

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NUM MUNDO GLOBALIZADO

JOHN DANIEL



EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIA
NUM MUNDO GLOBALIZADO

J O H N D A N I E L

© UNESCO 2003 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NUM MUNDO GLOBALIZADO

J O H N D A N I E L



Edições UNESCO **BRASIL**

Conselho Editorial

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

Comitê para a Área de Educação

Angela Rabelo Barreto
Célio da Cunha
Candido Gomes
Lúcia Maria Resende
Marilza Machado Regattieri

Revisão Técnica: Candido Gomes

Tradução: Sérgio Bath

Revisão: Jair Santana Moraes

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Diagramação: Paulo Selveira

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2003

Daniel, John

Educação e tecnologia num mundo globalizado. – Brasília :

UNESCO, 2003.

216p.

ISBN: 85-87853-56-2

1. Educação 2. Ensino Superior 3. Tecnologia 4. Globalização I.
UNESCO II. Título

CDD 370



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

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Abstract	7
Apresentação	9
1. Por que pesquisar a aprendizagem a distância?.....	13
2. Educação para todos: o papel da UNESCO	23
3. A educação em um novo mundo pós-moderno	31
4. Educação e treinamento numa era de globalização: o que há de novo?	43
5. Tecnologia e educação: aventuras no eterno triângulo	53
6. Educação para todos: o que é preciso?	65
7. A educação superior: problemas globais.....	81
8. Usando a tecnologia de informação e comunicação para o ensino e a aprendizagem de qualidade, assim como para a administração efetiva	103
9. Superando o divisor digital.....	123
10. <i>Online e offline</i> : fazendo a combinação certa	135
11. Tecnologia é a resposta, mas quais são as perguntas dos ministros da educação?	149
12. O impacto da globalização na garantia de qualidade, certificação e reconhecimento das qualificações na educação superior	157

13.	A educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação na educação fundamental: seis propostas	165
14.	A educação internacional numa era de globalização: o que há de novo?	177
15.	Incentivos e responsabilidade: instrumentos de mudança na educação superior.....	191
16.	O comunismo científico e a economia capitalista: a universidade na era da globalização.....	205
	Nota sobre o autor	215

ABSTRACT

This book is a collection of the author's speeches from high level meetings around the world in 2001-2002. The main focus of the book is education and technology in a globalizing world. The texts discuss the application of technology in education, and the use of technology in the teaching-learning process as well as basic technology principles and beneficiary groups. One recurrent theme is the triangle composed of the three essential and inseparable issues of access, quality and cost. The writer analyses the use of different technologies on various educational levels. His wide experience includes distance learning in higher education in several countries. Special analysis is given to relationships between quality, certification and qualification in higher education. The technological gap between the developed world and the developing world is one of the most discussed issues and the implications and consequences of this gap are explored along with alternatives for public policies. Several experiences in the democratization of access to new communication and information technologies in developing countries are reported. Another issue that is explored is the importance that education has in a post-modern world, particularly in terms of select common values that are related to the UNESCO Constitution. These values are persistent and essential in spite of their overwhelming mutability and relativity. Education for All is another target of attention. The author studies the historical trajectory, hallmarks, and obstacles of Education for All, as well as the implications of the Dakar Conference and its findings of poor performance in the 1990's. He also discusses program follow-up, a UNESCO responsibility, and why future perspectives are more favorable than they were in the last decade.

APRESENTAÇÃO

O Escritório da UNESCO no Brasil tem o prazer de apresentar, neste livro, o pensamento do Diretor Geral Adjunto desta Organização multilateral sobre uma multiplicidade de temas, girando em torno da educação e da tecnologia nem mundo globalizado. O pensamento da UNESCO é traduzido não por meio de artigos longos e complexos, mas por intermédio de uma série de discursos breves, pronunciados em ocasiões importantes. Eles conseguem ser ao mesmo tempo didáticos, profundos e interessantes, o que deles faz um excelente meio de comunicação sobre como a Organização reflete sobre os problemas educacionais do mundo de hoje. Com essa coleção de textos breves é possível ter lampejos duradouros sobre alguns dos temas mais candentes. Dentre eles se destacam insuficientes progressos realizados no campo da Educação para Todos, entre os marcos de Jomtien e Dacar, os motivos desses resultados apenas em parte alentadores e as providências que têm sido tomadas, para que os objetivos quantitativos e qualitativos da última conferência sejam cumpridos e monitorados de perto. Há também reflexões a que não podemos deixar de nos referir, em especial sobre a educação no novo mundo pós-moderno. Neste e em outros capítulos existem referências constantes à Constituição da UNESCO e ao corpo de valores que ela representa. Igualmente se trata do papel axial – cada vez mais necessário – dos valores na educação e, em particular, na escolarização. É uma resposta urgente ao déficit de socialização, conforme a expressão de um dos maiores pensadores da Casa, Juan Carlos Tedesco, cada vez maior num mundo rico em tecnologias, em *know-how*, porém pobre e confuso no que concerne ao *know-what* e ao *know-why*, constituindo o que os antropólogos há muito denominam de hiato cultural.

Por sua vez, a riqueza tecnológica do mundo de hoje é um tema reiterado ao longo desta coleção de textos. Com a sua rica

experiência na educação a distância, inclusive como Reitor da *Open University*, no Reino Unido, John Daniel aborda, sob diversos ângulos, as potencialidades e as realizações que as novas tecnologias da educação e da comunicação apresentam para o mundo de hoje. Evidentemente, o autor não se circunscreve à educação de terceiro nível ou superior, embora nela se concentre. E apresenta lições valiosas da sua experiência para aumentar o acesso, a qualidade, a democratização e para reduzir os custos educacionais com sensatez. É interessante ler como o autor analisa essas questões e como sugere que o gestor atua como um verdadeiro malabarista que precisa equilibrar no ar várias bolas ao mesmo tempo. Para isso, a mencionada sensatez é a pedra de toque, já que não raro, nos países em desenvolvimento, como desenvolvidos, mudanças e inovações são efetuadas ora vendo o todo e perdendo a visão das partes, ora esquecendo o todo para se concentrar nas partes. A essas capacidades de malabarista podemos chamar de expertise, riqueza que demora muito a ser gestada e a amadurecer.

Evidentemente, ao abordar as tecnologias, o autor se refere a questão do divisor digital, fronteira tangível que separa tanto países pobres como ricos, quanto, ainda, incluídos e excluídos dentro dos limites de cada país, região e comunidade. Não é demais lembrar o quanto a UNESCO se tem debruçado sobre o assunto e propugnado por uma sociedade da informação para todos, evitando a ruptura entre uma minoria privilegiada e a maioria despreparada, conforme frisou o Relatório Delors. Por sua vez, o documento "A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos" enfatizou que o problema está em como aplicar as tecnologias da informação ao desenvolvimento para reduzir a brecha entre os que têm e os que não têm. Além das suas possibilidades na pesquisa, na cultura e no meio ambiente, no campo educacional tais tecnologias complementam as técnicas pedagógicas tradicionais, para possibilitar que os sistemas educacionais se adaptem às diferentes necessidades de aprendizagem e formação das sociedades.

Em suma, a leitura deste volume nos permite ter conhecimento de diversos tópicos, sempre referidos ao pensamento e às ações da UNESCO, de maneira clara e objetiva. Assim, podemos compor um painel de questões contemporâneas, que sublinham as responsabilidades que cabem a cada um de nós no campo da educação.

Jorge Werthein
Diretor da UNESCO no Brasil

I. POR QUE PESQUISAR A APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA? *

INTRODUÇÃO

É um prazer estar com vocês. Começo congratulando-me com a Universidade Aberta de Hong Kong, em geral, e com a Cridal em particular, pela significativa contribuição que estão dando em todo o mundo à prática da aprendizagem aberta e a distância. Tive o privilégio de servir em duas ocasiões no Conselho da Universidade Aberta de Hong Kong. A primeira, no fim da década de 1980, quando era conhecida como o Instituto de Aprendizagem Aberta de Hong Kong. Lembro-me bem de que quando foi publicado o seu primeiro programa, em 1989, os habitantes de Hong Kong fizeram fila em torno do quarteirão para conseguir um exemplar, e percebi que poderíamos ter o sucesso em nossas mãos.

Meu segundo período de serviço como membro do Conselho foi no fim da década 90, e o acontecimento mais importante desse período foi o Instituto ter atingido *status* universitário pleno. Em um dos últimos atos da administração colonial britânica, o Instituto de Aprendizagem Aberta de Hong Kong tornou-se a Universidade Aberta de Hong Kong. Foi um momento de orgulho, pois nunca uma instituição de ensino superior de Hong Kong recebera o *status* universitário em tão pouco tempo, o que é um grande tributo ao pessoal e aos alunos da Universidade Aberta de Hong Kong e a seus três presidentes, os professores Swift, Dhanarajan e Tam.

* CONFERÊNCIA DE CRIDALA, Hong Kong, 5-7 jun. 2002.

Dois aspectos desse sucesso são especialmente marcantes. O primeiro é o fato de que a Universidade Aberta de Hong Kong precisou desenvolver-se com rapidez para atingir a situação de custear o seu funcionamento com a receita das contribuições pagas pelos usuários. O governo proporcionou fundos para as despesas de capital, mas agora contribui pouco para o orçamento regular.

Tendo como pano de fundo essa referência, o segundo aspecto marcante do sucesso da Universidade a torna única, por ter-se comprometido a desenvolver a pesquisa como parte essencial da sua atividade acadêmica, e a Cridal é uma expressão desse papel. Meus parabéns ao professor Jegede pelo que ele e a Cridal conseguiram realizar em um breve período, e quero cumprimentá-lo pelo seu empenho pessoal em ajudar a reabertura da Universidade Aberta no seu país natal, a Nigéria.

A estrutura financeira da Universidade Aberta de Hong Kong lhe impõe presentemente uma disciplina diária, e a atividade de pesquisa simboliza as suas aspirações acadêmicas para o futuro. Essa combinação de eficácia operacional e ambição intelectual tem assegurado à Universidade e ao seu pessoal, nos últimos anos, muitos prêmios internacionais de excelência. E esta conferência é mais uma manifestação do *status* mundial de que goza a Universidade.

O título desta minha contribuição é simplesmente "Por que Pesquisar a Aprendizagem a Distância?". Eu havia planejado originalmente fazer esta palestra no começo da Conferência, mas a minha chegada precisou ser atrasada devido a um encontro dos ministros da Educação dos países nórdicos, em Oslo, no princípio desta semana. No entanto, decidi manter o título, embora minhas observações tenham agora um sentido retrospectivo e não prospectivo. No entanto, propor questões básicas nunca é inoportuno.

