desde 2000 e, atualmente, temos cerca de 200 milhões de estudantes universitários em todo o mundo, sendo metade mulheres.⁶⁸ Entretanto, disparidades baseadas em renda e outros fatores de marginalização social permanecem comuns, apesar de diversas medidas de políticas adotadas nos últimos anos. Estudantes de grupos de alta renda conservaram sua vantagem relativa no acesso à educação terciária em todo o mundo. Mesmo em países com altas taxas de matrícula, a participação de minorias continua abaixo da média nacional. A esse respeito, é importante notar que a maior parte do crescimento na educação superior foi e continua a ser no setor privado. Em todo o mundo, a proporção cada vez maior de instituições privadas e a tendência para a privatização do setor público têm implicações para o acesso e a equidade. Os custos diretos e indiretos de estudos no nível superior permanecem a principal causa de exclusão. Programas de empréstimo estudantil são atraentes, mas não são difundidos.⁶⁹

⁶⁷ UN DESA. *Inequality matters: report of the world social situation 2013*. New York, 2013.

⁶⁸ Baseado em dados do Instituto de Estatística da UNESCO.

⁶⁹ ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution* a report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009.

Quadro 9. Universidades interculturais no México

Embora se estime que 10% da população do México seja indígena, esse é o grupo menos representado na educação superior. Segundo estimativas, somente entre 1% e 3% dos estudantes matriculados nesse nível educacional no México são de origem indígena.

Em 2004, em resposta a essa desigualdade, a Coordenação Geral de Educação Intercultural e Bílingue do Ministério da Educação estabeleceu universidades interculturais, com a participação ativa de organizações indígenas e instituições acadêmicas em cada região. Essas universidades estão localizadas em áreas de alta densidade populacional indígena e, embora permitam diversidade em sua matrícula, visam especialmente à população nativa. Baseadas no princípio de educação intercultural, seu objetivo é promover o diálogo entre diferentes culturas e representam um modo de responder às demandas, históricas e mais recentes, dos povos indígenas.

Em conformidade com o reconhecimento da diversidade, as universidades interculturais não propõem uma abordagem rígida para suas atividades educacionais. Ao mesmo tempo em que respeitam alguns princípios básicos, cada universidade define seu currículo em função das necessidades e dos potenciais de sua região. Os estudantes participam de atividades junto às comunidades circundantes, por meio de projetos de pesquisa e desenvolvimento, com o objetivo de trabalhar e contribuir para o desenvolvimento de seu território, seu povo e sua cultura.

Atualmente, 12 universidades interculturais estão em operação, com um total de cerca de 7.000 alunos matriculados e com alta proporção de mulheres. Apesar das dificuldades de financiamento, das condições de vida dos alunos e da vulnerabilidade política enfrentadas por essas universidades, elas representam uma importante contribuição para se chegar à igualdade educacional.

Fonte: Adaptado de SCHMELKES, S. Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, v. 20, n. 1, p. 5-17, 2009. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649>.

■ A transformação do panorama educacional

O panorama educacional do mundo de hoje, tanto na escola quanto na educação superior, passa por transformações radicais em relação a métodos, conteúdo e espaços de aprendizagem. A maior disponibilidade de oferta e acesso a diversas fontes de conhecimento está expandindo oportunidades de aprendizagem, que podem ser menos estruturadas e mais inovadoras, afetando a sala de aula, a pedagogia, a autoridade do professor e os processos de aprendizagem.

Em termos de escala, a atual transformação do panorama de aprendizagem foi comparada à transição histórica do modelo educacional pré-industrial tradicional ao modelo da era industrial iniciado no século XIX. No modelo pré-industrial tradicional, a maior parte do que as pessoas aprendiam provinha das atividades cotidianas da vida e do trabalho. Em contraste, o modelo de educação de massa nascido com a Revolução Industrial igualava aprendizagem – quase exclusivamente – a escolaridade. Além disso,

o modelo escolar continua a associar a aprendizagem essencialmente ao ensino em sala de aula, quando, na verdade, um grande volume (mesmo em ambientes educacionais tradicionais) ocorre em casa e em outros locais. No entanto, o espaço físico definido pela sala de aula como principal local de aprendizagem continua a ser uma característica central de sistemas de educação formal em todos os níveis de aprendizagem.⁷⁰

A escola realmente acabou?

Atualmente, algumas pessoas argumentam que o modelo escolar não tem futuro na era digital, em consequência das oportunidades oferecidas pela e-aprendizagem, pela aprendizagem móvel e por outras tecnologias digitais. A esse respeito, valeria a pena reexaminar os debates sobre “desescolarização” das décadas de 1960 e de 1970, especialmente os trabalhos de Paul Goodman⁷¹ e de Ivan Illich.⁷² É verdade que o atual modelo industrial de escola foi concebido para atender às necessidades de

produção há bem mais de um século, que os modos de aprendizagem modificaram-se profundamente nas últimas duas décadas e que as fontes de conhecimento mudaram, assim como as maneiras como as intercambiamos e interagimos com elas. Também é verdade que sistemas de educação formal foram lentos em mudar e permanecem extremamente similares ao que foram nos últimos dois séculos.⁷³ E, apesar disso, a escola continua tão importante como sempre. É o primeiro passo na aprendizagem institucionalizada e na socialização fora da família, bem como é um componente essencial da aprendizagem social: aprender a ser e aprender a viver juntos. Aprender não deveria ser meramente um processo individual. Como experiência social, requer aprendizagem com e por meio dos demais – pela discussão e pelo debate tanto com pares quanto com professores.

Rumo a redes de espaços de aprendizagem

No entanto, a transformação do panorama educacional no mundo contemporâneo viu um crescente reconhecimento da importância e da relevância da aprendizagem fora de instituições formais. Há um movimento de instituições educacionais tradicionais em direção a panoramas mistos, diversos e complexos de aprendizagem, em que a aprendizagem formal, não formal e informal ocorrem por meio de diversas instituições educacionais e outros provedores.⁷⁴ Precisamos de uma

Precisamos de uma abordagem mais fluida da aprendizagem como um contínuo, na qual escolas e instituições de educação formal interajam de forma mais próxima com outras experiências educacionais menos formalizadas desde a infância e também ao longo de toda a vida.

⁷⁰ FREY, T. The future of education. *FuturistSpeaker*, 2010. Disponível em: <www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education>. Acesso em: fev. 2015.

⁷¹ GOODMAN, P. *Compulsory miseducation*. Harmandsworth, UK: Penguin Books, 1971.

⁷² ILLICH, I. *Deschooling society*. Harmandsworth, UK: Penguin Books, 1973.

⁷³ DAVIDSON, C. N.; GOLDBERG, D. T.; JONES, Z. M. *The future of learning institutions in the digital age*. Cambridge, MA, MIT Press, 2009. (MacArthur Foundation report on digital media and learning).

⁷⁴ SCOTT, C. *The future of learning*. Paris, UNESCO, 2015. (ERF working papers).

abordagem mais fluida da aprendizagem como um contínuo, na qual escolas e instituições de educação formal interajam de forma mais próxima com outras experiências educacionais menos formalizadas desde a infância e também ao longo de toda a vida. As modificações nos espaços, nos momentos e nas relações em que ocorre a aprendizagem favorecem a formação de uma rede de espaços de aprendizagem, na qual espaços não formais e informais irão interagir com instituições formais e complementá-las.

Espaços emergentes de aprendizagem

A aprendizagem centrada na sala de aula é atualmente desafiada pela expansão do acesso ao conhecimento e pela emergência de novos espaços de aprendizagem além de salas de aula, escolas, universidades e outras instituições educacionais.⁷⁵ As redes sociais, por exemplo, podem estender o trabalho de classe e oferecer oportunidades para atividades como colaboração e coautoria. Aparelhos celulares permitem a alunos acessar recursos educacionais, conectar-se com outros estudantes ou criar conteúdos, dentro e fora da sala de aula.⁷⁶ De forma similar, na educação superior, cursos *online* abertos e massivos (*Massive Open On-Line Courses* – MOOCs), nos quais um consórcio de universidades compartilha recursos docentes para fornecer o conteúdo de cursos, abriram novos caminhos para alcançar um público mais amplo em todo o mundo. O atual contexto de transformação do panorama educacional oferece uma oportunidade de conciliar todos os espaços de aprendizagem, por meio da criação de sinergias entre educação formal e instituições de formação e outras experiências educacionais, além de oferecer novas oportunidades para experimentação e inovação.

Quadro 10. A experiência “Buraco na parede”

O crédito pela experiência “Buraco na parede” cabe ao Dr. Sugata Mitra, diretor científico do NIIT. Desde 1982, ele pensava em aprendizagem não supervisionada e computadores. Finalmente, em 1999, a equipe do Dr. Mitra abriu um “buraco na parede” no muro que separava o NIIT da favela vizinha de Kalkaji, Nova Délhi. Através desse buraco, foi colocado um computador de acesso livre para uso.

Esse computador comprovou-se um sucesso instantâneo entre os moradores da favela, especialmente as crianças. Sem nenhuma experiência anterior, as crianças aprenderam sozinhas a usar o computador. Isso levou à seguinte hipótese: a aquisição de habilidades computacionais básicas por qualquer conjunto de crianças pode ocorrer por meio de aprendizagem incidental, desde que os alunos tenham acesso a um computador adequado, com conteúdo divertido e motivador e alguma orientação (humana) mínima.

Estimulados pelo sucesso da experiência em Kalkaji, instalaram-se computadores disponíveis a todos em Shivpuri (cidade em Madhya Pradesh) e em Madantusi (aldeia em Uttar Pradesh). O conjunto dessas

⁷⁵ HANNON, V.; PATTON, A.; TEMPERLEY, J. *Developing an innovation: ecosystem for education*. Indianapolis: CISCO, 2011; TADDEI, F. *Training creative and collaborative knowledge-builders: a major challenge for 21st century education*. Paris: OECD, 2009. (Relatório preparado para a OCDE sobre o futuro da educação).

⁷⁶ GRIMUS, M.; EBNER, M. M-learning in Sub Saharan Africa context: what is it about. In: WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA, HYPERMEDIA AND TELECOMMUNICATIONS, 2013. *Proceedings...* Chesapeake, VA: AACE, 2013. p. 2028-2033.

experiências ficou conhecido como “Buraco na parede”. As descobertas de Shivpuri e Madantusi confirmaram os resultados de Kalkaji. Parecia que as crianças nesses dois locais adquiriam habilidades computacionais sozinhas. Esse novo modo de aprendizagem foi chamado educação minimamente invasiva.

Desde seu início em 1999, a experiência “Buraco na parede” cresceu de um único computador em Kalkaji, Nova Déli, para mais de 100 computadores em diversos locais – mesmo muito remotos e inacessíveis – em toda a Índia e no exterior, incluindo Butão, Camboja e República Centro-Africana.

Nota: NIIT Limited é uma empresa Indiana com sede em Gurgaon, Índia, que opera várias instituições de educação superior com fins lucrativos.

Fonte: Adaptado de: <www.hole-in-the-wall.com>. Acesso em: fev. 2015.

Aprendizagem móvel

O recente interesse no uso de tecnologias móveis para a aprendizagem é considerável. Considera-se que a aprendizagem móvel, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação, permite a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer local.⁷⁷ Essas tecnologias estão em contínua evolução e incluem atualmente telefones celulares e *smartphones*, *tablets*, leitores eletrônicos (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais. O surgimento de novas tecnologias transformou drasticamente a natureza de processos educacionais. Aparelhos leves e portáteis – variando de celulares a *tablets* e *palmtops* – libertaram a aprendizagem de locais fixos e predeterminados e mudaram a natureza do conhecimento em sociedades modernas.⁷⁸ Assim, a aprendizagem se tornou mais informal, pessoal e onipresente.⁷⁹ Tecnologias móveis são especialmente interessantes para educadores, devido a seu menor custo em comparação a computadores de mesa e sua incorporação dos ricos recursos da internet.⁸⁰

Ao ganhar destaque em vários setores da educação, a aprendizagem móvel favoreceu tanto o ensino básico quanto o superior e conectou a educação formal com a informal.⁸¹ Considerando seus aspectos de portabilidade e baixo custo, dispositivos de aprendizagem móvel baratos têm o potencial de aumentar a acessibilidade e a efetividade da educação básica.⁸² Tecnologias móveis “são a chave para tornar a divisão digital de hoje em dividendos digitais e levar educação equitativa e de qualidade para todos.”⁸³ De modo especial, o

⁷⁷ UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. Paris, 2013.