Minhas palavras se dividem naturalmente em duas partes. Em primeiro lugar, vou sugerir três respostas para a pergunta constante deste título: "Por que Pesquisar a Aprendizagem a Distância?". Em segundo lugar, vou sugerir três áreas nas quais, a meu ver, a pesquisa tem um papel de especial importância.

POR QUE PESQUISAR A APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA?

Duas das três razões pelas quais devemos pesquisar a aprendizagem a distância começam com a letra E. A primeira é a Evidência, que como acadêmicos devemos buscar e respeitar. O segundo E se refere às Expectativas criadas pelo desenvolvimento da aprendizagem a distância. A terceira razão começa com a letra A: o Ambiente, que está mudando. Sobre cada uma delas vou dizer algumas palavras, a começar por Evidência.

Aqueles dentre nós que trabalhamos em universidades assumimos um compromisso pessoal com o modo de pensar acadêmico: uma abordagem que leva em conta a evidência e, se necessário, faz experiências para reunir mais evidências, e que procura formular hipóteses sobre a forma como o mundo funciona, as quais possam ter aplicação geral. Habitualmente a formulação de hipóteses nos permite realizar experiências adicionais para testá-las. Essa é a base da atividade de pesquisa das universidades, inclusive da Universidade Aberta de Hong Kong.

Infelizmente, é verdade que no passado as universidades raramente aplicavam o modo de pensar acadêmico a suas atividades de ensino. O que é estranho, porque na maioria dos países a educação superior é hoje um setor econômico muito importante, e outros setores econômicos de dimensão semelhante admitiriam naturalmente que as suas atividades devessem ser esclarecidas pela prática da pesquisa. Os que estamos empenhados na aprendizagem a distância temos a oportunidade de mudar essa situação embaraçosa, e devemos fazê-lo. O dogma acadêmico de que o conhecimento é importante é fundamental para a vida universitária. Precisamos ser fieis à nossa vocação e devemos aumentar o conhecimento disponível a respeito da aprendizagem a distância.

Isso nos leva à segunda razão para pesquisar a aprendizagem a distância. Refiro-me às grandes expectativas por ela inspiradas. Os políticos, os empresários e cada vez mais o público em geral têm a idéia de que a aprendizagem a distância pode mudar

radicalmente a educação, em especial a educação superior. Temos o dever de informar se essas expectativas têm base na realidade. Normalmente os que aplicam a tecnologia aos automóveis, computadores, remédios ou à mídia têm objetivos claros: querem tornar as coisas melhores, mais rápidas, mais seguras ou mais fáceis.

Quero expressar objetivos análogos para a educação, no que chamo de triângulo eterno com os três vetores: acesso, qualidade e custo. Um ano na UNESCO reforçou minha visão de que para ser útil na educação a tecnologia precisa ajudar-nos a melhorar o acesso, a qualidade ou a reduzir o custo. Se puder fazer todas as três coisas ao mesmo tempo será verdadeiramente um desenvolvimento útil, até mesmo revolucionário. Por isso devemos investigar a aprendizagem a distância para saber se ela pode, de fato, reformar o eterno triângulo. Em um minuto voltarei a esse ponto.

A terceira razão para pesquisar a aprendizagem a distância é o ambiente em que ele se realiza, que é mutável. A educação convencional, em sala de aula, há décadas, até mesmo há séculos tem usado a mesma abordagem, e desenvolveu um conjunto de métodos relativamente estável; e não há pressões irresistíveis para mudar esses métodos. Por outro lado, a aprendizagem a distância não pode evitar as mudanças.

Isso acontece não só porque novas tecnologias se tornam disponíveis, mas também porque algumas tecnologias existentes deixam de ser disponíveis. No princípio da minha carreira, quando eu trabalhava na *Télé-Université* de Quebec, costumávamos enviar para os alunos discos de vinil de 33 rpm com o material em áudio para o curso. Ora, hoje isso não poderia mais ser feito. Atualmente, muitas instituições de ensino a distância trabalham com videocassetes e, em não muito tempo, eles também estarão obsoletos. E como nenhuma tecnologia substitui exatamente a anterior, precisamos, pelo menos, pesquisar o nosso emprego das tecnologias disponíveis. Quando o fizermos, descobriremos que o estudo da aprendizagem a distância é como o espaguete que foi cozido demais: quando puxamos um fio, vemos que estamos comprometidos com toda a massa.

Essas, portanto, são as três razões para pesquisar a aprendizagem a distância. Aonde ele nos leva, em termos práticos? Quais são algumas das prioridades para essa pesquisa? Como o tempo é limitado, vou identificar três grandes áreas, em termos de importância, e assim como as letras E e A reuniram as três razões para fazer pesquisa, a letra C vincula entre si os três temas que considero prioritários.

O primeiro C refere-se ao Conceito de utilização dos meios disponíveis. Podemos conceber a utilização de um meio em particular de diferentes modos. De que forma esses diferentes desenhos têm um impacto sobre os alunos que utilizam esse meio?

O segundo C é o Custo. A maioria das pessoas evita falar dos custos. No final das contas, porém, é pela redução dos custos que as tecnologias provocam revoluções. Precisamos basear nossas afirmativas sobre a estrutura de custo da aprendizagem a distância em algo mais do que nossos desejos.

Meu terceiro C é duplo: a Colaboração e a Combinação. A aprendizagem a distância promoveu muitos projetos de colaboração entre diferentes instituições. Quais os modelos de colaboração que têm melhores resultados, e por que razão? Isso está associado de perto à tendência para combinar a aprendizagem a distância com os métodos tradicionais, com a tecnologia de informação e comunicação proporcionando a ponte entre as duas. Aqui, de novo, é que se conseguem melhores resultados, e por quê? Em particular, qual o impacto dessas colaborações e combinações sobre os professores?

Não é o meu objetivo propor aqui um financiamento para a pesquisa em cada uma dessas áreas, mas quero fazer alguns comentários a respeito de cada uma delas, começando com a investigação sobre os conceitos de uso dos meios e o modo como os alunos utilizam realmente esses meios. O pioneiro da pesquisa sobre o uso dos meios pelos alunos foi Tony Bates, que está agora na Universidade da Colúmbia Britânica, mas que começou um programa de pesquisa sobre os meios de educação a distância nos primeiros dias da *Open University*. A pesquisa sobre o uso dos

meios na *Open University* britânica – e em outras universidades abertas – predomina, em qualidade e relevância, sobre a massa de pesquisa trivial e malconcebida promovida à medida que a aprendizagem a distância entrou em moda nos *campi* das instituições convencionais. Pesquisa malconcebida porque seu objetivo principal parece ser o de comparar a aprendizagem a distância com o ensino em sala de aula. Com efeito, normalmente a situação é ainda pior, porque se tenta comparar a instrução mediante um único meio, tal como a *Web* ou a teleconferência, com a instrução em sala de aula, o que apresenta dois problemas principais.

O primeiro é o seguinte: por que deveria ser o ensino em sala de aula um padrão, uma vez que todos sabem pela experiência que o ensino em sala de aula não é particularmente efetivo ou eficiente? O segundo é que qualquer sistema sensato de ensino ou aprendizagem, inclusive em sala de aula, é uma realidade complexa. O meio mais visível em tal sistema, como as preleções dadas em sala de aula, não passa da ponta de um *iceberg* que inclui outras atividades, uma das quais é o trabalho de casa feito individualmente pelos alunos e as discussões entre estes a respeito dele. Portanto, comparar simplesmente a ponta de dois *icebergs* – para continuar com a analogia – nos diz muito pouco sobre a forma como as massas de gelo existentes embaixo da linha d’água diferem entre si.

Precisamos, sim, estudar o modo como os alunos utilizam um meio em particular, no contexto de todos os outros meios e métodos que constituem aquela forma de ensino e aquele sistema de aprendizagem em especial – o que precisa ser feito do ponto de vista do aluno. Darei dois exemplos bem simples.

Em primeiro lugar, se dizemos aos alunos que um determinado meio está incluído no curso para enriquecê-lo, e que não será objeto de questões no exame, muitos alunos o considerarão pouco importante, por mais brilhante que o meio seja considerado pelos seus produtores. Em segundo lugar, um programa de televisão enviado em videocassete ou DVD é muito diferente do mesmo programa transmitido pelo ar, simplesmente porque o

aluno não pode facilmente parar a sua execução, fazê-lo voltar ou repeti-lo. Poderia dar muitos outros exemplos, mas vocês sabem o que quero dizer. Situem-se no ponto de vista do aluno.

Meu segundo tema prioritário para a pesquisa é o custo. Essa é uma área complexa, na qual, uma vez mais, as pessoas associadas com as universidades abertas, tais como Tony Bates e Greville Rumble, fizeram boa parte do melhor trabalho que já foi feito. No entanto, a pesquisa nessa área tem a vantagem de que você precisa afastar-se das comparações padronizadas com a instrução dada em sala de aula, porque a maioria dos *campi* universitários não têm idéia da sua estrutura de custo, em um nível de detalhe.

Minha preferência consiste em estudar o custo total e marginal de diferentes elementos dos sistemas de aprendizagem a distância, em relação ao número de alunos, e procurar comparar esses dados com a efetividade de cada meio, o que é mais fácil dizer do que fazer, mas tem a vantagem de mostrar rapidamente se o meio em que você pretende investir não é suscetível de vantagens de escala ou não é o preferido pelos alunos. Creio que a distinção entre as atividades de aprendizagem independentes ou interativas, conforme eu as analisava há vinte e cinco anos, ainda me proporciona um ponto de vista útil para avaliar o custo e a efetividade dos diferentes meios disponíveis.

A pesquisa dos custos pode ser complicada, mas o meu tema final, ou seja, o impacto sobre os professores das modalidades de colaboração e das combinações da aprendizagem a distância com o ensino tradicional, é um pesadelo. Isso acontece em parte porque cada exemplo tende a ser especial e em parte porque estamos tocando numa área da política institucional e interinstitucional. Não obstante, é importante estudar e documentar o modo como a tecnologia da Internet está apagando a fronteira entre a aprendizagem a distância e o ensino tradicional em sala de aula.

É especialmente importante analisar o impacto desses desenvolvimentos sobre os professores. Vários estudiosos,

notadamente David Noble no Canadá e Carole Fungaroli nos Estados Unidos, promoveram a carreira deles tornando-se líderes da hostilidade dirigida contra a educação a distância de modo geral e a educação *online* em particular – o que é bom, porque devemos aceitar o debate que estão provocando. Por outro lado, devemos também introduzir evidência sólida nesse debate para levá-lo adiante –o que exige pesquisa.