⁷⁸ O'MALLEY, C. et al. *MOBILearn WP4: guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. 2003. Disponível em: <www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications>. Acesso em: fev. 2015.

⁷⁹ TRAXLER, J. Current State of Mobile Learning. In: ALLEY, M. (Ed.). *Mobile learning transforming the delivery of education and training*. Athabasca, AB, Canada: AU Press, 2009. p. 9-24.

⁸⁰ KUKULSKA-HULME, A. Introduction. In: TRAXLER, J.; KUKULSKA-HULME, A. (Eds.). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers*, New York: Routledge, 2005. p. 1-6.

⁸¹ TRAXLER, 2009. op. cit.

⁸² KIM, P. H. Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved. *Education Technology Research Development*. v. 57, n. 3, p. 415-435, 2009.

⁸³ ITU; UNESCO. Mobile learning week: a revolution for inclusive and better education. UNESCO website, 2014. Disponível em: <www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education>. Acesso em: fev. 2015.

desenvolvimento de tecnologias móveis abriu múltiplas possibilidades de alfabetização e aprendizagem de línguas.⁸⁴ Pesquisas também demonstraram a efetividade de tecnologias móveis para melhorar o desempenho de leitura dos alunos. Como a tecnologia móvel pode alcançar um público mais amplo, ela promete transformar a educação de crianças e jovens em condições de isolamento e outros tipos de carência de serviços.⁸⁵

Quadro 11. Alfabetização por celular para meninas no Paquistão

O Projeto de Alfabetização por Celular da UNESCO (*UNESCO Mobile Literacy Project*) usou telefones celulares para complementar e apoiar um curso de alfabetização presencial tradicional oferecido a 250 meninas adolescentes que viviam em áreas remotas do Paquistão. O analfabetismo é um problema agudo no país e impacta meninas e mulheres de forma desproporcional. A taxa nacional de alfabetização é de 69% para homens, mas de apenas 40% para mulheres. Como pesquisas educacionais mostram que habilidades de leitura recém-adquiridas atrofiam-se rapidamente sem uma prática consistente, os planejadores do projeto buscavam uma forma de dar apoio remoto às meninas depois de concluírem o curso.

Nessas aldeias, sem computadores ou conexões fixas confiáveis de internet, a única maneira de se comunicar com as participantes era por telefone celular. Os instrutores do programa enviavam mensagens de texto a suas alunas para lembrá-las de praticar habilidades de escrita ou de ler trechos do manual. Os instrutores também faziam perguntas às alunas, que respondiam por mensagens de texto. Todas as atividades e comunicações visavam a reforçar as habilidades de leitura e escrita que as alunas tinham adquirido durante o curso presencial.

Antes que o projeto incorporasse aparelhos móveis, somente 28% das meninas que completavam o curso de alfabetização recebiam nota “A” em um exame posterior de acompanhamento. Entretanto, com apoio de aparelhos de celular, mais de 60% das meninas receberam nota “A”. Com base nesse sucesso inicial, o projeto está sendo ampliado e atualmente alcança mais de 2.500 alunas.

Fonte: UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Brasília, 2014. p. 15.

Cursos online abertos e massivos (MOOCs) – promessas e limites

Cursos *online* abertos e massivos também têm transformado, em certo grau, o panorama da educação superior, tendo gerado significativo interesse por parte de governos, instituições educacionais e empresas.⁸⁶ Entretanto, embora os MOOCs tenham se tornado uma importante plataforma para expandir a acessibilidade à educação

⁸⁴ JOSEPH, S.; UTHER, M. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. IEEE INTERNATIONAL WORKSHOP ON WIRELESS, MOBILE AND UBIQUITOUS TECHNOLOGY IN EDUCATION (ICHIT '06), 4. 2006. *Proceedings...* IEEE, 2006. p. 124-128.

⁸⁵ SAECHAO, N. *Harnessing mobile learning to advance global literacy*. The Asia Foundation, 2012. Disponível em: <<http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/>>. Acesso em: fev. 2015.

⁸⁶ YUAN, L.; POWELL, S. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education: a white paper*. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards, 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>>. Acesso em: fev. 2015.

superior e à inovação da educação *online*, eles também suscitaram preocupação devido à acentuação de desigualdades e, sobretudo, por questões de pedagogia, garantia de qualidade e baixas taxas de finalização, bem como de certificação e reconhecimento da aprendizagem.⁸⁷ A qualidade é uma preocupação especial, uma vez que os MOOCs envolvem essencialmente estudo individual, não dispondo da estrutura de outros cursos *online*.⁸⁸ Métodos didáticos foram criticados como antiquados, porque a maioria dos MOOCs ainda se baseia em “transmissão da informação, trabalhos corrigidos por computador e avaliação por pares”.⁸⁹ A falta de interações pessoais e de discussões ao vivo dificulta uma resposta plena às necessidades individuais dos estudantes.⁹⁰ Da mesma forma, frequentemente a avaliação e a certificação dos alunos nos MOOCs não existe ou é inadequada. Embora algumas instituições tenham começado a conceder créditos para MOOCs e ainda que novas formas de certificação, como certificados digitais de conclusão (*badges*⁹¹), estejam sendo introduzidas, os cursos ainda são considerados uma forma inferior de educação e um indicador inadequado da qualidade da aprendizagem.⁹² Tais críticas podem ser mais relevantes para universidades em países do Norte, uma vez que os MOOCs podem atender diferentes necessidades e diferentes públicos nos países do Sul.

Quadro 12. Rumo a formas pós-tradicionais de educação superior

Nossa imagem usual de uma instituição de educação superior é a de um lugar que as pessoas frequentam uma vez na vida, em geral entre 18 e 22 anos de idade, seguindo uma progressão linear ao longo de quatro anos. Pensamos na sala de aula e no docente como as fontes primárias de informação e no *campus* como centro da aprendizagem.

Essa imagem, entretanto, tem mudado rapidamente. O mundo do trabalho exige habilidades, como comunicação e pensamento crítico, que podemos adquirir com mais facilidade em experiências informais de aprendizagem do que em instituições. [...] Da mesma forma, novos métodos de educação à distância e aprendizagem *online* estão transformando a experiência estudantil, mesmo no *campus*.

Fonte: BUTCHER, N.; HOUSEN, S. *A guide to quality in post-traditional online higher education*. Dallas, TX: Academic Partnerships, 2014.

⁸⁷ DANIEL, J. S. Making sense of MOOCs: musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 3, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://jime.open.ac.uk/article/view/259>>. Acesso em: fev. 2015.

⁸⁸ BUTCHER, N.; HOUSEN, S. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships, 2014. Disponível em: <www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

⁸⁹ BATES, T. *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* 2012. Disponível em: <www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs>. Acesso em: fev. 2015.

⁹⁰ DANIEL, 2012, op. cit.

⁹¹ Os MOOCs oferecem certificados de conclusão de seus cursos *online* denominados *badges*. Porém, os *badges* não recebem o mesmo *status* de diplomas de cursos presenciais reconhecidos por autoridades educacionais oficiais. Disponível em: <<https://library.iated.org/view/ALBERTLASO2013USI>>.

⁹² BATES, 2012, op. cit.

Desafios ao modelo tradicional de universidade

Atualmente, um dos principais desafios para a educação superior é como ela pode responder à demanda global maciça por qualificações profissionais e, simultaneamente,

O contrato social que vincula instituições de ensino superior à sociedade em geral deve ser redefinido em um contexto de aumento da competição global

manter seu papel essencial na formação *para* a pesquisa e *por meio* da pesquisa. O contrato social que vincula instituições de ensino superior à sociedade em geral deve ser redefinido em um contexto de aumento da competição global, o que levanta várias questões fundamentais sobre o futuro do modelo de universidade como a conhecemos. De fato, o panorama da educação superior está sendo transformado pela diversificação de estruturas e instituições, a internacionalização da oferta desse nível educacional, o desenvolvimento de MOOCs, a emergência de uma cultura de determinação da qualidade e da relevância da aprendizagem, bem como o aumento de parcerias público-privadas. Esse contexto em transformação tem implicações significativas para o financiamento e os

recursos humanos, questiona formas estabelecidas de governança educacional e leva a preocupações sobre o princípio de autonomia e liberdades acadêmicas – alicerces do modelo tradicional de universidade.

Classificações de universidades: usos e maus usos⁹³

O desenvolvimento de listas de classificação de universidades reflete uma tendência importante na internacionalização da educação superior e o crescente interesse na comparação da sua qualidade. Embora o interesse em listas de classificação de universidades tenha sofrido um grande aumento, essas listas também têm recebido muitas críticas de professores universitários, estudantes, provedores de serviços educacionais, formuladores de políticas e agências de desenvolvimento. Em seu lado positivo, as listas de classificação respondem à crescente demanda por informações relativamente simples, acessíveis e bem apresentadas sobre a “qualidade” de instituições de educação superior. Essa demanda é ditada pela necessidade de fazer escolhas bem informadas sobre universidades, no âmbito de uma massificação da educação superior e do rápido aumento da diversidade de provedores. Para muitas pessoas, a classificação também contribuiu para a transparência das informações e a responsabilização de instituições desse nível educacional. Os críticos, entretanto, argumentam que classificações podem fazer com que universidades desviem sua atenção para longe do ensino e da responsabilidade social, e direcionar-se ao tipo de pesquisas científicas valorizadas por indicadores usados em exercícios de classificação. Também houve preocupações porque, ao se aplicar um conjunto limitado de critérios a universidades de todo o mundo e considerando o forte desejo das instituições de estar entre as 200 melhores, as listas de classificação na verdade estimulam a homogeneização de instituições de educação superior, o que diminui sua capacidade de resposta e as torna menos relevantes a seu contexto imediato. Além disso, o fato de que as listas são usadas para beneficiar as 200 instituições mais bem colocadas também tem importantes implicações em termos de equidade.

⁹³ Resumido e adaptado de MAROPE, P.T. M.; WELLS, P. J.; HAZELKORN, E. *Rankings and Accountability in Higher Education: uses and misuses*. Paris, UNESCO, 2013.

■ O papel de educadores na sociedade de conhecimento

Tecnologias digitais não substituem professores⁹⁴

O professor deve ser um guia que permite aos alunos, desde a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão.

O extraordinário aumento no volume de informações e conhecimentos disponíveis requer uma abordagem qualitativa a sua transmissão, sua difusão e sua aquisição, em nível individual e coletivo. Considerando o potencial de TIC, o professor deve ser um guia que permite aos alunos, desde a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão. Nessas circunstâncias, alguns previram inicialmente que o magistério estava condenado a desaparecer progressivamente. Tais vozes alegavam que novas tecnologias digitais substituiriam gradualmente os professores, o que levaria a uma disseminação mais ampla de conhecimentos, maior acessibilidade e, acima de tudo, economia de meios e recursos, graças à enorme

expansão do acesso à educação. Entretanto, devemos reconhecer que tais previsões não são mais convincentes: um magistério efetivo ainda deve ser considerado uma prioridade de políticas de educação em todos os países.

Reversão da “desprofissionalização” de professores

Para que a educação possa contribuir para a plena realização do indivíduo e para um novo modelo de desenvolvimento, professores e outros educadores continuam atores essenciais. Entretanto, embora o discurso dominante articule repetidamente a importância dos professores, diversas tendências apontam para um processo de “desprofissionalização”, tanto nos países do Norte quanto do Sul. Essas tendências incluem o influxo de professores mal qualificados, em parte em resposta à falta de professores, mas também por razões financeiras; a precarização de professores por meio de contratos de ensino, particularmente na educação superior, nível em que aumenta a dependência de auxiliares para satisfazer a carga de trabalho de ensino; a redução da autonomia de professores; a erosão da qualidade do magistério, em resultado de testes padronizados e de avaliações de professores influenciadas por grandes interesses; a invasão de técnicas de gestão privada no interior de instituições educacionais; e, em muitos países, a lacuna entre a remuneração de professores e de profissionais em outros setores.

⁹⁴ Resumido e adaptado de HADDAD, G. Teaching: a profession with a future. *Worlds of Education*, n. 159, 2012.