CONCLUSÃO

Concluirei aqui estes breves comentários. Na condição de especialistas empenhados na pesquisa da aprendizagem a distância, vocês estão dando uma contribuição importante para a renovação da educação em geral e da educação superior em particular. Sugeri três razões que devem motivar o trabalho de vocês. Em primeiro lugar, a expressão do ideal acadêmico na busca de evidência. Em segundo, introduzir realismo nas grandes expectativas que as pessoas têm a respeito da aprendizagem a distância. Em terceiro, ajudar os que praticam a aprendizagem a distância a reagir com inteligência ao ambiente tecnológico em mutação.

Dentro desse espírito, indiquei três temas importantes entre os muitos que vocês poderiam escolher. O primeiro, estudar como conceber o uso dos meios, do ponto de vista dos alunos. O segundo, compreender de forma mais completa as estruturas de custo da aprendizagem a distância. O terceiro, avaliar o efeito da evolução da aprendizagem a distância sobre os professores, à medida que os métodos online se mesclam com os métodos tradicionais.

Finalmente, é um prazer recomendar-lhes um excelente guia para ajudá-los a selecionar temas relevantes de pesquisa no campo da aprendizagem a distância. Diana Laurillard acaba de publicar a segunda edição do seu livro *Rethinking University Teaching* (Repensando o Ensino na Universidade), que é um

clássico. Ela o atualizou completamente à luz da tecnologia corrente, e considero o resultado brilhante. Comprem, leiam e releiam esse livro. É ao mesmo tempo lúcido e rigoroso, e começa onde o nosso trabalho precisa começar, isto é, com o aluno que está procurando apreender o conhecimento acadêmico.

Espero que essas idéias iluminem as suas próprias reflexões, e desejo-lhes sucesso no seu importante trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATES, A. W. *Technology, open learning, and distance education*. Londres: Routledge, 1995.

DANIEL, J. S. Independence and interaction in distance education: new technologies for home study. *Programmed Learning and Educational Technology*, v. 20, n. 3, p. 155-160, 1983.

_____. *Mega-universities and knowledge media: technology strategies*. Paris: UNESCO, 1996.

_____; MARQUIS, C. Independence and interaction: getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, n. 14, p. 29-44, 1979.

LAURILLARD, D. *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. Londres: Routledge, Falmer, 2002.

2. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O PAPEL DA UNESCO *

INTRODUÇÃO

É um prazer estar com os senhores nesta importante reunião. Ao agradecer o convite para esta participação gostaria de expressar minha gratidão de uma forma mais ampla, pelo papel extremamente construtivo que os países nórdicos desempenham na UNESCO.

Os contatos que tenho feito em Paris com as delegações dos países nórdicos e com os visitantes que elas me trazem dos seus países têm sido dos mais úteis no meu primeiro ano na UNESCO. Além disso, conforme vou mencionar adiante, os países nórdicos têm sido instrumentais em rever de forma útil a abordagem da UNESCO ao apoio extra-orçamentário para alcançar a meta do programa "Educação para Todos". Estou grato aos senhores por tudo isso.

Fui solicitado para falar brevemente sobre o tema "Educação para Todos: o Papel da UNESCO". Vou tratar muito rapidamente do aspecto histórico para, em seguida, atualizá-los no que a UNESCO está fazendo, em dois aspectos. O primeiro: a comunidade internacional atribuiu à Organização a tarefa desafiadora de coordenar as atividades dos muitos atores e interessados que devem trabalhar em conjunto a fim de que o programa "Educação para Todos", que vou abreviar como EPT, se torne uma realidade. O segundo: além desse papel de coordenação, a UNESCO é um

* REUNIÃO DE MINISTROS NÓRDICOS, Oslo, 3 jun. 2002.

participante ativo de todos os segmentos do processo da EPT. Nossas discussões com os países nórdicos nos ajudaram a distinguir esses dois papéis.

É com entusiasmo que lhes apresento esta atualização da EPT; com efeito, em um cenário mundial sob outros pontos de vista bastante deprimente, acredito que a campanha internacional da EPT está se desenvolvendo muito bem. É preciso acentuar que não estou dizendo que será fácil atingir os objetivos desse programa, mas posso garantir que agora os vários participantes internacionais estão atuando em conjunto.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Começarei com uma breve história. Declarar que a educação para todos os cidadãos é uma meta desejável já aconteceu em vários países, em diferentes épocas. Naqueles países que chamamos hoje de "desenvolvidos", a idéia de que todos deviam ser educados começou a ser difundida no século 19. Na segunda parte desse século, o Japão e vários países europeus aprovaram leis sobre a educação compulsória. Creio que a primeira asserção de que a EPT deveria ser um objetivo internacional surgiu na Constituição da UNESCO, em 1945. No Preâmbulo, os Estados-Membros afirmam a sua crença em: "oportunidades plenas e iguais na educação para todos, na busca sem restrições da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de idéias e do conhecimento".

(Devo acrescentar, entre parênteses, que essa simples afirmativa representou parte da minha motivação para ingressar na UNESCO, após uma carreira acadêmica em que estive associado de perto com universidades abertas.)

Em 1990 a comunidade das nações voltou a considerar o objetivo da EPT, realizando uma conferência em Jomtien, na Tailândia, a qual estabeleceu várias metas. No entanto, dez anos depois, quando um novo fórum sobre a Educação para Todos se reuniu em Dacar, no Senegal, verificou-se que o progresso havido

para alcançar aquelas metas foi desapontador. Há várias razões que explicam isso.

Em primeiro lugar, o fim da Guerra Fria foi um desvio importante nas relações internacionais, e, procurando obter um dividendo de paz, muitos países interromperam o apoio financeiro ao desenvolvimento internacional. Em segundo lugar, a nova ordem mundial que substituiu a Guerra Fria, para muitos países emergentes e em desenvolvimento, foi uma nova desordem mundial, com a eclosão de rebeliões e guerras civis. Em terceiro lugar, quando a Conferência de Jomtien fixou as metas da EPT, não estabeleceu estratégias específicas para atingir essas metas.

No ano 2000, o Fórum Mundial de Dacar sobre a EPT procurou corrigir essa omissão. Além de rever os objetivos do programa EPT, delineou estratégias para alcançá-los, e essas estratégias exigem o trabalho conjunto de muitos sócios e participantes. Como é natural, em primeiro lugar, e antes de mais nada, estão os próprios países em desenvolvimento. Depois, os países mais ricos, como os nórdicos, que concedem assistência técnica e financeira ao programa, e as várias agências das Nações Unidas e de Bretton Woods. Por fim, e muito importante, há uma ampla gama de organizações não-governamentais (ONGs) e da sociedade civil, tanto nacionais como internacionais.

O Fórum de Dacar atribuiu à UNESCO a tarefa de coordenar essa complexa parceria do programa EPT, o que constituiu o centro da minha função na UNESCO como Diretor-Geral Assistente para Educação. E o que estamos fazendo?

OS ATUAIS DESENVOLVIMENTOS INTERNACIONAIS

Desde o começo do ano 2002 aconteceram quatro desenvolvimentos estimulantes para a EPT no terreno internacional.

O primeiro foi a Cúpula de Monterrey e o consenso que ela provocou entre os líderes mundiais, de aumentar a assistência internacional ao desenvolvimento, o que deve produzir uma

expansão significativa dos recursos disponíveis. O desafio agora é garantir que uma proporção importante desses novos recursos seja dirigida para a educação básica.

O segundo desenvolvimento é o fato de que no último ano a educação fundamental cresceu regularmente na agenda do Banco Mundial. O Comitê de Desenvolvimento do Banco se reuniu no princípio de maio e dedicou mais tempo do que nunca à educação. Um esquema de financiamento para a EPT está sendo finalizado neste momento, o qual, até o fim do ano, envolverá o financiamento rápido desse programa em cerca de dez países. A UNESCO está profundamente empenhada nessas discussões. Há, por vezes, uma tendência no Banco Mundial para reduzir a EPT à meta exclusiva da educação primária universal, mas a UNESCO tem lembrado consistentemente à comunidade internacional que o Quadro de Ação de Dacar para o programa EPT consta de seis metas interligadas, todas importantes.

O terceiro é o acordo entre os parceiros da EPT a respeito dos detalhes da estratégia internacional desse programa. Quero enfatizar que se trata de uma tentativa de operacionalizar a estratégia que foi articulada no Fórum de Dacar – não de substituí-la ou modificá-la. Essa estratégia foi elaborada em um nível genérico e não entrou em detalhes a respeito de quem deveria fazer o quê. Nossa estratégia internacional identifica o papel dos atores e propõe um calendário para a execução das várias tarefas. Trouxe comigo algumas cópias.

Em quarto lugar, tenho a satisfação de dizer que a preparação para a reunião deste ano da cúpula do G8, a realizar-se mais tarde, ainda este mês, no Canadá, tem contribuído muito para o programa EPT. Na sua reunião de Gênova, no ano passado, o G8 criaram uma Força Tarefa para a Educação, que funcionou de forma admiravelmente aberta e transparente. Tenho a esperança de que quando os líderes do G8 se reunirem em Kananaskis dêem maior ímpeto ao movimento da EPT, estimulando todas as agências internacionais a se empenharem de forma efetiva e cooperativa no processo.

Por fim, em quinto lugar, é bom relatar que a vigorosa insistência da UNESCO em envolver a sociedade civil em todos os níveis do processo da EPT está dando resultado. Observei, por exemplo, o papel preeminente das ONGs nas reuniões do Banco Mundial na primavera e a participação delas na semana da EPT, em nível nacional, que mencionarei adiante.

O PROCESSO PARA ALCANÇAR A EPT

A realização da EPT num país em particular é um ciclo, com um certo número de etapas. Nele posso distinguir cinco fases: motivação, planejamento, financiamento, implementação e avaliação.

A motivação: é o ponto de partida crucial para um percurso bem-sucedido rumo à Educação para Todos. Já ficou claro que se o governo e o povo de um país não assumirem a educação como uma prioridade nacional, haverá pouco que a comunidade internacional possa fazer para ajudar. Idealmente, um governo eleito de modo democrático torna efetivo o desejo popular pela educação. No entanto, o exemplo de Cuba mostra que, mesmo na ausência da democracia, um governo determinado pode conseguir resultados impressionantes no campo da educação, tanto numéricos como em qualidade.

A UNESCO mobiliza o compromisso político de várias formas. Reúne um Grupo de Alto Nível incumbido explicitamente de manter o *momentum* político necessário. Esse grupo se baseia em um Relatório de Monitoramento do programa EPT, que está sendo preparado por um grupo muito enérgico, concebido de modo a servir como instrumento para advogar em favor do programa. Suas conclusões alimentam as intervenções de todos os parceiros do EPT em reuniões internacionais e fornecem elementos para matérias divulgadas pela mídia regional e internacional.

Cada ano, no aniversário do Fórum de Dacar, a Semana da EPT dá aos países a oportunidade de divulgar o programa mediante

uma gama de atividades nacionais. Em abril deste ano ficamos encantados de receber relatórios de noventa países sobre as atividades desenvolvidas durante a Semana da EPT, e temos a impressão de que, após uma partida lenta, o compromisso político com o programa está realmente ganhando força.