Quadro 13. Na Finlândia, professores altamente qualificados e respeitados

Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Finlândia é um dos países com os melhores escores em leitura, matemática e ciência em estudantes na faixa dos 15 anos de idade. Embora esse sucesso possa ser atribuído a muitos fatores, ele é devido, sobretudo, aos professores altamente qualificados, com formação profissional e respeitados do país. Na Finlândia, o magistério é uma carreira de prestígio e a sociedade finlandesa deposita grande confiança na educação e nos professores. Eles são altamente qualificados (um emprego em tempo integral requer pelo menos um diploma de mestrado) e a seleção profissional é um processo rigoroso em que somente os melhores candidatos são escolhidos para a formação. Os professores são altamente competentes em termos de conhecimento do conteúdo e em pedagogia, além de serem especialistas acadêmicos autônomos e habituados à reflexão.

Fonte: NIEMI, H.; TOOM, A.; KALLIONIEMI, A. (Eds.). *Miracle of Education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Portanto, devemos repensar o conteúdo e os objetivos da educação e da formação de professores. Eles devem ser formados para facilitar a aprendizagem, compreender a diversidade, ser inclusivos e desenvolver competências para viver juntos e para proteger e melhorar o meio ambiente. Devem promover ambientes respeitosos e seguros em sala de aula, estimular a autoestima e a autonomia, além de utilizar um amplo leque de estratégias pedagógicas e didáticas. Devem se relacionar de forma construtiva com pais e comunidades. Precisam, ainda, trabalhar em equipe com outros professores, em benefício de toda a escola. Deveriam conhecer seus alunos e suas famílias e ser capazes de relacionar o ensino a seus contextos específicos. Devem ser capazes de escolher pontos relevantes de conteúdo e utilizá-los de forma produtiva no desenvolvimento de competências. Deveriam usar a tecnologia, juntamente com outros materiais, como instrumentos para a aprendizagem. Professores devem ser estimulados a continuar a aprender e a evoluir profissionalmente.

Também devemos oferecer aos professores condições mais atraentes, motivadoras e estáveis de vida e trabalho, incluindo salários e perspectivas de carreira. Isso é essencial para evitar uma perigosa perda de interesse, que fragiliza o que consideramos uma das mais importantes profissões de base.

Também devemos oferecer aos professores condições mais atraentes, motivadoras e estáveis de vida e trabalho, incluindo salários e perspectivas de carreira. Isso é essencial para evitar uma perigosa perda de interesse, que fragiliza o que consideramos uma das mais importantes profissões de base. As missões e as carreiras de professores devem ser constantemente reexaminadas e reconsideradas à luz de novas exigências e novos desafios para a educação em um mundo globalizado em constante transformação. Para esse fim, a formação de professores

em todos os níveis – do mais geral ao mais especializado – deve integrar melhor a própria essência do espírito transdisciplinar: uma abordagem interdisciplinar capaz de permitir que nossos professores nos levem pelo caminho da criatividade e à racionalidade e de um humanismo de progresso e desenvolvimento compartilhados, com respeito por nosso patrimônio natural e cultural comum.

Desafios para o magistério universitário

O *status* e as condições de trabalho de docentes universitários em todo o mundo estão ameaçados, devido tanto ao acesso em massa quanto a limitações orçamentárias. Embora a profissão enfrente diferentes desafios em diferentes regiões, o magistério confronta dificuldades significativas em todo o mundo. A expansão do acesso à educação superior produziu uma gigantesca necessidade de professores universitários, mas a produção de acadêmicos qualificados não é suficientemente rápida para atender à demanda. É possível que até metade dos professores universitários no mundo somente possuam um diploma de graduação. Em muitos países, metade dos docentes está perto da aposentadoria. Também não há doutores suficientes para substituir os que deixam a profissão, uma vez que muitos candidatos ao doutorado abandonam os estudos ou preferem trabalhar fora da universidade, devido à compensação inadequada por seu trabalho. Em muitos países da América Latina, até 80% dos docentes universitários trabalham em regime de tempo parcial, fenômeno que enfraquece a qualidade do ensino, uma vez que os professores não podem dedicar toda a sua atenção ao ensino, para não mencionar a pesquisa. Mais ainda, nos últimos anos, desenvolveu-se um mercado acadêmico global, no qual professores são internacionalmente móveis. Embora um melhor salário seja um importante fator motivador para explicar tais fluxos, outros fatores incluem melhores condições de trabalho, particularmente infraestruturas de pesquisa, bem como oportunidades para avanço e liberdade acadêmica. Os fenômenos de “fuga” e “circulação” de cérebros, considerados em maior detalhe a seguir, desafiam a formulação de políticas e o provimento na educação superior.

Educadores fora do setor formal

Devemos lembrar o papel essencial dos educadores em assegurar a aprendizagem ao longo da vida e fora de sistemas formais de educação.

Finalmente, devemos lembrar o papel essencial dos educadores em assegurar a aprendizagem ao longo da vida e fora de sistemas formais de educação. A importância desse papel está evidenciada no crescimento de programas de formação, em todo o mundo, destinados a educadores que trabalham em diversos ambientes não formais e informais. Esses educadores oferecem oportunidades de aprendizagem em centros comunitários, organizações religiosas, centros de formação técnica e profissional, programas de alfabetização, associações voluntárias, grupos de jovens, bem como programas esportivos e artísticos. Essas oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento e o bem-estar de indivíduos e comunidades têm um valor considerável.

3. Formulação de políticas educacionais em um mundo complexo



3. Formulação de políticas educacionais em um mundo complexo

Cada vez mais, a globalização desafia a autonomia de Estados-nação e dificulta a formulação de políticas. Por exemplo, embora a atividade econômica esteja cada vez mais globalizada, decisões e ações políticas continuam a acontecer essencialmente no âmbito nacional. Assim, formuladores de políticas nacionais verificam que é cada vez mais difícil responder às consequências da globalização e regulá-las com vistas ao desenvolvimento nacional. O impacto da crise econômica mundial de 2008, por exemplo, ou o aumento no desemprego de jovens, inclusive em países do Norte, são evidências dessa realidade. Da mesma forma, o aumento da mobilidade de alunos e trabalhadores através de fronteiras, novos padrões de circulação de cérebros e novas formas de engajamento cívico trazem novos desafios para a formulação nacional de políticas. Nesta seção, consideramos exemplos de como isso afeta a formulação de políticas educacionais.

■ O aumento da lacuna entre educação e emprego

Baixo crescimento do emprego e aumento da vulnerabilidade

A intensificação da globalização econômica tem produzido padrões de baixo crescimento de vagas de trabalho, maior desemprego de jovens e vulnerabilidade do emprego, o que afeta sociedades tanto em países do Norte quanto do Sul. Recentemente, o baixo crescimento de empregos afetou partes da Europa, onde uma nova geração de jovens enfrenta a perspectiva de não ingressar no mercado de trabalho ou de fazê-lo apenas tardiamente. Entretanto, devemos lembrar que os desafios de ajustar conjuntos de habilidades adquiridas por meio da educação e da

formação e a demanda do mercado de trabalho não são novas.⁹⁵ Também devemos notar que, embora o desemprego de jovens assinala uma defasagem entre educação, formação e emprego, ele também está ligado a escolhas de política econômica e a responsabilidades políticas. No entanto, as tendências atuais de emprego questionam o antigo vínculo entre educação formal e emprego; foi com base nesse vínculo que o discurso e a prática internacional de desenvolvimento há muito racionalizaram o investimento em capital humano.

Aumento da frustração entre os jovens

O fato de que empregos apropriados estejam se tornando mais escassos provoca cada vez mais frustração entre famílias e jovens graduados em todo o mundo. O aumento do nível educacional dos jovens – e dos trabalhadores de forma mais geral – leva a uma maior competição por vagas. Em muitos países do Sul, em particular, a entrada de grandes números de jovens em um mercado de trabalho restrito, frequentemente os primeiros de suas comunidades a se beneficiarem da ampliação do acesso à educação, exacerba a distância entre as aspirações criadas pela educação formal e as realidades da escassez de empregos. Números significativos daqueles que ingressam na educação formal pela primeira vez já não colherão os benefícios esperados das qualificações educacionais: emprego e a promessa de um futuro melhor. Em alguns segmentos da sociedade e em certos países, há uma crescente desilusão com a educação como um veículo efetivo para a mobilidade social ascendente e maior bem-estar. A esperança de ascensão social, instigada pela expansão maciça do acesso a oportunidades educacionais desde os anos 1990, tem diminuído, não apenas em muitos países do Sul como também do Norte. Os jovens começam a questionar o “retorno do investimento” em rotas educacionais tradicionalmente de “alto status”.⁹⁶

Entretanto, é importante examinar mais de perto e entender melhor a dinâmica dessa transição de jovens entre educação, formação e trabalho. A prolongação desse período de transição pode ser atribuída a diversas razões, nem todas relacionadas à incompatibilidade entre perfis de habilidades e necessidades do mercado de trabalho. Embora esse tempo de transição possa ser visto como economicamente “improdutivo”, para alguns jovens ele também pode representar um período de importantes aprendizagens, por meio de engajamento social, voluntariado, viagens, lazer, artes e outras atividades. Além disso, uma juventude educada, mesmo fora do mercado de trabalho, pode estar na vanguarda do engajamento civil, social e político.

Em alguns segmentos da sociedade e em certos países, há uma crescente desilusão com a educação como um veículo efetivo para a mobilidade social ascendente e maior bem-estar.

⁹⁵ Ver, por exemplo: BLAUG, M. The rate of return on investment in education in Great Britain. *The Manchester School*, v. 33, 1965.

⁹⁶ FACER, K. *Learning futures: education, technology and social challenges*. New York: Routledge, 2011.

Reconsideração do vínculo entre educação e o mundo do trabalho em rápida transformação

Diversas respostas foram propostas para abordar esse descompasso entre a educação e a formação formais e o mundo do trabalho, incluindo a reconversão de trabalhadores, programas de segunda chance e parcerias mais fortes com a indústria. Também notamos um enfoque maior em competências adaptativas. Na verdade, a aceleração do ritmo do desenvolvimento científico e tecnológico dificulta cada vez mais a previsão do surgimento de novas profissões e das necessidades de habilidades a elas associadas. Isso estimula esforços para estabelecer tanto uma educação quanto o desenvolvimento de habilidades profissionais mais reativos, o que inclui maior diversificação e flexibilidade, bem como permite a adaptação de competências a necessidades em rápida transformação. Implica assegurar que os indivíduos sejam mais resilientes e possam desenvolver e aplicar competências adaptativas a carreiras de forma mais efetiva.⁹⁷ Com frequência, essas competências incluem mais ênfase no que foi chamado, de forma variável, “habilidades transferíveis,” “habilidades do século XXI” e “habilidades não cognitivas”, incluindo comunicação, alfabetização digital, resolução de problemas, trabalho em equipe e empreendedorismo.

Quadro 14. Reforçar a promoção de oportunidades de emprego para jovens

Dada a complexidade do problema de desemprego de jovens, nota-se com frequência que as soluções continuarão a ser pequenas e marginais enquanto as principais partes interessadas não se unirem e adotarem estratégias e compromissos claros e abrangentes. Demonstrou-se que essa abordagem coletiva para obter melhores resultados e impactos funciona em vários tipos de indústrias e geografias diversas.

Na África do Sul, onde dois em cada três jovens com idades entre 18 e 28 anos estão desempregados, o Harambee – Acelerador de Emprego Jovem ajuda um grupo selecionado de jovens sul-africanos de baixa renda a “fazer a ponte” para seu primeiro emprego no setor privado. Embora no momento sua escala seja pequena, a iniciativa oferece um modelo positivo para o engajamento do setor privado. Algumas das maiores empresas da África do Sul nos setores de varejo, hospitalidade e turismo têm feito parcerias para oferecer os compromissos de emprego. O Banco de Desenvolvimento da África do Sul estabeleceu um Fundo Emprego que fornece recursos, pareados por investidores privados e cotizações de empregadores, a fim de permitir que o Harambee aumente a escala de seus programas.

Na Costa Rica, a CAMTIC, associação da indústria de empresas de tecnologia, está implementando o programa Especialista, com vistas a formar jovens vulneráveis com as habilidades necessárias de tecnologia de informação (TI) a fim de preencher o hiato de vários milhares de empregos não ocupados no setor de TI. Instituições educacionais, subsidiadas por empresas de TI como Cisco, Microsoft e outras, conceberam cursos de formação, com certificado por nível, que combinam habilidades subjetivas, linguagem e formação técnica e levam a empregos que pagam três a cinco vezes o salário mínimo do país.

Fonte: BANERJI, A. et al. An ‘E.Y.E.’ to the future: enhancing youth employment. In: BANERJI, A. et al. *Education and skills 2.0: new targets and innovative approaches*. Geneva: World Economic Forum, 2014.

⁹⁷ UNESCO. *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015: thematic think piece for the UN Task Team on the Post-2015 International Development Agenda*. Paris, 2011.

Assim, várias questões essenciais são apresentadas. Como fortalecer o vínculo entre educação e emprego? Como potencializar o valor econômico e social da educação e da formação no atual contexto? Como potencializar a relevância da educação, particularmente no nível secundário, para que corresponda melhor às vidas de jovens estudantes e suas perspectivas de emprego? As medidas existentes são suficientes? No final das contas, a solução é a criação de empregos, o que implica fortalecer a responsabilidade do Estado pelo desenvolvimento de políticas sólidas de emprego. De maneira isolada, a educação não pode resolver o problema do desemprego. É preciso reconsiderar o modelo dominante de desenvolvimento econômico, o que também seria uma oportunidade para reexaminar o vínculo entre educação e o mundo do trabalho. Por fim, é importante reconhecer a importância da aprendizagem e da reaprendizagem, que continuam além dos sistemas formais de educação e formação. Também se desenvolvem competências relevantes por meio de aprendizagem individual, aprendizagem com pares, aprendizagem baseada no trabalho (incluindo estágios e relações de mestre-aprendiz), formação em serviço ou por meio de outras experiências de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades além de educação e formação formais. Portanto, devemos considerar novas abordagens de educação e desenvolvimento de habilidades que capitalizem o potencial total de todos os ambientes de aprendizagem.

De maneira isolada, a educação não pode resolver o problema do desemprego.

■ Reconhecer e validar a aprendizagem em um mundo móvel

Mudanças nos padrões de mobilidade humana

A mobilidade humana, tanto internacional quanto dentro dos próprios países, atingiu os níveis mais altos na história.⁹⁸ Um em cada sete habitantes do mundo, ou aproximadamente um bilhão de pessoas, pode ser considerado “em movimento” no mundo atual.⁹⁹ Embora os fluxos migratórios Sul-Norte continuem a existir, os fluxos migratórios Sul-Sul têm crescido ainda mais rapidamente e provavelmente aumentarão de forma mais veloz no futuro.¹⁰⁰ Além disso, a “geografia em transformação do crescimento econômico,”¹⁰¹ com suas consequências para o emprego e o bem-estar, estimula um número crescente de pessoas que vivem nos países do Norte a se mudar para o Sul.¹⁰² Esses padrões flutuantes de mobilidade humana têm importantes consequências para a educação e o emprego.

Da fuga de cérebros ao ganho de cérebros

Considerando as tendências demográficas globais, a maioria da força de trabalho mundial destina-se a estar localizada nos países do Sul. Estima-se que, até 2030, a Índia, de maneira isolada, fornecerá 25% da força de trabalho mundial, o “viveiro mundial de talentos.” Tais padrões de circulação de cérebros suscitam preocupações sobre o financiamento público da educação e o desenvolvimento de habilidades, uma vez que uma proporção significativa dessa força de trabalho emigra para viver e trabalhar no exterior. Estimativas de 2012 colocam o custo dessa “fuga de capital humano” da Índia em US\$ 2 bilhões.¹⁰³ Entretanto, devemos notar que a fuga de cérebros também pode resultar em um ganho de cérebros, pois os migrantes desenvolvem redes na diáspora e servem como recursos para fluxos de capital e tecnológicos rumo a seus países de origem.¹⁰⁴

⁹⁸ UNCSO. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*, n. 15, p. 1, 2012.

⁹⁹ IOM. *World migration report 2011. Communicating effectively about migration*. Geneva: International Organization for Migration, 2011.

¹⁰⁰ UN DESA. *Urban population, development and the environment*. New York, 2011.

¹⁰¹ OECD. *Perspectives on global development 2012: social cohesion in a shifting world*. Paris, 2011.

¹⁰² IOM. Migrant, well-being and development. In: IOM. *World migration report 2013*. Geneva: IOM; Paris: OECD, 2013.

¹⁰³ WINTHROP, R.; BULLOCH, G. *The talent paradox: funding education as a global public good*. Brookings Institution, 2012. Disponível em: <www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop>. Acesso em: fev. 2015.

¹⁰⁴ MORGAN, W. J.; APPLETON, S.; SIVES, A. *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth*. London, UK: Government Department for International Development, 2006. (Educational paper, 66).

Quadro 15. Migração inversa para Bangalore e Hyderabad

Bangalore e Hyderabad são consideradas “cidades líderes no mundo”, com *status* de nicho no setor global de TI. Nas décadas de 1970 e 1980, a Índia temia estar perdendo sua força de trabalho educada para o Ocidente, particularmente para os Estados Unidos, por meio de um fenômeno conhecido como “fuga de cérebros”. Mais recentemente, evidências indicam a ocorrência da inversão da fuga de cérebros, pois números crescentes de profissionais indianos formados nos Estados Unidos têm voltado para seu país natal a fim de aproveitar o novo crescimento e as oportunidades de emprego. Essa mão de obra capacitada, ativa transnacionalmente, impacta diversos setores da economia, assim como a infraestrutura social e física de Bangalore e Hyderabad, e os vínculos transnacionais forjados e solidificados entre a Índia e os Estados Unidos.

Fonte: CHACKO, E. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *GeoJournal*, v. 68, n. 2, p. 131-140, 2007.

Maior mobilidade de trabalhadores e estudantes

Além da maior movimentação de trabalhadores especializados através de fronteiras nacionais, vemos maior mobilidade de trabalhadores entre setores profissionais. Em resposta a essa crescente mobilidade profissional e geográfica, marcos nacionais de qualificações (MNQs) foram desenvolvidos em cerca de 140 países em todo o mundo. De forma similar, criaram-se marcos regionais de qualificação, frequentemente inspirados no Marco Europeu de Qualificações (MEQ). Entretanto, o aumento de escala e as mudanças nos padrões de migração tornam a mobilidade de trabalhadores especializados cada vez mais complexa e global em todas as regiões do mundo.

Da mesma forma, o número de estudantes móveis no âmbito global subiu significativamente durante a primeira década do século XXI, e espera-se que continue sua escalada. Assim, convenções regionais para o reconhecimento de estudos, diplomas e graus na educação superior não bastam mais para responder à internacionalização do ensino superior e à crescente mobilidade de estudantes.

Além disso, a mobilidade de alunos não está confinada à circulação de estudantes entre instituições educacionais formais; inclui também o aumento da mobilidade entre espaços de aprendizagem formais, não formais e informais, o que suscita questões sobre a determinação e a validação de conhecimentos e competências, independentemente das múltiplas vias pelas quais são adquiridos.

Aumento do interesse em determinações de aprendizagem em larga escala: benefícios e riscos

De um foco tradicional no conteúdo de programas de educação e formação, estamos agora passando para um enfoque no reconhecimento, avaliação e validação do conhecimento adquirido.

De um foco tradicional no conteúdo de programas de educação e formação, estamos agora passando para um enfoque no reconhecimento, avaliação e validação do conhecimento adquirido. Além da criação de marcos nacionais e regionais de qualificações baseados em resultados, avaliações em larga escala de níveis de habilidades entre adultos têm ganhado destaque, tais como o Programa para a Determinação Internacional das Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – PIAAC) da OCDE. Com relação aos alunos, a preocupação com a qualidade da educação impulsionou o crescimento significativo no número e escopo de avaliações em ampla escala da aprendizagem nas duas últimas décadas.¹⁰⁵

Essas avaliações em larga escala podem servir como valiosos instrumentos para a responsabilização nacional em relação a investimentos públicos e privados em educação, particularmente pelo monitoramento dos resultados de aprendizagem das pessoas mais carentes em termos educacionais. Entretanto, tais avaliações também são causa de preocupação, pois apresentam um risco de enfraquecer a qualidade, a relevância e a diversidade de experiências educacionais, ao estimular o ensino em função do exame e, dessa forma, uma convergência no desenvolvimento curricular.¹⁰⁶ A atenção de políticas tende a se concentrar em um estreito leque de resultados educacionais. Os riscos associados a avaliações em larga escala são particularmente grandes quando essas são usadas para outros propósitos que não subsidiar políticas educacionais, como determinar o salário de professores ou classificar escolas.

Rumo a sistemas abertos e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida

O reconhecimento e a validação de conhecimentos e competências adquiridos por meio de múltiplos percursos de aprendizagem são, mesmo assim, parte de um marco de aprendizagem ao longo da vida. Como vimos, os desenvolvimentos da sociedade têm dado novo vigor à relevância da educação ao longo e por toda a vida, em todos os seus aspectos. O conceito não é novo, mas mantém sua importância como um meio de sistematizar e organizar a aprendizagem de modo abrangente e equitativo.¹⁰⁷ Atribui

¹⁰⁵ UNESCO. *Teaching and Learning: achieving quality for all*. EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014.

¹⁰⁶ Quanto à tendência rumo à globalização de currículos ver, por exemplo, BAKER, D.; LETENDRE, G. K. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford CA: Stanford University Press, 2005. Ver também: UNESCO-IBE. *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2013. Texto disponível em inglês, francês, espanhol e árabe.

¹⁰⁷ Ver, por exemplo: UNESCO. *The Muscat Agreement: Global Education for All Meeting*. Muscat, Oman 12-14 May 2014, (ED-14/EFA/ME/3); UNITED NATIONS. *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. New York: UN General Assembly, 2014.

protagonismo ao empoderamento de alunos de todas as idades.¹⁰⁸ Face aos desafios do desenvolvimento científico e tecnológico e ao crescimento exponencial de informações e conhecimentos, já evocado, a aprendizagem ao longo da vida é extremamente importante para lidar com novos padrões de emprego e alcançar os níveis e os tipos de competências exigidos de indivíduos e sociedades.

A operacionalização de sistemas abertos e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida depende de mecanismos para o reconhecimento, a validação e a avaliação do conhecimento e de competências tanto em espaços educacionais quanto laborais:

- **Vincular marcos de qualificação transparentes baseados em resultados**

Foi nesse espírito que o Terceiro Congresso Internacional sobre Educação e Formação Técnica e Profissional (Xangai, 2012) formulou a seguinte recomendação: “Apoiar percursos flexíveis e o acúmulo, o reconhecimento e a transferência da aprendizagem individual, por meio de sistemas de qualificação transparentes, bem articulados e baseados em resultados”.

- **Rumo a “níveis mundiais de referência” para o reconhecimento da aprendizagem?**

O crescimento maciço do movimento inter-regional de trabalhadores tem motivado estudos de viabilidade sobre a elaboração de níveis mundiais de referência para o reconhecimento de conhecimentos e competências no âmbito global.¹⁰⁹

- **Rumo a uma convenção internacional para o reconhecimento do ensino superior**

Além de convenções regionais para o reconhecimento do ensino superior, a UNESCO começou recentemente a explorar a possibilidade de elaborar uma convenção internacional para o reconhecimento do ensino superior.

Os desenvolvimentos da sociedade têm dado novo vigor à relevância da educação ao longo e por toda a vida, em todos os seus aspectos.

■ Repensar a educação para a cidadania em um mundo plural e interconectado

Expressões emergentes de cidadania

A educação pública sempre teve uma importante função social, cívica e política; está relacionada à identidade nacional, à criação de um sentimento de destino compartilhado e à construção da cidadania. O conceito de cidadania refere-se ao fato de um indivíduo pertencer a uma comunidade política definida no interior de um Estado-nação. Como tal, a cidadania pode ser uma noção contestada, sujeita a interpretações, particularmente em sociedades divididas. Direitos fundamentais associados à cidadania podem ser

¹⁰⁸ UNESCO-UIL. *Annual Report 2009*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010.

¹⁰⁹ KEEVY, J.; CHAKROUN, B. *The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris, UNESCO, 2015.

negados a grupos minoritários, incluindo migrantes e refugiados. Atualmente, a definição de cidadania permanece centrada no Estado-nação, mas o conceito e sua prática têm mudado, sob a influência da globalização.¹¹⁰ Comunidades sociais e políticas transnacionais e o ativismo da sociedade civil são expressões de formas emergentes “pós-nacionais” de cidadania.¹¹¹ Ao criar novos espaços econômicos, sociais e culturais além de Estados-nação, a globalização contribui para o advento de novos modos de identificação e mobilização fora dos limites do Estado-nação.

Desafios para a educação nacional

Dessa forma, o papel do Estado na definição e na formação da cidadania é cada vez mais questionado pela emergência de formas transnacionais de cidadania.