O planejamento: este ano, a principal manifestação desse compromisso político é o preparo de planos nacionais para a EPT. O Fórum de Dacar convocou os países a desenvolver esses planos no fim de 2002. Alguns países nórdicos concederam recursos para ajudar outros países nessa tarefa. Esse desafio, em particular, consiste em integrar esses planos num plano de desenvolvimento conjunto para o país e, desse modo, integrá-los aos vários processos que permitirão tornar disponíveis fundos internacionais para apoiar o programa. A UNESCO desempenha um papel fundamental no apoio ao planejamento da EPT e, neste momento, esse processo de integração é para nós uma preocupação importante.

O financiamento: essa preocupação foi acentuada pelo progresso que está sendo feito no terceiro estágio do ciclo da EPT, ou seja, o financiamento. Em Dacar, o mundo assumiu a promessa de que nenhum país com um plano aceitável para atingir a EPT o veria fenecer por falta de recursos. Como este ano é o limite para produzir esses planos, é essencial esclarecer os critérios e mecanismos existentes para o financiamento. Tenho a satisfação de registrar que o Banco Mundial, sem dúvida o parceiro do programa EPT melhor colocado para orientar e coordenar a atividade de financiamento, está agora enfrentando essa tarefa com considerável energia.

Com efeito, o Banco Mundial anunciou que até o fim do ano tornará disponíveis fundos para impulsionar com rapidez dez países nos percursos para a EPT. Isso evidencia que a promessa de Dacar está sendo cumprida. O desafio mais importante é evitar uma situação em que os países que recebem esse apoio sejam os "preferidos dos doadores", ou seja, os países que tenham seguido obediamente as exigências das agências doadoras. A UNESCO

tem o papel de garantir um tratamento eqüitativo e de ajudar os países que estão se esforçando, mas que não contam com a simpatia dos doadores.

A implementação: depois de apresentar linearmente o processo da EPT, chego agora à implementação. Como é natural, a implementação é um processo contínuo, e a UNESCO tem estado envolvida durante anos na ajuda aos países para que desenvolvam seus processos e instituições no campo da educação, que os levarão a alcançar as seis metas de Dacar: igualdade de gênero, educação elementar completa para todos, treinamento adequado para adolescentes e adultos, educação da primeira infância, alfabetização de adultos e, finalmente, um compromisso com a qualidade em todo esse campo. Novas atividades estão acontecendo, tais como a Década da Alfabetização das Nações Unidas, na qual a UNESCO tem papel de liderança.

Temos estado ativos em todas essas áreas, embora não acreditemos que estejamos fazendo um trabalho satisfatório associando, de forma explícita, o que fazemos, em Paris ou no campo, com os objetivos de Dacar. Prometo fazer um melhor trabalho no próximo plano bienal, e agradeço aos países nórdicos por ajudar-nos nesse sentido. Um ano atrás, a Dinamarca, seguida pelos outros países nórdicos, queixou-se de que o cardápio de projetos que apresentamos na busca de fundos extra-orçamentários era muito fragmentado. Fomos solicitados a reformular o nosso trabalho em um quadro coerente, inspirado nas metas e na estratégia de Dacar. Foi o que fizemos, e agradeço os comentários muito positivos que recebemos sobre isso. Na verdade, os países nórdicos fizeram mais do que comentar. Percebemos uma maior disposição da parte deles para contribuir ao financiamento do trabalho da EPT, agora que os componentes desse trabalho são apresentados como partes de um projeto total.

A avaliação: termino meu ciclo com a fase da avaliação. Mencionei antes o Relatório de Monitoramento da EPT, que aparecerá anualmente. Um grupo muito capacitado está preparando esses relatórios, baseando-se no trabalho do Instituto

de Estatística da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE, com contribuições importantes de fontes não-governamentais. Estamos abordando o problema cada vez mais sério do atraso na disponibilidade de dados dos países, e esperamos, para isso, o apoio dos nossos parceiros bilaterais. O objetivo deve ser ao mesmo tempo monitorar, revisar e avaliar.

CONCLUSÃO

Concluo usando os termos da ciência dos foguetes: "*Temos lift-off!*". A UNESCO está desempenhando o papel que lhe foi confiado como coordenadora do processo, e os parceiros do programa também desempenham os seus. Acredito que criamos um quadro em que os países nórdicos podem investir com confiança para ajudar todos os países do mundo a alcançar essa grande meta da educação para todos os que, por tanto tempo, têm estado fora do nosso alcance.

3. A EDUCAÇÃO EM UM NOVO MUNDO PÓS-MODERNO *

INTRODUÇÃO

É um prazer estar com vocês para esta importante conferência da Organização Internacional do Ensino Católico. Trago-lhes os cumprimentos da UNESCO e do seu Diretor-Geral, Senhor Koichiro Matsuura, que lamenta não poder estar aqui hoje e me incumbiu de transmitir-lhes saudações calorosas.

Obrigado pela proposta do tema sobre o qual vou falar: "A Educação em um Novo Mundo Pós-Moderno". A preparação das observações me obrigaram a ampliar o meu conhecimento e a minha compreensão do pós-modernismo e da pós-modernidade.

Os comentários se dividem naturalmente em duas partes. Em primeiro lugar, vou explorar o que queremos dizer com "um novo mundo pós-moderno". O que é o pós-modernismo? Quais as suas implicações para a educação? Pretendo sugerir alguns princípios para o nosso trabalho como educadores em um mundo pós-moderno.

Há duas observações preliminares que preciso fazer. A primeira é que o pós-modernismo não é um quadro coerente de conceitos erigidos em torno de um princípio central. Se o modernismo era essencialmente objetivo, o pós-modernismo é, em grande parte, subjetivo.

* XVI CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. Brasília, 16 abr. 2002.

Minha segunda observação preliminar decorre da primeira. Normalmente, como funcionário internacional dirigindo-me a uma conferência como esta, não deveria falar sobre a minha pessoa. No entanto, como o pós-modernismo enfatiza a subjetividade, os pós-modernistas acreditam que as opiniões de qualquer comentarista só refletem a situação pessoal dele. Eles argumentariam que a minha análise das implicações que tem o pós-modernismo para a educação é prejudicada profundamente pela minha própria experiência de vida. Portanto, que precisam vocês conhecer sobre mim para poder identificar os meus preconceitos?

Vocês podem ver que sou branco, do sexo masculino e que já passei da meia-idade. Sou um europeu que viveu principalmente no Reino Unido, na França e no Canadá. Trabalho atualmente para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO. É importante ter em conta o meu trabalho porque, conforme explicarei mais adiante, a UNESCO é um ponto alto e internacional do modernismo, e o modernismo é o conjunto de princípios que o pós-modernismo procura destruir. Antes de ingressar na UNESCO, passei minha carreira em universidades, notadamente em universidades abertas. Acredito no dogma acadêmico de que o conhecimento é importante e aprecio a maneira de pensar acadêmica que o acompanha. Finalmente, como vocês pertencem à Organização Internacional do Ensino Católico, preciso explicar que pertenço a uma Igreja que é ao mesmo tempo católica e reformada, a saber, a Igreja Anglicana.

Normalmente, na condição de funcionário público internacional, faço um esforço para falar assumindo uma perspectiva universal, o que significa usualmente uma perspectiva secular. Mas vocês, educadores católicos, têm uma visão particular do mundo. Se ignorasse as crenças de vocês, estaria acompanhando a crítica pós-moderna. Portanto vou arriscar alguns comentários a partir de uma perspectiva cristã.

O QUE É O PÓS-MODERNISMO?

Como descrever o pós-modernismo? Isso é difícil porque uma descrição é uma *narrativa* que procura ordenar nosso *conhecimento objetivo* do que estamos descrevendo. No entanto, o pós-modernismo nega todos esses três elementos do processo descritivo: não acredita em uma narrativa geral, duvida da possibilidade da *ordem* e nega a existência de um conhecimento objetivo.

O pós-modernismo surgiu inicialmente na arquitetura, não como um novo estilo diferenciado, mas como uma *collage* eclética de itens e estilos de várias procedências. O pós-modernismo é o equivalente arquitetônico do hipertexto, que nos permite pular de um site para outro na rede mundial da Internet. Com efeito, o chamado "*hacker*" de computador é um símbolo apropriado do pós-modernismo. Da arquitetura o pós-modernismo se difundiu pela maioria das áreas das ciências sociais e humanas, adotando um número crescente de itens para acrescentar à sua *collage*.

Portanto, não há no pós-modernismo um núcleo central. Ele representa o relativismo e a mistura de elementos variados, inclusive na nossa vida pessoal. Para citar um guia de iniciação ao pós-modernismo:

Um New Ager típico não vê contradição alguma em assistir a uma reunião de quakers pela manhã, fazer um jejum macrobiótico zen, participar de uma sessão de meditação taoísta chinesa, comer um almoço aiurvédico indiano, praticar exercícios cherokees antes de fazer Tai Chi; no jantar, mastigar um hambúrguer de carne de soja, dançar em uma cerimônia de feitiçaria sob a lua cheia com o seu grupo neopagão e recolher-se de noite para fazer sexo com o seu amigo new age de acordo com os princípios tântricos hindus.

Vocês provavelmente não consideram útil ou simpática essa descrição de um adepto do pós-modernismo, e ela também é

difícil de traduzir para outras línguas, mas essa dificuldade capta por si mesma algo do espírito pós-modernista.

Vamos tentar, então, a abordagem histórica. Como chegamos ao pós-modernismo? Pelo menos é uma pergunta fácil de entender. Passamos primeiramente pelas etapas da pré-modernidade e da modernidade. No mundo pré-moderno o sentido derivado da autoridade e da tradição influenciava fortemente o comportamento das pessoas. Os pós-modernistas citam a Igreja Católica Romana como um exemplo de instituição pré-moderna.

À pré-modernidade seguiu-se a modernidade, que derivou seu *momentum* e sua inspiração do Iluminismo humanista do século 18. Os iluministas rejeitavam a autoridade e a tradição, substituídas pela ciência e a razão. Os indivíduos podem encontrar o sentido e a verdade por meio da razão e da ciência, o que leva naturalmente à idéia do progresso e a uma atitude que valoriza a novidade, assim como a racionalidade. Por meio do uso da razão e da ciência, podemos descobrir novos conhecimentos objetivamente verdadeiros.

No julgamento de Jesus, Pôncio Pilatos perguntou-lhe: "Que é a verdade?" O modernismo achava que possuía condições de responder e sustentava que o conhecimento e a verdade podiam ser aplicados para melhorar as condições da sociedade, mediante o progresso humano ordenado. A ordem era uma característica importante do modernismo. Por exemplo: no século 19 um ato parlamentar deu ao Canadá a sua primeira Constituição, expressando as aspirações do país como "a paz, a ordem e o bom governo" – uma afirmativa plenamente modernista.

No mundo da ciência, da razão e do progresso, a palavra escrita é muito importante. O próprio modernismo, com a sua ênfase na ciência e no conhecimento, podia ser considerado como a narrativa genérica do Iluminismo. Essa narrativa genérica cria um modelo para outras grandes narrativas, como a cristã ou a marxista.

O pós-modernismo adota um ponto de vista diferente. Rejeita a idéia do indivíduo autônomo, soberano, focalizando em

seu lugar nossa experiência coletiva, anárquica e anônima. Não gosta das distinções e acentua o modo como as coisas se fundem.

No seu famoso poema *The Second Coming*, escrito no princípio do século passado, o poeta irlandês W. B. Yeats escreveu:

*As coisas se desfazem; o centro não se sustenta.
A simples anarquia se solta sobre o mundo,
A onda obscurecida de sangue se desata, e por toda parte
Afoga a cerimônia da inocência;
Aos melhores falta toda convicção, enquanto os piores
Estão repletos de intensidade apaixonada.*

Modernista, Yeats lamenta que o centro não se sustente, o que para o pós-modernista é motivo de celebração. Para o pós-modernista o mundo não tem sentido, por isso não devemos tentar atribuir-lhe um sentido. Precisamos contentar-nos com mininarrativas sobre pequenos segmentos da nossa experiência, sem pretender a sua universalidade. Os pós-modernistas se opõem às grandes narrativas, porque elas deixaram de ser críveis. Para eles a história sangrenta e os muitos horrores do século vinte mostram que o progresso humano é ilusório.

Essa perspectiva dá também aos pós-modernistas uma atitude diferente com respeito ao conhecimento. Para o modernista o conhecimento é importante em si mesmo, porque resulta da aplicação da razão e da ciência. Para os pós-modernistas, porém, o único valor do conhecimento é funcional. Ele existe para ser usado. Conhecimento para os pós-modernistas é o que pode ser guardado em um computador. O resto é ruído. O programa de perguntas e respostas na televisão, em que as pessoas ganham prêmios importantes por conhecerem fatos isolados, é uma expressão pós-moderna do uso do conhecimento.

Os pós-modernistas atribuem pouca importância ao conhecimento porque alegam que ele não pode ser legitimado. O conhecimento não é objetivo, mas é algo que cada um de nós

constrói com os jogos da nossa linguagem. Construtivismo e desconstrução são termos-chave do vocabulário pós-moderno.

Já disse o bastante para mostrar que o ácido do pós-modernismo corrói os sistemas intelectuais das eras precedentes. Ao negar a possibilidade do progresso humano, e ao substituir a universalidade pela fragmentação, o pós-modernismo ataca as crenças tanto dos liberais como dos socialistas.

Tomem o exemplo da UNESCO, que eu qualifiquei de ponto alto internacional do modernismo. A UNESCO foi criada depois da Segunda Guerra Mundial, dentro de um espírito de humanismo esclarecido, refletindo a crença de que um mundo melhor era possível. A Constituição da UNESCO afirma que os seus Estados-Membros acreditam em "oportunidades plenas e iguais da educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva e no livre intercâmbio de idéias e de conhecimento".

A UNESCO é um membro da família das Nações Unidas que tem como seus textos fundamentais – por assim dizer, sua grande narrativa – a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as numerosas convenções e declarações internacionais dela derivadas. Com sua ênfase no relativismo e na fragmentação, o pós-modernismo golpeia o centro da noção de que haja direitos humanos universais. Se todas as culturas são igualmente válidas, por que a idéia de um direito humano desenvolvida em determinada cultura deveria ser aplicada em outra?

O socialismo se baseia na crença no progresso humano mediante a ação coletiva ordenada. Essa crença, expressa como nostalgia pelo comunismo ou como a busca de uma terceira via entre o comunismo e o capitalismo, é também a antítese do pós-modernismo. O mesmo acontece, obviamente, com as grandes crenças monotéistas e sua pretensão à universalidade. Voltarei a elas em um momento.

Este é um resumo, breve e inadequado, da *collage* intelectual que chamamos de pós-modernismo.

Volto-me agora para as implicações do pós-modernismo no campo da educação. É evidente que o pós-modernismo represen-

ta um desafio a todos os educadores, sejam seculares ou religiosos. Estaríamos em dificuldades se todos os nossos estudantes chegassem à escola ou aos colégios com uma atitude pós-modernista.

Afortunadamente, para repetir o aviso que consta no espelho retrovisor de algumas portas de automóvel, "no espelho os objetos estão mais próximos do que parecem." A herança passada de conhecimento compartilhado da humanidade, ou seja, nosso sentido comum, evolui muito lentamente. Na educação encontramos alunos e estudantes cujas atitudes são uma mistura do pré-moderno com o moderno e o pós-moderno. Mas isso não pode ser uma desculpa para a inação, por dois motivos.

Em primeiro lugar, como educadores temos um dever intelectual de enfrentar as assertivas pós-modernas que atingem os fundamentos do nosso trabalho. Em segundo lugar, muitos dos nossos alunos passam boa parte da vida dentro da cultura eletrônica popular, que contém uma dose importante de atitudes pós-modernas. Uma das nossas tarefas é ajudar os estudantes a interpretar o seu ambiente.

Os próprios pós-modernistas não nos ajudam a entender as implicações do pós-modernismo no campo da educação. Isto acontece em parte porque pela sua própria natureza as receitas não constituem o ponto forte do pós-modernismo. Um eminente autor pós-moderno chega a sugerir que a educação elementar e a secundária deveriam concentrar-se em ensinar às crianças o conhecimento prevaiente da cultura e da sociedade, deixando que descubram mais tarde que foram mal-orientadas. Mas devemos tentar fazer mais do que isso.

Podemos começar aceitando os aspectos do pós-modernismo que são positivos dentro dos nossos próprios termos de referência. Embora neguem que haja qualquer coisa universal, os pós-modernistas promovem certos valores que consideramos universais, mas que muitas vezes os negligenciamos.

Um deles é o respeito pela diversidade. Meu guia de iniciação ao pós-modernismo incluía a afirmativa ousada de que "As grandes narrativas do Cristianismo, do Islã e do Judaísmo têm

dificuldade em lidar com as diferenças [mas] há duas tradições importantes – o Budismo e o Hinduísmo – que podem abarcar as diferenças do nosso mundo cada vez mais pluralista, e o fazem."

Essa afirmativa deveria envergonhar os católicos, que fizeram tão pouco para proclamar o Evangelho que o próprio Cristo declarou ser universal.

Uma outra lição do pós-modernismo é a sua apreciação do valor igual de todos os seres humanos. Outra vez, esta não deveria ser uma idéia difícil de aceitar pelos cristãos, para quem todas as pessoas são igual e infinitamente caras ao Senhor. Essa crença proporciona aos cristãos um fundamento claro para sustentar direitos humanos universais.

Outras visões pós-modernistas são a tolerância e o respeito pela liberdade alheia. Deveríamos celebrar a diversidade, a igualdade e a liberdade dos outros. No entanto, se acreditamos nos direitos humanos porque todos somos iguais perante Deus, não deveríamos tolerar a idéia de que uma cultura em particular possa definir os direitos humanos do seu povo, em nome da diferença.

Finalmente, do lado positivo, poderíamos visitar certas outras qualidades que os pós-modernistas valorizam, como a criatividade, a emoção e a intuição.

Mas é preciso sustentar também o pensamento crítico e o rigor intelectual. Há alguns anos dois físicos, Sokal e Bricmont, publicaram um trabalho em *Social Text*, uma revista acadêmica séria. Depois, revelaram que o seu trabalho fora escrito como um bestialógico sem sentido redigido na linguagem obscura da erudição pós-moderna. Esses dois físicos criticaram também o modo como, para defender suas teorias relativistas, alguns pós-modernistas recorrem a teorias científicas contemporâneas que eles não se dão ao trabalho de compreender. Os autores pós-modernos que foram assim criticados não refutaram a acusação, mas se limitaram a queixar-se de que Sokal e Bricmont os tinham tratado com dureza.

A lição aqui é que os educadores precisam ensinar o rigor intelectual e a plena compreensão dos assuntos. Por exemplo:

o Princípio da Incerteza de Heisenberg não significa que no mundo físico tudo seja indeterminado.

De um modo mais amplo, sugiro que a educação no novo mundo pós-moderno deva interessar-se em particular por duas áreas: o equilíbrio e a motivação.

Precisamos buscar o equilíbrio tanto no conteúdo da educação como nos meios de aplicá-la. Acho que as novas notas de euro, introduzidas este ano na Europa, constituem uma boa analogia para o equilíbrio do conteúdo. Em um dos lados, essas notas mostram uma porta ou uma janela. A educação precisa ser uma janela que se abre para o mundo. É preciso buscar o potencial de cada indivíduo e desenvolver suas habilitações e o conhecimento que ajude a educação a encontrar seu preenchimento nas várias facetas da vida. Chamemos isso de formação de seres humanos competentes.

Do outro lado, as notas de euro exibem uma ponte. A educação precisa também construir pontes entre os indivíduos e as comunidades. Precisa ajudar-nos a aprender a viver em conjunto, a criar redes de relações sociais e a trabalhar juntos nas comunidades, visando ao bem comum. Chamemos isso de educação de cidadãos responsáveis.

A analogia é útil também quando refletimos sobre os métodos empregados na educação. Considero útil distinguir entre a aprendizagem independente e a interativa. Aprendemos de forma independente quando lemos um livro, assistimos a um programa de TV, ouvimos uma palestra ou um programa radiofônico, ou quando trabalhamos no nosso computador. Para os adultos, a maior parte da aprendizagem é independente. No entanto, normalmente, mesmo para os adultos, a aprendizagem independente não basta, se o conteúdo ou a capacitação que é objeto desse estudo é difícil de dominar. Nesse caso eles precisam também de aprendizagem interativa, ou seja, precisam de uma ponte que os ligue a alguém.

O que quero dizer é que na aprendizagem interativa um outro ser humano, que pode ser um professor ou outro estudante,

responde às perguntas e às ações específicas de quem está aprendendo. Pode responder a uma pergunta, comentar o trabalho feito em casa ou preencher um questionário enviado por *e-mail*.

Muita tolice é dita sobre a contribuição potencial da tecnologia à aprendizagem, devido à falha em compreender a necessidade de que haja um equilíbrio entre a aprendizagem independente e a interativa. As crianças, em especial, precisam de muita interação com pessoas empenhadas no processo de educação efetiva, ou seja, professores que conduzam os seus alunos ao conhecimento e à compreensão, em lugar de acumular informação sobre os seus ombros.