O papel da educação formal na socialização cívica e política é desafiado pela influência dos novos espaços, novas relações e novas dinâmicas oferecidos pelas mídias digitais.

Isso é válido mesmo que o Estado permaneça o espaço mais importante para a cidadania, tanto “como uma situação legal formal e um projeto normativo ou como uma aspiração”.¹¹² Novas tecnologias de comunicação e redes sociais são um catalizador essencial para essa transformação, particularmente entre os jovens. De fato, a juventude de hoje representa uma formidável oportunidade, pois é a geração mais educada, informada e conectada na história humana. Está cada vez mais engajada em modos alternativos de ativismo civil, social e político, impulsionados pelas redes sociais e tecnologias que lhes fornecem novas caminhos de mobilização, colaboração e inovação. O papel da educação formal na

socialização cívica e política é desafiado pela influência dos novos espaços, novas relações e novas dinâmicas oferecidos pelas mídias digitais. Além disso, o novo mundo digital caracterizado por blogs, Facebook, Twitter e outras redes sociais exige que repensemos distinções entre o público e o privado, bem como questões essenciais relacionadas a essas distinções.

Reconhecimento da diversidade cultural e rejeição do chauvinismo cultural

Existe um reconhecimento cada vez maior da diversidade cultural, seja historicamente inerente a Estados-nação (incluindo minorias linguísticas e culturais e povos indígenas) ou resultante de migração. A migração, em particular, vem contribuindo para maior diversidade cultural no interior de sistemas educacionais, locais de trabalho e na sociedade em geral. Entretanto, testemunhamos também um aumento no chauvinismo cultural e na mobilização política identitária, que apresentam sérios desafios à coesão social em todo o mundo. Embora a diversidade cultural seja uma

¹¹⁰ Adaptado de TAWIL, S. Education for ‘global citizenship’: a framework for discussion. *ERF Working Papers*. Paris, UNESCO, n. 7, 2013.

¹¹¹ SASSEN, S. Towards post-national and denationalized citizenship. In: ISIN, E. F.; TURNER, B. S. (Eds.). *Handbook of citizenship studies*, London: Sage Publications Ltd, 2002. p. 277-291.

¹¹² Idem.

fonte de enriquecimento, também pode levar a conflitos quando faz pressão sobre a coesão social.

Fomentar a cidadania responsável e a solidariedade em um mundo global¹¹³

A educação tem papel crucial na promoção do conhecimento de que precisamos para nos desenvolver: em primeiro lugar, um sentimento de destino compartilhado com ambientes sociais, culturais e políticos locais e nacionais, bem como com a humanidade como um todo; em segundo lugar, uma conscientização dos desafios apresentados para o desenvolvimento de comunidades, graças a uma compreensão da interdependência de padrões de mudanças sociais, econômicas e ambientais nos âmbitos local e global; em terceiro lugar, um compromisso de se engajar em ações cívicas e sociais, baseado em um sentimento de responsabilidade individual com relação a comunidades, nos âmbitos local, nacional e global.

• Celebrar a diversidade cultural na educação

A educação deveria celebrar a diversidade cultural. Potencializar a diversidade na educação pode melhorar sua qualidade, por meio da introdução tanto de educadores quanto de alunos à diversidade de perspectivas e à variedade de mundos vividos. Deve-se salientar a dimensão cultural da educação, no espírito da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, de 2001, e da Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, de 2005.¹¹⁴

• Estimular a formulação de políticas inclusivas

Maior diversidade apresenta mais desafios para se chegar a um consenso no que se refere a opções de políticas educacionais que influenciam e constroem a identidade mais diretamente. Esse aspecto talvez fique mais explícito quando se trata da escolha do(s) idioma(s) de instrução e na natureza da educação para a cidadania, incluindo o estudo de história, geografia, estudos sociais e religião em sociedades multiculturais. Processos mais inclusivos de consulta a respeito de grandes questões políticas são essenciais para uma educação construtiva para a cidadania em um mundo diverso.

¹¹³ TAWIL, 2013, op. cit.

¹¹⁴ SHARP, J.; VALLY, R. Unequal cultures? Racial integration at a South African university, 2009; STOCZOWSKI, W. 2009. UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology? *Anthropology Today*, v. 25, n. 3, p. 3-11, Jun. 2009.

■ Governança mundial da educação e formulação de políticas nacionais

Formas emergentes de governança mundial

Sistemas de estabelecimento de normas e regulação na entrega de bens globais, como educação, não são novos, mas estão se tornando mais complexos. Tradicionalmente, esses sistemas estavam sob a responsabilidade de governos nacionais

Dispositivos de governança no âmbito global também se tornaram mais complexos.

ou de organizações intergovernamentais, mas estamos testemunhando a participação crescente de uma gama de atores não estatais. “Existe atualmente uma miríade de atores governamentais e não governamentais, com ou sem fins lucrativos, envolvidos em múltiplos – e mesmo concorrentes – dispositivos de governança no nível global.”¹¹⁵ O resultado é uma transferência progressiva no *locus* da autoridade, do Estado para o nível global, onde é promovida não apenas por organizações

intergovernamentais, mas também, e cada vez mais, por organizações da sociedade civil, grandes empresas, fundações e *think tanks*. Dispositivos de governança no âmbito global também se tornaram mais complexos, conforme ilustrado por iniciativas multipartites, como a Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education* – GPE). Pode-se argumentar que a possível influência de dispositivos de governança global sobre a educação e o desenvolvimento de habilidades é mais controversa do que em outros setores de desenvolvimento, como saúde. Isso é devido à natureza fundamentalmente política das políticas nacionais de educação e às múltiplas e entrelaçadas dimensões éticas, culturais, econômicas, sociais e cívicas que abarca.

Necessidade de responsabilização e de dados relacionados

Dados são vitais para a governança e a responsabilização das várias partes interessadas envolvidas e preocupadas com a educação pública, tanto no contexto nacional quanto global. No âmbito nacional, é crucial que autoridades educacionais possam justificar como uma fração significativa dos gastos públicos (complementados por um grande investimento privado) assegura o direito de todas as crianças, jovens e adultos a oportunidades educacionais básicas, que levem a uma aprendizagem efetiva e relevante. Da mesma forma, é crucial que autoridades nacionais possam justificar ações que asseguram oportunidades iguais em educação e formação pós-básicas. No âmbito global, os dados são cada vez mais padronizados e quantificáveis, sob forma de estatísticas, indicadores e índices compostos internacionalmente comparáveis, bem como dados de avaliação

¹¹⁵ NORRAG. *Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report*. 2014. Disponível em: <www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html>. Acesso em: fev. 2015.

em grande escala, todos eles usados para monitoramento, *benchmarking*¹¹⁶ e classificações.¹¹⁷ Tais dados são cada vez mais utilizados para subsidiar e legitimar a formulação de políticas e o investimento em educação.

Com base nesses raciocínios, houve um apelo por uma “revolução de dados” relativa às diversas dimensões do desenvolvimento.¹¹⁸ De fato, a experiência de estabelecimento de metas globais no âmbito das experiências ODM e EPT, desde 2000, estimulou o informe de dados nacionais agregados, que, na maioria das vezes, mascaram a extensão da desigualdade e da disparidade dentro dos países. Caso nossas preocupações concentram-se na *equidade* na oferta de oportunidades de aprendizagem efetivas e relevantes para todos, então o estabelecimento de metas nacionais deveria permitir o informe de dados muito mais desagregados. A coleta e o uso de dados devem ir além de fatores tradicionais de discriminação, como gênero e residência urbana ou rural, e incluir renda e, quando possível, situação como minoria. Isso pode ser feito por meio de melhor uso de outros conjuntos de dados, como padrões de vida das famílias, levantamentos de saúde ou de emprego.

Mudança de padrões de financiamento educacional

Na medida em que se expande o acesso à educação tanto básica quanto pós-básica, estamos mais conscientes das pressões sobre o financiamento público de sistemas de educação formal e de formação. A necessidade resultante é a busca por um uso mais eficiente desses recursos limitados; a garantia de maior responsabilização com relação ao investimento de recursos públicos na educação; e a descoberta de modos de complementá-los por meio de maior capacidade fiscal, defesa e promoção de maior assistência oficial ao desenvolvimento e novas parcerias com atores não estatais. De maneira tradicional, os doadores exerceram importante papel na complementação dos gastos públicos nacionais, particularmente no caso da educação básica. Constatou-se que “declarações públicas de instituições multilaterais sugerem forte compromisso com a educação. Além disso, pesquisas (*surveys*) de partes interessadas de países em desenvolvimento envolvendo governos, sociedade civil e setor privado mostram uma forte demanda por apoio educacional de forma mais ampla. Entretanto, apesar dessa forte priorização e demanda, existem evidências de que a velocidade do apoio multilateral à educação básica, se comparada a

¹¹⁶ *Benchmarking* ou uso de padrões de excelência é um processo sistemático de comparar as atividades, processos e/ou desempenho de um programa, organização, país, aluno etc., em relação a uma referência teórica, política ou existente, com vistas a identificar formas de melhorar o desempenho. (Fonte: CEDEFOP, 2011) (UNESCO-IBE, 2016)

¹¹⁷ Idem. Incluem PISA, PIACC, estatísticas UIS e OCDE, e SABER.

¹¹⁸ UNITED NATIONS. *A New global partnership: eradicate poverty and transform economies for sustainable development. The report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York, 2013.

outros setores, está em queda.”¹¹⁹ O declínio ocorre precisamente no momento em que alguns países mais precisam desse apoio.¹²⁰ De fato, a proporção de ajuda internacional para a educação pública permanece importante para muitos países de baixa renda. Em nove países, todos na África Subsaariana, a ajuda internacional representa mais de um quarto dos gastos públicos em educação.¹²¹ Mais ainda: o crescente reconhecimento da circulação de cérebros através de fronteiras nacionais estimula o apelo por uma ação global coletiva, em particular por um mecanismo de financiamento que possa complementar gastos públicos nacionais com educação como um bem público mundial.¹²²

A influência de doadores na formulação de políticas nacionais

Doadores não apenas fornecem uma ajuda ao desenvolvimento que complementa recursos internos muito necessários; eles também influenciam enormemente a política de educação, o que pode ter efeitos tanto positivos quanto negativos. Por exemplo, o Fundo da Sociedade Civil para a Educação (*Civil Society Education Fund* – CSEF) e a GPE promoveram a participação da sociedade civil em grupos locais de educação (GLE). Essa iniciativa permite que a sociedade civil participe do desenvolvimento de programas educacionais, juntamente com governos e doadores, e acompanhe progressos rumo à obtenção das metas da EPT.¹²³ Entretanto, quando doadores impõem condições ou regras em contrapartida à ajuda, governos podem ser forçados a mudar suas políticas para se adequar a essas linhas.¹²⁴ A tendência atual de financiar por resultados, adotada por várias agências doadoras, pode atingir os objetivos desejados; mas isso pode ser discrepante das políticas dos países e ocorrer à custa de soluções domésticas, próprias, contextualmente relevantes e sustentáveis. Portanto, os doadores devem apoiar governos, a sociedade civil local e partes interessadas no desenvolvimento e na implementação de políticas que levem em consideração aspirações, prioridades, contextos e condições nacionais.

Transformar a dinâmica da cooperação internacional

Desde a publicação do Relatório Delors (1996) e a adoção dos ODM (2000), a dinâmica da ajuda internacional sofreu uma mudança considerável. Embora o fluxo da ajuda

¹¹⁹ PAULINE, R.; STEER, L. *Financing for global education opportunities for multilateral action: a report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*. Paris: Center for Universal Education (CUE) / Brookings Institution, UNESCO EFA GMR, 2013. Aborda questões referentes ao financiamento da educação básica (*Basic Education at risk*). Disponível em: <www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

¹²⁰ BOKOVA, I. Opening Speech. *Global Education for All Meeting*. 12-14 May 2014. Muscat, Sultanate of Oman, 2014. Disponível em: <www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

¹²¹ UNESCO. *Youth and skills: Putting education to work*. EFA Global Monitoring Report 2012. Paris, 2012. p. 146.

¹²² WINTHROP; BULLOCH, 2012, op. cit.

¹²³ GPE web site. Disponível em: <www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund>. Acesso em: fev. 2015.

¹²⁴ MOYO, D. *Dead Aid: why aid is not working and how there is another way for Africa*. London: Penguin Books, 2009.

Norte-Sul continue crucial, a cooperação triangular e a cooperação Sul-Sul têm tido papel cada vez mais importante no desenvolvimento internacional. A crise financeira global e a emergência de novas potências econômicas também contribuíram para transformar relações entre países e para criar uma nova arquitetura da ajuda internacional. Como os países enfrentam dificuldades cada vez mais similares (desemprego, desigualdades, mudança climática etc.), é necessário colocar a universalidade e a integração no centro da futura agenda de desenvolvimento pós-2015. De fato, universalidade implica que todos os países precisarão mudar sua via de desenvolvimento, cada um com a própria abordagem e de acordo com as próprias circunstâncias. Essa mudança de paradigma nos obriga a pensar em termos de responsabilidades compartilhadas com vistas a um futuro compartilhado.

Desde a publicação do Relatório Delors (1996) e a adoção dos ODM (2000), a dinâmica da ajuda internacional sofreu uma mudança considerável.

4. Educação como um bem comum?



4. Educação como um bem comum?

“Ao considerar a educação como um fim em si, identificamos o conhecimento como um dos valores supremos”

Abul Kalam Azad, ministro da Educação da Índia (1947-1958).

Ao reconsiderar a educação em um novo contexto mundial, precisamos reexaminar não apenas suas finalidades, mas também como a aprendizagem é *organizada*. À luz da diversificação de parcerias e da diluição dos limites entre o público e o privado, precisamos repensar os princípios que regem a governança educacional e, em particular, o princípio *normativo* da educação como um bem público e como esse princípio deve ser compreendido no contexto cambiante da sociedade, do Estado e do mercado.¹²⁵

■ O princípio da educação como um bem público sob tensão

Apelo crescente por inclusão, transparência e responsabilização

Graças ao enraizamento da democracia em muitos países e da ampliação do acesso ao conhecimento, tanto por meio da educação formal quanto por tecnologias digitais, indivíduos e comunidades estão sendo empoderados. Essa expansão incita uma maior demanda por voz em assuntos públicos e por participação em transformações nos modos de governança local e global. Cresce a demanda popular por maior responsabilização, abertura, equidade e igualdade na condução dos temas públicos.

¹²⁵ MORGAN, W. J.; WHITE, I. Education for global development: reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, n. 1, p. 38-41 2014.

Embora grande parte da demanda popular por mais voz ocorra nos âmbitos local ou nacional, essas reivindicações são, cada vez mais, transnacionais e abordam questões de interesse global. Isso implica um papel maior para atores não estatais, sejam eles organizações da sociedade civil ou empresas, na gestão de temas públicos no âmbito local, nacional e global. Essa constatação é verdadeira para políticas de educação, em locais onde tanto o setor público quanto o privado têm interesse na construção de sociedades inclusivas de conhecimento. Essa maior participação impacta marcos curriculares, livros escolares e políticas de ação afirmativa.

Aumento do engajamento privado em educação

A tendência rumo à privatização da educação cresce em todos os níveis de ensino e em todo o mundo. Ao longo da última década, aumentou o número de alunos matriculados em instituições educacionais privadas, particularmente na educação primária em países de baixa renda, e no ensino pós-secundário não terciário em países com economia mais desenvolvidas e na Ásia Central.¹²⁶

A privatização da educação pode ser compreendida como o processo de transferir atividades, ativos, gestão, funções e responsabilidades em matéria de educação do Estado ou de instituições públicas para indivíduos e agências privadas.¹²⁷ No caso da educação escolar, esse processo assume diversas formas, incluindo escolas religiosas, escolas privadas mais baratas, escolas internacionais financiadas pela ajuda internacional administradas por organizações não governamentais (ONGs), escolas autorizadas, contratadas ou que recebem bônus escolares, escolarização em domicílio e aulas particulares, escolas orientadas para o mercado e com fins lucrativos.¹²⁸ Embora o envolvimento do setor privado na educação não seja um fato novo, “o que é novo nessas modalidades é sua *escala*, seu *escopo* e sua *penetração* em todos os aspectos do esforço educacional.”¹²⁹

Cresce a demanda popular por maior responsabilização, abertura, equidade e igualdade na condução dos temas públicos.

O impacto da privatização sobre o direito à educação

A privatização da educação pode exercer um impacto positivo em alguns grupos sociais, sob a forma de maior disponibilidade de oportunidades de aprendizagem, maior gama de escolhas para pais e uma variedade curricular mais ampla. Entretanto, também pode apresentar efeitos negativos, resultantes da insuficiência ou da inadequação de monitoramento e regulação pelas autoridades públicas (escolas

¹²⁶ UIS database. Período: 2000-2011.

¹²⁷ Adaptado de: RIGHT TO EDUCATION PROJECT. *Privatisation of Education: global trends of human rights impacts*. London: Right to Education Project, 2014.

¹²⁸ PATRINOS, H. A. et al. *The role and impact of public-private partnership in education*. Washington, DC: World Bank, 2009; LEWIS, L.; PATRINOS, H. A. *Impact Evaluation of private sector participation in education*. London: CfBT Education Trust, 2012. Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.

¹²⁹ MacPHERSON, I.; ROBERTSON, S.; WALFORD, G. *Education, privatization and social justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford: Symposium Books, 2014.

sem licenças necessárias, contratação de professores sem formação e ausência de garantia de qualidade), que podem colocar em risco potencial a coesão social e a solidariedade. Uma preocupação em particular: “grupos marginalizados não apenas não desfrutam dos impactos positivos da privatização como também sofrem uma carga desproporcional dos seus impactos negativos.”¹³⁰ Além disso, taxas não controladas exigidas por fornecedores privados poderiam abalar o acesso universal à educação. De forma mais geral, isso poderia ter um impacto negativo sobre o desfrute do direito a uma educação de boa qualidade e sobre a concretização da igualdade de oportunidades educacionais.

Aulas particulares suplementares ou “educação na sombra” ou “paralela”, que representam uma dimensão específica da privatização da educação, também estão em ascensão em todo o mundo.¹³¹ Muitas vezes um sintoma do mau funcionamento de sistemas escolares,¹³² aulas particulares, como outras manifestações da educação privada, podem ter efeitos tanto positivos quanto negativos para alunos e professores. Por um lado, o ensino pode ser individualizado às necessidades de alunos mais lentos e professores podem complementar seus salários. Por outro lado, o custo dessas aulas particulares pode representar uma fração considerável da renda familiar, particularmente entre os pobres, e também pode criar desigualdades em oportunidades de aprendizagem. Finalmente, como alguns professores podem se concentrar mais nas aulas particulares do que em suas obrigações regulares, isso pode afetar de maneira negativa a qualidade de ensino e aprendizagem na escola.¹³³ O crescimento dessa “educação na sombra”, os recursos financeiros mobilizados por indivíduos e famílias e as preocupações referentes a possíveis erros de conduta e corrupção por parte de professores têm levado alguns ministérios da Educação a tentar regular essa prática.¹³⁴

¹³⁰ THE RIGHT TO EDUCATION PROJECT, 2014, op. cit.

¹³¹ BRAY, M. *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris, UNESCO-IIEP, 2009.

¹³² UNESCO. *Teaching and Learning: achieving quality for all*; EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014.

¹³³ BRAY, M.; KUO, O. *Regulating private tutoring for public good: policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and UNESCO Bangkok Office, 2014. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, 10).

¹³⁴ Idem.

Quadro 16. Aulas particulares prejudicam as oportunidades educacionais dos pobres no Egito¹³⁵

No Egito, o pagamento de aulas particulares constitui uma fração significativa dos gastos familiares com educação e atinge em média 47% em áreas rurais e 40% em áreas urbanas. O valor gasto anualmente em aulas particulares é de US\$ 2,4 bilhões, equivalente a 27% dos gastos governamentais com educação em 2011.

As famílias que podem fazer esse investimento consideram que ele vale a pressão financeira. Entretanto, nem todos podem: filhos de famílias ricas têm o dobro de probabilidades de receber aulas particulares. Crianças cujas famílias não podem pagar aulas particulares sofrem as consequências de um sistema de educação formal de má qualidade, no qual os professores mais provavelmente gastam suas energias e recursos em aulas particulares e não na sala de aula.

Uma importante razão para a disseminação de aulas particulares é a queda da posição social de professores no Egito nas últimas décadas, na medida em que o governo começou a contratar professores menos qualificados para satisfazer a demanda crescente por educação pública. Ao terminar os estudos, muitos se tornavam professores não por escolha, mas como último recurso. A subvalorização de professores na sociedade egípcia fez do magistério um dos empregos públicos mais mal pagos. Dessa forma, professores recorrem às aulas particulares para complementar seus salários.

Fonte: UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*; EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014.

A reprodução e a eventual exacerbação de desigualdades em oportunidades de aprendizagem, resultantes da privatização em todas as suas formas, levanta importantes questões sobre a noção de educação como um bem público e sobre o papel do Estado em assegurar o direito à educação.

Recontextualizar o direito à educação

O discurso internacional sobre desenvolvimento frequentemente se refere à educação tanto como um direito humano quanto um bem público. O princípio da educação como um direito humano fundamental que possibilita a concretização de outros direitos humanos está enraizado em marcos normativos internacionais.¹³⁶ Denota um papel do Estado em garantir o respeito, o cumprimento e a proteção do direito à educação. Além de seu papel na oferta da educação a todos, o Estado deve agir como um *avalista* do direito à educação.

A reprodução e a eventual exacerbação de desigualdades em oportunidades de aprendizagem, resultantes da privatização em todas as suas formas, levanta importantes questões sobre a noção de educação como um bem público e sobre o papel do Estado em assegurar o direito à educação.

¹³⁵ UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*; EFA global monitoring report 2013-2014. Paris, 2014. [Baseado nas seguintes fontes: CENTRAL AGENCY FOR PUBLIC MOBILIZATION AND STATISTICS, 2013; ELBADAWY et al., 2007; HARTMANN, 2007; UNESCO, 2012a].

¹³⁶ Ver, em especial, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (Art. 26), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (Art. 13), e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (Art. 28).

Quadro 17. Respeitar, cumprir e proteger o direito à educação

46. O direito à educação, como todos os direitos humanos, impõe três categorias ou níveis de obrigações aos Estados-parte: as obrigações de respeitar, proteger e cumprir. Por sua vez, a obrigação de cumprir engloba tanto a obrigação de facilitar quanto a obrigação de fornecer.

47. A obrigação de respeitar o direito à educação requer que Estados-parte evitem tomar medidas que criem obstáculos ou impeçam a fruição do direito à educação. A obrigação de proteger requer que Estados-parte adotem medidas para impedir a interferência de terceiros na fruição do direito à educação. A obrigação de cumprir (facilitar) requer que Estados-parte adotem medidas positivas que permitam e assistam indivíduos e comunidades a fruir o direito à educação. Finalmente, Estados-parte têm uma obrigação de assegurar (fornecer) o direito à educação. Em regra geral, os Estados-parte são obrigados a assegurar (fornecer) o exercício de um direito específico no Pacto, quando um indivíduo ou grupo for incapaz, por razões fora de seu controle, de concretizar ele mesmo esse direito com os meios à sua disposição. Entretanto, a extensão dessa obrigação está sempre subordinada ao texto do Pacto.

Fonte: CESCR. *General Comment No. 13: The Right to Education* (Art. 13 of the Covenant), 8 December 1999, E/C.12/1999/10 (46/47). New York: UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999. Disponível em: <www.refworld.org/docid/4538838c22.html>. Acesso em: 6 mar. 2015.

Apesar de as obrigações legais específicas fazerem referência aos diversos dispositivos do direito à educação, grande parte da discussão sobre o direito à educação, até recentemente, concentrava-se na escola e, talvez ainda mais precisamente, na educação primária. A noção de educação básica adotada em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (CME) em Jomtien, Tailândia, foi mais ampla e compreendia tanto as ferramentas básicas de aprendizagem, como alfabetização e habilidades básicas em matemática, quanto conhecimentos, habilidades e valores fundamentais adaptados ao contexto. Na perspectiva da educação formal, a educação básica é, com grande frequência, igualada à escolarização obrigatória. A vasta maioria de países em todo o mundo possui uma legislação nacional que define períodos de escolarização obrigatória. Visto por esse ângulo, o princípio do direito à educação *básica* é inquestionável, bem como o papel do Estado em proteger esse princípio e assegurar a igualdade de oportunidades.