Isso nos leva ao último ponto, que se relaciona muito de perto com a necessidade da interação: o que motiva as pessoas é a necessidade de educação. O mundo pós-moderno é um mundo difícil para os jovens. Muitas das tradições e dos modelos que proporcionavam estabilidade e quadros de referência às gerações passadas deixaram de existir. Quase sempre foram varridos pelas mudanças sociais ou por conflitos civis, e não pelas idéias pós-modernas. No entanto, quando os jovens começam a especular sobre o sentido da vida, o pensamento pós-moderno não se propõe a ajudá-los. Assim, eles precisam da simpatia de adultos – professores, pais e outros – que possam motivá-los e conquistar a confiança, para que encontrem suas próprias respostas.

No minha função anterior, como diretor da Universidade Aberta do Reino Unido, tive a oportunidade de falar individualmente com cerca de cinqüenta mil estudantes de graduação, ao longo de um período de onze anos, e apreciei em particular o estudante que me disse, ao mesmo tempo frustrado e motivado, que depois de obter o seu diploma na Universidade Aberta poderia perceber, pelo menos, seis aspectos em qualquer questão. É para isso que precisamos motivar as pessoas. Primeiro, devemos ajudá-las a desenvolver a atitude de ceticismo sistemático que as leva a formular perguntas. Em seguida, precisamos dar-lhes os instrumentos para encontrar as respostas e para avaliar a qualidade dessas respostas. Desse modo os seus julgamentos poderão formar a base para a ação individual.

É assim que podemos equipar nossos estudantes para abordar o novo mundo pós-moderno e atuar dentro dele como indivíduos autônomos, não como membros sem rosto de uma coletividade anônima e anárquica. Quer-me parecer que os membros da Organização Internacional do Ensino Católico estão bem situados para executar essas tarefas, e desejo-lhes o melhor resultado nesse seu importante trabalho.

4. EDUCAÇÃO E TREINAMENTO NUMA ERA DE GLOBALIZAÇÃO: O QUE HÁ DE NOVO? *

Alimentos para todos, saúde para todos, trabalho para todos. Estas são algumas das nossas aspirações para os seres humanos com quem compartilhamos este mundo. Algumas das outras agências das Nações Unidas que participam desta excitante nova Cidade da ONU em Bonn estão trabalhando para tornar realidade essas aspirações, e é um prazer reconhecer trabalho delas.

A comunidade internacional solicitou à UNESCO que coordenasse o progresso rumo a outra meta – Educação para Todos – e educar as pessoas é a chave para alcançar aqueles objetivos. Se elas recebem uma educação básica e vivem num país onde a democracia garante um governo responsável, provavelmente teremos nesse país o desenvolvimento sustentável.

Os fazendeiros educados produzem mais alimentos. Os governos responsáveis garantem a sua distribuição efetiva. As mães educadas têm menos filhos, e estes são mais saudáveis. Os indivíduos educados trabalham mais produtivamente, sejam autônomos ou empregados.

* CERIMÔNIA DE INAUGURAÇÃO DO UNESCO INTERNATIONAL CENTRE FOR TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (UNEVOC) [Centro Internacional da UNESCO para Educação e Treinamento Técnico e Profissional (UNEVOC)], Bonn, 8 abr. 2002.

Todos concordam que a educação é a chave para o desenvolvimento sustentável. Por que, então, a Educação para Todos ainda não é uma realidade em todo o mundo? Por que mais de cem milhões de crianças nunca vão à escola? Por que existem oitocentos milhões de adultos analfabetos? Por que esses analfabetos são principalmente mulheres, com o resultado de que, no mundo de hoje, uma mulher em cada quatro não sabe ler e escrever?

É fácil criticar o desempenho dos países em desenvolvimento na educação do seu povo, mas devemos lembrar que nos países ricos e desenvolvidos o ideal da Educação para Todos é uma ambição relativamente recente. No caso do nosso anfitrião, a Alemanha, até o fim do século 18 a maior parte da população recebia bem pouca educação. Foi em 1798 que o Rei Frederico Guilherme III da Prússia ordenou a criação de um sistema governamental de escolas para todos, concedendo um subsídio anual de 6 mil *thalers* do seu bolso para esse projeto ambicioso.

Tendo em vista a tarefa de que está incumbido o Centro que hoje inauguramos, considero interessante que o Rei tenha ordenado que mil *thalers* da sua ajuda fossem gastos com a construção de escolas industriais para os camponeses e 500 *thalers*, com a construção de escolas para moças, deixando ao Ministro da Educação, von Massow, decidir como gastar os outros 4.500 *thalers*.

No princípio do seu reinado, o Rei Frederico Guilherme III viu o seu país ser invadido por Napoleão. Normalmente os conflitos amortecem o entusiasmo dos governos pela reforma educacional, mas não foi o que aconteceu neste caso. Mesmo confrontado com a derrota militar, o Rei determinou que fosse feito um esforço para ampliar a educação. Reproduzo as suas palavras:

Sacrificamos muito ao longo das nossas terras. Nosso Estado perdeu muito em poder e esplendor externos, mas esta é mais uma razão para dirigirmos a nossa atenção para dar-lhe poder e esplendor internos. É meu desejo formal que se dê a atenção mais minuciosa à educação do povo.

Isso aconteceu há quase duzentos anos. No campo da educação, a tradição leva tempo para se desenvolver. Hoje, a Alemanha considera a Educação para Todos como algo natural, e desenvolveu uma tradição de educação técnica e profissional que se tornou um modelo para o resto do mundo. Vemos agora os frutos nascidos das sementes plantadas por Frederico Guilherme III, no princípio do século 19. A decisão dele de construir escolas industriais para os camponeses, há duzentos anos, pode muito bem ser a razão por que é aqui na Alemanha que a UNESCO está abrindo hoje seu Centro Internacional de Educação e Treinamento Técnico e Profissional, o UNEVOC. Meu ponto é simples: desenvolver uma cultura da educação e, em particular, uma cultura da Educação para Todos, toma tempo. Um marco importante no processo de fazer da Educação para Todos uma cultura global ocorreu depois da Segunda Guerra Mundial. As pessoas queriam evitar que esses horrores voltassem a acontecer e, para isso, criaram alguns órgãos internacionais. Um deles foi a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Essas pessoas sábias, que depois da Segunda Guerra Mundial tentaram criar as bases de um mundo melhor, perceberam que a prevenção da guerra não era só, e talvez nem mesmo principalmente, um desafio político. Na Constituição da UNESCO, aprovada em 1946, lemos que:

... uma paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que garantisse o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo e, para que não falhe, a paz deve, portanto, ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Por essas razões, os Estados-Partes desta Constituição, acreditando em plenas e iguais oportunidades de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva e no livre intercâmbio de idéias e conhecimento, estão concordes e determinados a

desenvolver e ampliar os meios de comunicação entre os seus povos e a empregar esses meios para os propósitos de compreensão mútua e um conhecimento recíproco mais genuíno e mais perfeito da sua vida.

Todos os Estados que se uniram para criar a UNESCO em 1946, e todos os países que desde então se tornaram membros da Organização, comprometeram-se com essa afirmativa. Por que então ainda não temos em todo o mundo a Educação para Todos?

Uma razão é que se comprometer a apoiar uma resolução numa reunião internacional não é a mesma coisa que ter esse compromisso nascido do solo, ou pelo menos do governo, no próprio país. Na Alemanha, como disse, o compromisso com a Educação para Todos veio diretamente do próprio Rei Frederico Guilherme III.

Entendemos agora que um país só atingirá a Educação para Todos se o seu governo e o seu povo tiverem como meta, objetivo e projeto educar todos os cidadãos. Se houver apenas uma bela recomendação de organizações internacionais, a educação continuará a ser uma prioridade secundária. Quando surgem outras prioridades, tais como a guerra com um Estado vizinho, ou um conflito civil, a educação é esquecida.

O exemplo do Rei Frederico Guilherme III, que fortaleceu seu compromisso com a educação quando Napoleão invadiu a Prússia, é muito incomum na história. É com tristeza que constato que a maioria desses cem milhões de crianças que nunca vão à escola estão em países que se encontram atualmente empenhados em guerra ou algum conflito, ou onde essas tensões só terminaram há pouco tempo. Todos somos responsáveis por essa situação vergonhosa, porque são os países ricos que fornecem avidamente armas e munição para todos os lados nas muitas guerras e rebeliões do mundo. E as armas modernas simplesmente não combinam com a educação das crianças.

Voltemo-nos, porém, para desenvolvimentos mais positivos. Embora cada país deva ter consigo mesmo um compromisso a respeito da educação, outros países podem ajudar. Assim, em 1990

a maioria dos países do mundo se reuniu em Jomtien, na Tailândia, numa grande conferência sobre Educação para Todos. Novas metas foram estabelecidas, e as pessoas voltaram para casa otimistas com a possibilidade de um progresso mais rápido para atingi-las.

É triste reconhecer que o otimismo não tinha fundamento e que o progresso no campo da Educação para Todos na década de 1990 foi desapontador. Isso aconteceu em parte porque a conferência de Jomtien não criou uma estratégia sistemática, mas também porque a Guerra Fria terminou, e os países ricos decidiram que podiam extrair um "dividendo da paz" dos seus orçamentos nacionais, o que significa que cortaram incisivamente seu financiamento da assistência internacional para o desenvolvimento.

Diante desse desapontamento, em 2000 outra grande reunião internacional de 164 países foi realizada em Dacar, no Senegal – o Fórum de Dacar sobre a Educação para Todos. Dessa vez a comunidade internacional não se limitou a estabelecer metas para o progresso desejado, mas fixou também uma estratégia para alcançar essas metas, e a UNESCO recebeu a tarefa complexa de coordenar os esforços dos muitos atores que precisam trabalhar em conjunto para implementar essa estratégia – tarefa que é agora a principal prioridade para a UNESCO em conjunto, e está situada no centro da minha função como Diretor-Geral Adjunto para Educação.

No resto das minhas observações vou apenas enfatizar um elemento da estratégia de Dacar que é diretamente relevante para a nossa celebração de hoje.

O Fórum de Dacar focalizou a campanha da Educação para Todos em seis metas, três delas quantitativas, com números e datas, e três metas qualitativas. Uma das metas qualitativas é a seguinte: "garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas mediante acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de preparação para a vida".

Alcançar esse objetivo é a essência do trabalho do Centro UNEVOC da UNESCO que hoje estamos inaugurando. O objetivo parece simples, mas essas poucas palavras descrevem um

esforço muito ambicioso. A aprendizagem e a preparação para a vida dos jovens e adultos constituem a base do desenvolvimento dos seus países e, por isso, torná-los disponíveis é fundamental para a campanha destinada a alcançar a Educação para Todos.