Entretanto, embora esses princípios sejam relativamente inquestionáveis no nível da educação básica, não existe nenhum consenso ou acordo geral sobre sua aplicação e pertinência nos níveis pós-básicos do ensino.¹³⁷ A expansão do acesso à educação básica também resultou em uma demanda crescente por acesso à educação secundária e terciária e em um aumento do interesse pela formação profissional, particularmente no quadro do aumento do desemprego de jovens, acompanhado de um processo contínuo de qualificação e requalificação. Dada essa demanda crescente por educação pós-básica e por aprendizagem ao longo da vida, como os

¹³⁷ MORGAN, W. J.; WHITE, I. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, n. 6, p. 38-41, 2014.

princípios do direito à educação devem ser compreendidos e aplicados? Em que medida esse direito difere do direito à escolarização básica (obrigatória) em termos dos direitos de demandantes e das responsabilidades dos detentores de deveres? Quais são as responsabilidades e as obrigações do Estado em níveis educacionais pós-compulsórios, sejam eles secundário, superior e ensino técnico e profissional nos níveis secundário e terciário? Como é possível compartilhar responsabilidades e, ao mesmo tempo, preservar os princípios de não discriminação e igualdade de oportunidades de acesso a níveis pós-básicos de educação e formação?

Diluir os limites entre o público e o privado

No discurso internacional sobre educação, com frequência nos referimos a ela como um bem público. O Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação sublinhou a importância de preservar o interesse social em matéria de educação e simultaneamente promover o conceito de educação como bem público.¹³⁸ Entretanto, a responsabilidade primária dos Estados no fornecimento de educação pública é cada vez mais contestada, com apelos pela redução dos gastos públicos e por maior envolvimento de atores não estatais. A multiplicação de partes interessadas, incluindo organizações da sociedade civil, empresas privadas e fundações privadas, bem como a diversificação de fontes de financiamento, têm diluído os limites entre educação pública e particular. Já não existe clareza sobre o significado da noção de “público” no novo contexto global de aprendizagem, caracterizado por uma maior diversificação de partes interessadas, pelo enfraquecimento da capacidade de muitos Estados-nação para elaborar políticas públicas e por novas formas emergentes de governança global. A natureza e o grau do engajamento do setor privado na oferta de serviços educacionais estão diluindo os limites entre educação pública e particular. Isso fica evidente, por exemplo, na crescente dependência de instituições públicas de ensino superior em relação a financiamentos privados, no crescimento paralelo de instituições com ou sem fins lucrativos e na introdução de métodos empresariais na operação de instituições de ensino superior. Formas emergentes de educação privada – nas quais tanto a educação básica quanto a pós-básica abrem-se cada vez mais para o comércio e a rentabilidade e para o estabelecimento da agenda por interesses comerciais privados – têm transformado a natureza da educação, que passa de um bem público para um bem (de consumo) privado.¹³⁹ A rápida transformação dos vínculos na sociedade, no Estado e no mercado cria um dilema. De que forma o princípio central da educação como um bem público pode ser protegido no novo contexto mundial?

De que forma o princípio central da educação como um bem público pode ser protegido no novo contexto mundial?

¹³⁸ SINGH, K. *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. New York: United Nation, 24 sep. 2014. (A/69/402). Disponível em: <http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402>. Acesso em: fev. 2015.

¹³⁹ MacPHERSON; ROBERTSON; WALFORD, 2014, op. cit., p. 9.

■ Educação e conhecimento como bens comuns mundiais

Os limites da teoria do bem público

A teoria do bem público inscreve-se em uma longa tradição e tem raízes na economia de mercado.¹⁴⁰ Na década de 1950, definiam-se bens públicos como aqueles bens “que todos desfrutamos em comum, no sentido que o consumo desse bem por cada indivíduo não leva a nenhuma diminuição do consumo daquele bem por qualquer outro indivíduo.”¹⁴¹ A transferência de uma noção essencialmente econômica para o campo da educação sempre foi um pouco problemática. Consideram-se bens públicos como sendo diretamente ligados às políticas públicas estatais. Com frequência, o termo *público* conduz a erros de interpretação comuns, que “bens públicos” seriam bens *fornecidos pelo setor público*.¹⁴² Por outro lado, definem-se *bens comuns* como aqueles bens que, independentemente de qualquer origem, pública ou privada, caracterizam-se por um destino comum vinculante, sendo necessários para a concretização dos direitos fundamentais de todas as pessoas.¹⁴³

A partir dessa perspectiva, o conceito de “bem comum” pode comprovar-se uma alternativa construtiva. Pode-se definir bem comum como “constituído por bens que os seres humanos compartilham intrinsecamente e que comunicam entre si, como valores, virtudes cívicas e um senso de justiça.”¹⁴⁴ É “uma associação solidária de pessoas que é mais do que o bem dos indivíduos em seu conjunto”. É o bem que consiste em ser uma comunidade – “o bem concretizado nas relações mútuas nas quais e pelas quais os seres humanos alcançam seu bem-estar.”¹⁴⁵ Consequentemente, o bem comum é inerente às relações existentes entre os membros de uma sociedade unidos entre si em um esforço coletivo. Dessa forma, bens dessa categoria são inerentemente comuns no que tange à sua “produção”, bem como a seus benefícios.¹⁴⁶ Nessa perspectiva, a noção de bem comum permite-nos pelo menos três formas de ultrapassar os limites do conceito de “bem público”:

1. A noção de bem comum vai além do conceito mais instrumental do bem público, em que o bem-estar humano se inscreve no quadro de uma teoria socioeconômica individualista. Em uma perspectiva de “bem comum”, não é apenas a “vida

¹⁴⁰ MENASHY, F. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, v. 7, n. 3, p. 307-320, 2009.

¹⁴¹ SAMUELSON, P. A. The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, v. 36, n. 4, p. 387-389, 1954.

¹⁴² Adaptado de ZHANG, E. *Community, the common good, and public healthcare: Confucianism and its relevance to contemporary China*. Hong Kong: Department of Religion and Philosophy, Hong Kong Baptist University, 2010.

¹⁴³ Adaptado de MARELLA, M. R. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte, 2012.

¹⁴⁴ DENEULIN, S.; TOWNSEND, N. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, v. 34, n.1-2, p. 19-36, 2007.

¹⁴⁵ CAHILL apud DENEULIN; TOWNSEND, idem.

¹⁴⁶ Adaptado de: DENEULIN; TOWNSEND, ibid.

harmoniosa” dos indivíduos que importa, mas também a harmonia da vida que os seres humanos têm em comum.¹⁴⁷ Não se trata de um bem pessoal ou de um pequeno grupo.¹⁴⁸ É importante enfatizar que a recente passagem da noção de “educação” para “aprendizagem” no discurso internacional assinala um risco potencial de negligência das dimensões coletivas e do propósito da educação como um esforço social. Isso vale tanto para os desfechos sociais mais amplos esperados da educação quanto para a forma como se organizam oportunidades educacionais. A noção de educação como um “bem comum” reafirma sua dimensão coletiva como um esforço social compartilhado (responsabilidade compartilhada e compromisso com a solidariedade).

A noção de bem comum vai além do conceito mais instrumental do bem público, em que o bem-estar humano se inscreve no quadro de uma teoria socioeconômica individualista.

2. Apenas podemos definir o bem comum em função da diversidade de contextos e concepções de bem-estar e de vida comum. Portanto, cada comunidade terá sua compreensão própria, diferente, do contexto específico do bem comum.¹⁴⁹ Dada a diversidade das interpretações culturais sobre o que constitui um bem comum, as políticas públicas precisam reconhecer e favorecer essa diversidade de contextos, visões de mundo e sistemas de conhecimento e, ao mesmo tempo, respeitar direitos fundamentais, para que não enfraqueça o bem-estar humano.¹⁵⁰
3. O conceito de bem comum enfatiza o processo *participativo*, que é em si um bem comum. A ação compartilhada é tanto intrínseca quanto instrumental ao próprio bem, derivando-se benefícios também no curso da ação compartilhada.¹⁵¹ Portanto, a educação como bem comum demanda um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas, com a devida responsabilização. Colocar bens comuns além da dicotomia público-privado implica conceber e aspirar a novas formas e instituições de democracia participativa, que deveriam ir além das atuais políticas de privatização, sem voltar aos modos tradicionais de gestão pública.¹⁵²

Reconhecer a educação e o conhecimento como bens comuns mundiais

A educação é o processo deliberado de adquirir conhecimentos e desenvolver as competências para aplicá-los em situações relevantes. O desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos são os objetivos fundamentais da educação, orientados pelos princípios do tipo de sociedade à qual aspiramos. Se a educação for vista como esse processo deliberado e organizado de aprendizagem, então qualquer discussão a esse respeito não poderá mais enfocar apenas o processo de adquirir e

¹⁴⁷ DENEULIN; TOWNSEND, *ibid.*

¹⁴⁸ HOLSTER, K. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, v. 53, n. 3, p. 347-361, 2003.

¹⁴⁹ ZHANG, 2010, *op. cit.*

¹⁵⁰ DENEULIN; TOWNSEND, 2007, *op. cit.*

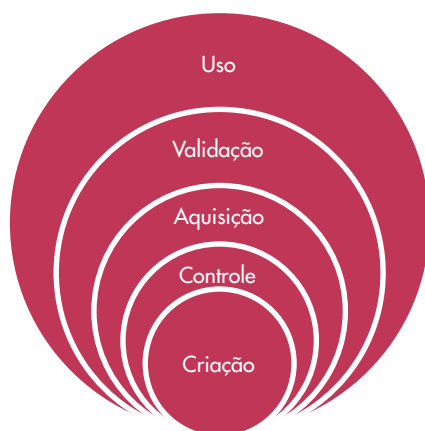
¹⁵¹ Adaptado de DENEULIN; TOWNSEND, *ibid.*

¹⁵² MARELLA, 2012, *op. cit.*

validar conhecimentos. Devemos levar em consideração não apenas o modo como o conhecimento é adquirido e validado, mas também o modo como o acesso a ele é, muitas vezes, controlado e, portanto, como esse acesso pode ser disponibilizado de forma mais comum.

Quadro 18. Criação, controle, aquisição, validação e uso do conhecimento

Pode-se entender o conhecimento, de forma ampla, como abrangendo informação, compreensão, habilidades, valores e atitudes. Competências referem-se à capacidade de *usar* esse conhecimento em determinadas situações. Habitualmente, discussões sobre educação (ou aprendizagem) preocupam-se com o processo intencional de *adquirir* conhecimentos e desenvolver a capacidade (competências) para usá-los. Cada vez mais, os esforços educacionais também envolvem a validação dos conhecimentos adquiridos.



Entretanto, discussões sobre educação e aprendizagem no mundo de hoje, em plena mudança, precisam ir além do processo de adquirir, validar e usar conhecimentos: também precisam abordar as questões fundamentais da *criação* e do *controle* do conhecimento.

Fonte: Autores

O conhecimento é o patrimônio mundial da humanidade; portanto, o conhecimento, como a educação, deve ser considerado um bem comum mundial. Caso o conhecimento seja considerado somente um bem *público mundial*,¹⁵³ com frequência o acesso a ele será restrito.¹⁵⁴ A tendência atual para a privatização da produção, da reprodução e da disseminação do conhecimento é motivo de extrema preocupação. A massa de conhecimentos comuns tem sido progressivamente privatizada por meio de

¹⁵³ KAUL, I. et al. (Eds.). *Global public goods: international cooperation in the 21st century*. New York: Oxford University Press, 1999.

¹⁵⁴ STIGLITZ, J. *Knowledge as a global public good*. In : KAUL, I. et al. (Eds.), *idem*, p. 308-325. Ver também UNDP: *Human development report*. New York: Oxford University Press, 1999.

leis e, mais especificamente, do regime de direitos de propriedade intelectual, que domina a produção do conhecimento. A privatização progressiva da produção e da reprodução do conhecimento está clara no trabalho de universidades, grupos de reflexão, *think tanks* e editoras. Em consequência, grande parte do conhecimento que consideramos um bem público e que acreditamos pertencer ao patrimônio comum do conhecimento está na verdade sendo privatizado. O fenômeno é inquietante, especialmente quando se trata de saberes ecológicos e medicinais de comunidades indígenas que estão sendo apropriados por empresas globais. Assistimos também à emergência de resistência a essa tendência entre povos indígenas, bem como ao surgimento de movimentos em favor do compartilhamento do saber no mundo digital, como os programas Linux, que oferecem ao usuário a liberdade de usar, copiar, distribuir, estudar, modificar e aperfeiçoar o produto original.¹⁵⁵

A educação e o conhecimento deveriam ser considerados bens comuns mundiais. Isso significa que a criação de conhecimentos, seu controle, sua aquisição, sua validação e seu uso são comuns a todas as pessoas como um esforço social coletivo.