Atingir esse objetivo é também essencial para alcançar as outras metas estabelecidas em Dacar, particularmente a educação primária universal. A pesquisa mostra que um país só pode esperar desenvolver-se de forma sustentável se a maioria das suas crianças completarem uma educação primária de qualidade razoável. No entanto, para a maior parte dos países, a educação primária não é um fim em si mesmo. Eles percebem que a aprendizagem e a preparação para a vida adquiridas pelos seus filhos e filhas na educação secundária são, de fato, o que irá determinar as opções que terão mais tarde na vida. Em outras palavras, a perspectiva de um sistema de educação secundária que proporcione adequada aprendizagem e preparação para a vida é um forte incentivo para que as crianças completem a educação primária. Sob a liderança do senhor Rupert Maclean, o Centro UNEVOC, trabalhando com a divisão responsável na sede da UNESCO, dirigida pelo senhor Wataru Iwamoto, centrará seus esforços na assistência aos países para que forneçam à sua juventude uma aprendizagem e preparação apropriada para a vida. Que significa isso, em termos práticos? Significa aprendizagem e preparação para a vida que capacitem as pessoas para o trabalho e a cidadania.

Na minha opinião, as novas notas de euro oferecem uma boa analogia para esse fim. De um lado de cada nota há um arco, ou janela, abrindo-se para o mundo. Considero que para receber o desafio da educação e do treinamento todo indivíduo deve olhar para o mundo que o cerca, aprender sobre ele e desenvolver as habilidades que lhe permitam ser ativo dentro desse mundo externo. Algumas pessoas falam na criação de "capital humano", mas a pessoa é mais importante do que o capital; por isso prego a formação de seres humanos competentes. Do outro lado da cada nota de euro há uma ponte. Ela simboliza a conexão do indivíduo com o resto da humanidade, a conexão das comunidades

humanas em todo o mundo. Algumas pessoas se referem a isso como a criação de "capital social", mas prefiro falar simplesmente da educação de cidadãos responsáveis. Assim como esses símbolos são os dois lados da mesma nota, a formação de seres humanos competentes e a educação de cidadãos responsáveis são duas facetas de um processo de educação e treinamento que precisamos ver como uma totalidade.

A educação e o treinamento para o trabalho têm importância fundamental porque é no trabalho que nossos papéis como seres humanos competentes e cidadãos responsáveis se unem mais intensamente. Para muitos de nós, o trabalho é a fonte mais importante de realização individual nas nossas vidas. É também normalmente onde criamos a rede mais ampla de conhecidos e onde nos adaptamos às pessoas de formação muito diferente para com elas trabalhar produtivamente.

Por isso os desempregados perdem muito mais do que um rendimento; perdem um lugar na sociedade, uma rede de colegas e a satisfação de usar o seu talento. Por isso é tão importante que a educação e o treinamento possam dar às pessoas a ampla gama de habilidades intelectuais, técnicas e sociais que lhes permitam trabalhar de forma efetiva e satisfatória.

Significa, por exemplo, não só a alfabetização, mas a alfabetização funcional, que faça diferença no modo como uma mulher, ou um homem, pode fazer escolhas e influenciar a sua comunidade. Significa não apenas a aprendizagem, mas a aprendizagem por toda a vida. O mundo do trabalho muda constantemente, como o contexto da cidadania. As pessoas precisam aprender continuamente não só para se adaptar a essas mudanças como para ajudar a modelá-las como cidadãos.

Ouvimos dizer que a globalização vai determinar o modelo das nossas vidas, e muito do que se diz a esse respeito é pura tolice. Os que protestam têm razão em resistir ao determinismo tecnológico que inspira boa parte da retórica da globalização. O futuro da humanidade deve ser determinado pelos seres humanos – pelas pessoas – e não pelas máquinas que fabricamos.

Certas aprendizagens e determinadas habilidades para a vida são globais – a computação e a comunicação são os mais óbvios. Mas o verdadeiro desafio da educação e do treinamento técnico e profissional não é global, é local. Consiste, por exemplo, em oferecer aprendizagem e habilidades para a vida apropriadas à gente do campo, para que possa enriquecer o seu ambiente, em vez de migrar para a miséria das cidades. Significa abrir oportunidades para que as jovens e as outras pessoas que no passado não tiveram essa oportunidade possam adquirir habilidades para a vida. Significa fazer com que o setor privado, grande e pequeno, no Norte e no Sul, apoie o treinamento dos seus empregados, dentro e fora do emprego.

Essa é a agenda para o UNEVOC, em todo o mundo, atuando, às vezes, como um corretor, para permitir que os países ricos que têm uma longa experiência no treinamento técnico e profissional bem-sucedido possam ajudar os países mais pobres que não têm essa tradição. Mas o UNEVOC não está envolvido apenas com a cooperação Norte-Sul; busca também ajudar os países da África Meridional a cooperar entre si exitosamente na educação técnica e profissional. O UNEVOC atua também na África Ocidental, na Ásia Central e Meridional e nos países do Pacífico. Tem uma agenda muito estimulante, assim como pessoas muito competentes e interessadas trabalhando para ele.

Agradeço ao governo alemão o apoio ao Centro. A UNESCO e a Alemanha têm uma longa experiência de cooperação desse tipo no Instituto para a Educação da UNESCO em Hamburgo. Esse Instituto, centrado na educação de adultos e continuada, tem agora cinquenta anos de existência. É triste constatar que o seu futuro está posto em dúvida devido à decisão de extinguir seu financiamento governamental. Quero expressar a simples esperança de que o desenvolvimento deste Centro UNEVOC da UNESCO em Bonn não signifique o fim do Instituto de Educação da UNESCO em Hamburgo. É possível que se possa reunir aqui as duas instituições, ampliando, assim, a massa crítica das atividades da UNESCO na Alemanha.

Expresso também meus agradecimentos à cidade de Bonn. O desenvolvimento da Alemanha, tão bem-sucedido nos últimos cinquenta anos, foi dirigido desta cidade, e um dos resultados desse sucesso foi a reunificação do país e o retorno do centro do seu governo para a capital histórica, Berlim. Admiro a forma imaginosa como Bonn decidiu criar uma Cidade das Nações Unidas dentro da sua antiga área governamental. A UNESCO está muito satisfeita de participar dessa comunidade internacional e agradece a Bonn e à Alemanha suas boas-vindas entusiásticas e a sua calorosa hospitalidade.

Disse há pouco que levar adiante a Educação para Todos é uma campanha internacional que a UNESCO tem o privilégio de coordenar. A tarefa do UNEVOC é garantir que todas as agências das Nações Unidas cooperem promovendo o treinamento e a educação técnica e profissional, que são vitais para essa campanha, e é extremamente útil que o UNEVOC esteja situado nesse excelente ambiente internacional.

Desejo ao Centro todo sucesso, para que o seu trabalho possa beneficiar a humanidade. Espero que o UNEVOC possa ajudar a criar um mundo onde o alimento para todos, a saúde para todos e o trabalho para todos possam ser considerados como algo garantido, porque a Educação para Todos foi transformada em realidade.

5. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AVENTURAS NO ETERNO TRIÂNGULO *

INTRODUÇÃO

É com prazer que agradeço aos organizadores da Conferência, às autoridades locais alemãs e à Comissão Nacional da UNESCO na Alemanha a promoção da Learntec, que tem sido, nos últimos anos, um fórum importante para discutir o papel e a utilização da tecnologia na aprendizagem e no ensino. E é uma honra para mim contribuir hoje para esse diálogo em andamento.

Aqueles de nós que vivem na Europa e em outras regiões industrializadas ouvem muitas vezes que vivemos em um mundo de alta tecnologia, e a imprensa está cheia da expressão "novas tecnologias", usada principalmente para as tecnologias de informação e comunicação, mas também por vezes para designar a biotecnologia, a nanotecnologia e vários outros novos desenvolvimentos.

A mudança tecnológica é a força mais importante por trás da globalização, outro termo que agrada muito a imprensa. Entendo que em 2001 a frequência com que um dos principais jornais da Alemanha empregou essa palavra aumentou 30 vezes. A globalização unifica o mundo, como o seu nome implica, mas também o divide. Os que condenam a globalização acentuam as crescentes disparidades de riqueza que a acompanha, tanto entre

* CONFERÊNCIA LEARNTEC. Karlsruhe, Alemanha, 6 fev. 2002. APRESENTAÇÃO NA UNESCO BRASIL, Brasília, abr. 2002.

os países como dentro dos países. Mesmo aqueles que acreditam que a globalização é uma força para o bem, se preocupam com alguns dos fossos que ela está criando na humanidade, e, entre eles, o chamado "divisor digital" é especialmente preocupante.

Meu primeiro ponto é que todos os cidadãos do mundo, estejam no lado rico ou no lado pobre do divisor digital, são afetados pelas mudanças tecnológicas. Em todas as partes do mundo a tecnologia em evolução é a principal força que está transformando a sociedade. Nos países industrializados pode ser a mudança dos telefones fixos para os celulares, enquanto no mundo em desenvolvimento pode ser a mudança da carroça para os veículos motorizados. Nos dois casos é a tecnologia que muda a sociedade, especialmente ao destruir antigos empregos e criar novos.

A tecnologia em mutação afeta quase todos os aspectos da vida, exceto, dizem muitos críticos, o mundo da educação. Por que motivo? Sua tecnologia é inerentemente inadequada à educação? Será porque os professores relutam em usá-la? Será porque ninguém encontrou ainda o meio de usá-la bem? Como se responde a essa pergunta?

Meu objetivo hoje é ajudá-los a pensar sobre o emprego da tecnologia na educação, isto é, na aprendizagem e no ensino, explorando algumas indagações bem simples. Por que devemos *querer* usar a tecnologia? Como devemos usá-la na aprendizagem e no ensino? Quais são os princípios básicos? Quem pode se beneficiar mais da tecnologia educacional? Onde devemos aplicá-la? Dessas tecnologias, quais são as melhores?

POR QUE USAR A TECNOLOGIA?

Antes de aceitar que a tecnologia é a resposta, precisamos saber qual a pergunta a que ela responde. As pessoas que desenvolvem novas tecnologias para computadores ou automóveis têm certos objetivos simples. Elas querem torná-los mais rápidos, mais

poderosos, mais eficientes, mais atraentes e mais fáceis de usar. Quais são os equivalentes no campo da educação?

Atualmente as pessoas comuns e os seus governos têm muitas preocupações a respeito da educação, que podem ser resumidas em três questões essenciais. A primeira é o acesso, a segunda a qualidade, a terceira o custo. Penso nas tensões entre esses vetores como o eterno triângulo da educação, e vou dizer uma palavra sobre cada um deles.