Considerando a preocupação central com o desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, a educação e o conhecimento deveriam ser considerados bens comuns mundiais. Isso significa que a criação de conhecimentos, seu controle, sua aquisição, sua validação e seu uso são comuns a todas as pessoas como um *esforço social coletivo*. A governança da educação não pode mais ser separada da governança do conhecimento.

Proteger princípios fundacionais

É importante ressaltar que o atual discurso internacional sobre educação traz consigo um potencial para abalar princípios fundacionais subjacentes a políticas e práticas educacionais internacionais. Realmente, o atual discurso internacional sobre educação, formulado em termos de *aprendizagem*, está essencialmente centrado nos *resultados* de processos educacionais e tende a deixar de lado o *processo* da aprendizagem. Ao focar nos resultados, refere-se essencialmente a *resultados educacionais*:¹⁵⁶ ou seja, a conhecimentos e habilidades que podem ser mais facilmente *medidos*. Portanto, tende a negligenciar um espectro muito mais amplo de resultados de aprendizagem, que envolve conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, e podem ser considerados importantes para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, com o argumento de que são difíceis de medir. Além disso, a aprendizagem é considerada um processo *individual* de aquisição de habilidades, prestando-se pouca atenção a questões centrais

¹⁵⁵ Disponível em: <www.linuxfoundation.org>. Acesso em: fev. 2015.

¹⁵⁶ “Realização educacional refere-se às reais habilidades, atitudes, valores e nível de conhecimento adquiridos pelo indivíduo; implica algum tipo de mensuração ou demonstração de que houve aprendizagem.”: WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. Jomtien, 1990. *Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s; background documents*. New York, Inter-Agency Commission for the WCEFA, 1990.

como o propósito da educação e a organização de oportunidades de aprendizagem como um *esforço social coletivo*. Dessa forma, esse discurso potencialmente abala o princípio da educação como um *bem comum*.

Papéis e responsabilidades na regulação de bens comuns

Inspirado nos valores de solidariedade e justiça social assentados em nossa humanidade comum, o princípio do conhecimento e da educação como bens globais comuns possui implicações para os papéis e as responsabilidades de diversas partes interessadas na busca coletiva pelo desenvolvimento humano e social sustentáveis e inclusivos.

• Potencializar o papel da sociedade civil e a intervenção de outros parceiros

No atual contexto, é crucial promover um papel mais significativo e mais explícito para a sociedade civil na área de educação. As tendências atuais de transformação da educação pública em mercadoria (*commodity*) devem ser contrapostas pela criação de parcerias sólidas com associações comunitárias e organizações sem fins lucrativos. De fato, a educação – em suas múltiplas funções – não é uma responsabilidade apenas do governo, mas de toda a sociedade. A boa governança no setor da educação requer múltiplas parcerias entre governo e sociedade civil; já as políticas nacionais de educação devem ser o resultado de ampla consulta social que leve a um consenso nacional.

Nos últimos anos, setores empresariais e fundações experimentaram mecanismos inovadores para financiar o desenvolvimento, particularmente em educação, o que também contribuiu para a expansão de parcerias efetivas e inovadoras entre todos os atores de desenvolvimento – países, setor privado, sociedade civil, universidades, cidadãos – que souberam utilizar bem a *expertise*, as capacidades e os recursos de parceiros externos. Existem numerosos exemplos de parcerias bem-sucedidas que contribuíram para obter ótimos resultados, mesmo no caso de bens tradicionalmente considerados públicos, como educação.

Empresas privadas também podem exercer um papel fundamental, ao investir em educação além das necessidades imediatas em matéria de emprego, como parte de sua responsabilidade social empresarial. Na Índia, por exemplo, o Estado encoraja empresas privadas a investir 2% de seu movimento anual total em educação. Podem-se usar fundos de responsabilidade social empresarial como contribuição para atender às necessidades sociais e educacionais de comunidades menos privilegiadas. Para levantar esses recursos adicionais, pode ser preciso criar leis que ofereçam benefícios fiscais às empresas envolvidas.

• Fortalecer o papel do Estado na regulação de bens comuns

No atual contexto de globalização econômica e de liberalização de mercados, o Estado deve manter sua função de assegurar a todos o acesso e de regular bens comuns, particularmente na educação. A educação não deve ser entregue

inteiramente ao mercado, pois constitui o primeiro elo na cadeia de igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, o Estado tem duas obrigações:

1. Reformar e profissionalizar a educação pública, principalmente com o combate à corrupção no setor, com procedimentos claros que a tornem mais responsável perante a sociedade como um todo.
2. Monitorar e regular o envolvimento do setor privado na educação. O monitoramento não deve ser, em nenhuma forma, administrativo e burocrático – não deve ser uma função de policiamento. A função de monitoramento do Estado deve assegurar a aplicação de padrões adotados por profissionais de educação tanto do setor público quanto privado, bem como de marcos normativos internacionais.

- **Consolidar o papel de agências intergovernamentais na regulação de bens comuns mundiais**

A comunidade internacional também é responsável pela governança de bens comuns mundiais. A boa governança mundial é um tema importante para o Sistema das Nações Unidas e para outras organizações internacionais, que devem fortalecer sua cooperação, tanto em políticas quanto em práticas. Além de suas funções técnicas, as agências das Nações Unidas têm um papel no estabelecimento de normas internacionais para orientar a governança de bens comuns mundiais, como conhecimento, educação e patrimônio cultural material e imaterial. A esse respeito, convém lembrar duas áreas em que a UNESCO assumiu a liderança no papel de coordenação e de inspiração: o movimento Educação para Todos (EPT) e a elaboração dos objetivos normativos da educação.¹⁵⁷

■ Considerações para o caminho a seguir

Essa discussão, inspirada por uma preocupação central com o desenvolvimento humano e social sustentáveis, aponta as tendências, as tensões e as contradições inerentes à transformação social mundial, bem como os novos horizontes de conhecimento oferecidos. Ressalta tanto a importância de se explorar outras abordagens voltadas para o bem-estar humano, quanto a diversidade de sistemas de conhecimento e visões de mundo, além da necessidade de apoiá-los. Reafirma uma abordagem humanística da educação baseada em alicerces éticos e morais renovados. Aponta para um processo educacional inclusivo, que não se contenta em reproduzir as desigualdades: um processo que assegure a imparcialidade e a responsabilização. Enfatiza também o papel de professores e outros educadores, que permite estimular

A educação não deve ser entregue inteiramente ao mercado, pois constitui o primeiro elo na cadeia de igualdade de oportunidades.

¹⁵⁷ BRAY, M.; KWO, O. Regulating private tutoring for public good policy options for supplementary education in Asia. Comparative Education Research Center, University of Hong Kong, 2014. (CERC monograph series in comparative and international education and development, 10).

o pensamento crítico e desenvolver o julgamento independente, a fim de evitar um conformismo irrefletido.

O texto examina questões de formulação de políticas educacionais em um mundo complexo. Em primeiro lugar, precisamos reconhecer a lacuna entre educação formal e emprego e tentar oferecer respostas a essa situação. Em segundo, devemos enfrentar o desafio de reconhecer e validar a aprendizagem em um mundo de crescente mobilidade, entre fronteiras, ocupações profissionais e espaços de aprendizagem. Em terceiro, precisamos repensar a educação para a cidadania, em busca de um equilíbrio

É necessário recontextualizar princípios fundacionais subjacentes à governança da educação, em particular o direito à educação e o princípio da educação como um bem público.

entre o respeito pela pluralidade, valores universais e a preocupação com a humanidade comum. Por fim, consideramos as complexidades inerentes à formulação nacional de políticas de educação, juntamente com diversas formas possíveis de governança global. No momento em que assinalamos essas questões, muitas perguntas permanecem sem resposta.

É necessário recontextualizar princípios fundacionais subjacentes à governança da educação, em particular o direito à educação e o princípio da educação como um bem público. O documento propõe que se dê mais atenção aos conhecimentos em políticas de educação e aos modos como tais conhecimentos são criados, adquiridos, validados e utilizados. Propõe, ainda, que considerar a educação e o conhecimento como bens

comuns mundiais poderia ser uma abordagem útil para reconciliar o propósito e a organização da aprendizagem como um esforço coletivo da sociedade em um mundo em plena mudança.

Ao considerar o caminho a seguir e como um apelo ao diálogo, propomos várias questões para continuar o debate:

Embora os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, fazer, ser e viver junto – sejam ainda mais relevantes atualmente, estão ameaçados tanto pela globalização quanto pela ressurgência de políticas identitárias. Como podem ser fortalecidos e renovados?

Como a educação pode responder melhor aos desafios de atingir a sustentabilidade econômica, social e ambiental? De que forma essa abordagem humanista pode ser concretizada por meio de políticas e práticas educacionais?

De que maneira reconciliar uma pluralidade de visões de mundo dentro de uma abordagem humanista à educação? Quais são as ameaças e as oportunidades da globalização para políticas e decisões nacionais em educação?

Como se deve financiar a educação? Quais são as consequências para a educação, a formação, o desenvolvimento e o apoio a professores? Quais são as implicações para a educação da distinção entre os conceitos de “bem privado”, “bem público” e “bem comum”?

A UNESCO, na qualidade de agência especializada das Nações Unidas para a educação, juntamente com as áreas correlatas de ciência, cultura e comunicação, deve fortalecer seu papel como um “laboratório de ideias” e monitorar tendências globais de desenvolvimento e suas implicações para a educação, em conformidade com o mandato educacional da UNESCO e seu papel como uma agência intelectual e *think tank*.¹⁵⁸ Como não é mais efetivo desenvolver políticas de maneira isolada, é importante reunir diferentes partes interessadas, com suas múltiplas perspectivas, a fim de compartilhar resultados de pesquisa e articular princípios normativos para a orientação de políticas.

Também vale a pena destacar a excepcional situação da UNESCO no Sistema das Nações Unidas, com redes globais de comissões nacionais, Cátedras UNESCO e institutos especializados. Essas redes poderiam ser usadas de forma mais intensiva como um meio de reavaliar o propósito e a prática da educação regularmente, em função de diferentes circunstâncias e necessidades. Isso pode ser alcançado por meio da criação de um mecanismo de observatório permanente que analise e informe as tendências de desenvolvimento e suas implicações para a educação.

A humanidade entrou em uma nova fase de sua história, com desenvolvimentos em ciência e tecnologia cada vez mais rápidos e com perspectivas tanto utópicas quanto distópicas. Para nos beneficiarmos dessa evolução de forma emancipatória, justa e sustentável, devemos entender e administrar oportunidades e riscos. Esse deveria ser o propósito fundamental da educação e da aprendizagem no século XXI. Essa também deve ser a tarefa básica da UNESCO, como um laboratório global de ideias, a fim de potencializar nossa compreensão dessas perspectivas, com vistas a sustentar a humanidade e assegurar seu bem-estar comum. A presente publicação visa a ser uma contribuição para estimular o debate.

É importante reunir diferentes partes interessadas, com suas múltiplas perspectivas, a fim de compartilhar resultados de pesquisa e articular princípios normativos para a orientação de políticas.

¹⁵⁸ ELFERT, M. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 88-100, 2015.

Vivemos em um mundo caracterizado por mudanças, complexidade e paradoxos. O crescimento econômico e a criação de riquezas contribuíram para a diminuição das taxas globais de pobreza, mas a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência aumentaram tanto dentro de uma sociedade quanto entre sociedades em todo o mundo. Padrões insustentáveis de produção econômica e de consumo promovem aquecimento global, degradação ambiental e um agravamento de desastres naturais. Além disso, embora tenhamos fortalecido marcos internacionais de direitos humanos ao longo de várias décadas, a implementação e a proteção dessas normas continua a ser um desafio. E enquanto progressos tecnológicos conduzem a uma maior interconectividade e oferecem novos caminhos para intercâmbio, cooperação e solidariedade, também vemos a proliferação de intolerância cultural e religiosa, mobilização política baseada em identidade e conflitos. Essas mudanças assinalam a emergência de um novo contexto para a aprendizagem global, com implicações vitais para a educação. Repensar o propósito da educação e a organização da aprendizagem nunca foi mais urgente. Este livro visa a ser um apelo ao diálogo. Inspira-se em uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, baseada no respeito pela vida e pela dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada por um futuro sustentável. Propõe que consideremos educação e conhecimento como bens comuns mundiais, a fim de conciliarmos o propósito e a organização da educação como um esforço coletivo da sociedade em um mundo complexo.



**Representação
no Brasil**