Hoje o problema mais importante da educação é o fato de que centenas de milhões de cidadãos do mundo não têm acesso a ela, e muitos mais não a recebem de forma suficiente. Minha principal preocupação como responsável pela Educação na UNESCO é a campanha mundial da Educação para Todos, que recebeu um novo ímpeto no Fórum Mundial de Dacar, há dois anos. Mais de cem milhões de crianças nunca viram o interior de uma escola, e muitas mais não permanecem na escola o tempo suficiente para adquirir habilidades úteis para a vida. Oitocentos milhões de adultos têm sua existência prejudicada pelo analfabetismo. O problema é especialmente grave nos países em desenvolvimento, mas não é apenas um problema desses países, pois o abandono da escola é comum também no mundo industrializado. O mundo precisa de mais acesso à educação, e a questão diante de nós é: pode a tecnologia ajudar nisso?

Um tema associado, causa de preocupação para muitos pais cujos filhos vão à escola, é a qualidade da educação que eles estão recebendo. Países que investiram pesadamente no aumento do número das crianças na escola preocupam-se agora com a qualidade da sua aprendizagem. Nos países pobres, pais, cujos filhos podem aumentar a renda familiar trabalhando em fábricas de tapetes ou atividades semelhantes, querem ter a certeza de que o sacrifício financeiro representado pela escola dos seus filhos será compensado. No outro extremo do espectro educacional, aqueles que seguem as notícias sobre a educação superior saberão a medida em que nesse nível a segurança da qualidade tornou-se um tema importante.

Que entendemos por "qualidade"? A definição padrão é simplesmente "adequação ao propósito, ao menor custo para a sociedade". Mas, qual o propósito? Sugiro que devemos ter dois objetivos: criar capital humano e criar capital social. Capital humano significa o conhecimento e as habilidades do indivíduo que tornam a pessoa mais autônoma, mais flexível e mais produtiva. É o capital pessoal, que você e eu podemos investir para procurar preencher nossas vidas. No entanto, em si mesmo o capital humano não é suficiente. Nenhum homem é uma ilha. Precisamos também de capital social, que é a confiança nas outras pessoas, redes ou contatos, a união dos indivíduos para alcançar uma meta comum, que cria uma comunidade.

Na UNESCO, verificamos que mesmo antes da crise terrorista do ano passado os ministros da Educação já estavam dando mais atenção ao tipo de educação que ajuda as pessoas a aprender a vida em comum.

O terceiro lado do meu triângulo é o custo. O custo elevado limita o acesso e, se a qualidade é a adequação para o propósito, ao menor custo para a sociedade, então o custo elevado é negativo em relação à qualidade.

Quando expressamos o desafio básico da educação em termos desse triângulo de forças, há um fato incômodo que fica claro. Os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não podem produzir as modificações necessárias. Tentem colocar mais alunos em cada sala de aula: o acesso pode melhorar, e o custo cair, mas todos acusarão você de estar rebaixando a qualidade do ensino. Os métodos tradicionais de melhorar a qualidade tendem a reduzir o acesso e elevar o custo, o que constitui um problema. Durante toda a história, a educação mostrou um vínculo insidioso entre qualidade e exclusividade: para conseguir uma alta qualidade é necessário excluir o acesso de muitas pessoas.

O desafio é claro, e a pergunta que se faz é: poderá a tecnologia fazer algo? Pode realmente a tecnologia aumentar o acesso, melhorar a qualidade e reduzir o custo ao mesmo tempo? A evidência mostra que sim, mas como?

COMO USAR A TECNOLOGIA?

Antes de mais nada deixemos claro o que entendemos por "tecnologia". Minha definição preferida é simples: tecnologia é a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefas práticas por organizações compostas de pessoas e máquinas. Enfatizo duas partes dessa definição: em primeiro lugar, não estamos empenhados em uma busca fútil do método de ensino perfeito, mas apenas aplicando "conhecimento científico" e "outras formas de conhecimento organizado". Isso pode significar conhecimento tácito, artes e experiência organizacional, para não mencionar uma boa dose de senso comum.

Em segundo lugar, vivemos em um mundo de pessoas e máquinas. O uso apropriado da tecnologia sempre envolve pessoas e o seu sistema social. Um método simples e útil de pensar sobre como combinar as pessoas com a tecnologia na educação fica evidente quando refletimos que a aprendizagem implica dois tipos de atividade.

Com efeito, aprender mistura atividades de dois tipos. Primeiramente, há as atividades que o estudante realiza de forma independente, tais como ler um livro, assistir a um programa de TV, ouvir uma conferência ou uma gravação em audiocassete, escrever um ensaio e fazer cálculos matemáticos. Essas atividades constituem a maior parte da aprendizagem, pelo menos na educação superior. E são também as atividades que permitem o emprego da tecnologia para ampliar o acesso, melhorar a qualidade e reduzir o custo – e aqui está a chave. A razão é que os instrumentos básicos da aprendizagem independente, tais como textos impressos, material de áudio e programas de televisão, custam relativamente pouco para reproduzir em grande número, depois que se faz o investimento no primeiro exemplar.

O volume ajuda a aumentar o acesso e reduzir o custo, e permite também melhorar a qualidade, porque quando os materiais de ensino são produzidos em larga escala é possível investir para que sejam excelentes.

Muito bem, mas a evidência mostra que a maioria dos alunos não tem sucesso apenas com atividades independentes. A tecnologia precisa envolver pessoas e seus sistemas sociais, e é necessário também que haja atividades interativas. Ora, "interativo" é uma palavra muito escorregadia, que é objeto de abuso. Emprego-a aqui para referir-me à situação em que uma determinada atividade pelo aluno evoca a resposta de outro ser humano – seja professor, tutor ou outro estudante –, dirigida especificamente para aquele estudante em particular.

Hoje temos um exemplo óbvio. Neste momento, à medida que vocês me ouvem estão praticando a aprendizagem independente. Quando terminarmos, e vocês me fizerem perguntas – especialmente se me disserem, ao tomarmos café juntos, que eu não sei o que estou dizendo – esse será um evento interativo. Outras atividades interativas são as reuniões com outros alunos ou com um tutor, exercícios escritos avaliados e comentados por um professor, perguntas e respostas pelo telefone, por *e-mail*, etc.

Esses tipos de atividade são importantes para o sucesso da maioria dos estudantes. No entanto, elas são também mais caras, porque não se prestam a economias de escala, como acontece com as atividades independentes. Fazer 20 cópias de um CD-ROM custa quase nada, enquanto ampliar as atividades interativas exige a participação de mais pessoas. No entanto, mesmo aí é possível melhorar a qualidade e cortar os custos, comparativamente à instrução tradicional.

As universidades abertas do mundo dão um bom exemplo da aprendizagem independente e interativa em ação. Elas operam em larga escala e aproveitam plenamente a vantagem dessa escala para produzir materiais de alta qualidade a um custo relativamente baixo. Para as atividades interativas contrataram um grande número de tutores, que permitem manter contato direto com os alunos. Esses tutores, que normalmente desempenham suas funções na base de tempo parcial, são especialistas no assunto do curso e especialmente treinados para orientar os alunos em um sistema de aprendizagem baseado na tecnologia. Devido ao

seu treinamento e especialização eles oferecem aos estudantes um apoio de alta qualidade, e como sua função é de tempo parcial, combinada normalmente com um cargo de ensino em tempo integral em instituição tradicional, o seu trabalho é eficiente em termos de custo.

Podemos imaginar a economia da mistura das atividades independentes e interativas se olharmos as suas curvas de custo, marcando o custo total contra o número de estudantes. Dependendo de como misturamos os dois elementos chegaremos a uma curva mais ou menos aberta. Em outras palavras, o custo marginal por estudante adicional pode ser maior ou menor.

Meu comentário final sobre como usar a tecnologia na educação é uma breve excursão no debate sobre a privatização do conhecimento. Historicamente as universidades têm sustentado o livre intercâmbio de idéias e de conhecimento, o que se aplicava fundamentalmente à sua pesquisa, porque quando todo o ensino ocorria nas salas de aula, ele era pela sua natureza efêmero, e só podia ser intercambiado com os que estivessem presentes fisicamente. No entanto, havia o princípio envolvido. Quando eu era um estudante de ciência na Universidade de Oxford, tinha acesso a todos os cursos de aulas da universidade, e às vezes ia assistir a palestras sobre arte.

Agora que os materiais de ensino podem ser transportados, há uma tendência para que as universidades os comercializem. Há dois anos, por volta do frenesi do *dot.com*, muitas universidades pensaram que poderiam fazer fortuna vendendo materiais para cursos. Lembro-me do ceticismo que senti na época, em grande parte porque todas as pessoas que eu encontrava queriam vender esses materiais, ninguém falava em comprá-los. Ora, não se pode criar um mercado se todos são vendedores, e com efeito esse mercado não se desenvolveu como esperavam os otimistas. Por outro lado, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) também contribuiu para arrefecer o entusiasmo ao anunciar que distribuiria livremente seus materiais de curso baseados na Internet.

O que fez o MIT, naturalmente, foi abrir mão dos seus materiais destinados à aprendizagem independente. A interação com os professores do MIT e a avaliação dos estudantes para os graus que concede, promovida pelo instituto, não foi aberta ao público gratuitamente. Quero apenas estimular todos a seguir o exemplo do MIT, o equivalente, em termos de educação, ao movimento pela liberação das fontes de *software* que é uma força tão auspiciosa para o desenvolvimento da tecnologia.

Faço esse pedido em nome da UNESCO. Preocupa-nos muito que a comercialização dos materiais para cursos torne-se outra desculpa para a transferência de riqueza dos países pobres para os ricos. Para o produtor o custo de distribuir materiais de aprendizagem independente pela *Web* é essencialmente zero. Contudo, torná-los disponíveis permitirá a muitos professores e instituições em todo o mundo adaptá-los para acrescentá-los às experiências de aprendizagem interativa que permitirão a milhares de estudantes aprender de forma efetiva.

QUEM PODE BENEFICIAR-SE COM A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO?

Tendo feito esse apelo para a adesão ao movimento de fonte aberta para o material distribuído nos cursos, passo à minha próxima questão. A quem se dirige a aprendizagem baseada na tecnologia? Minha resposta é que ela dirige-se a todos. O conceito de misturar atividades independentes e interativas leva naturalmente à idéia de misturar tecnologia e professores de diferentes maneiras, com diferentes objetivos.

Em termos dos critérios de acesso, qualidade e custo que resumi, a tecnologia obteve seus maiores sucessos, até aqui, na educação superior. Isto em parte porque o estudo universitário inclui naturalmente uma proporção de aprendizagem independente maior do que a do jardim da infância. Mas é verdade também que os criadores das primeiras universidades abertas

acreditavam que, se pudessem estabelecer a credibilidade da tecnologia na educação superior, ela deveria difundir-se mais facilmente para outros níveis, e o contrário poderia não ser verdade.

A história das universidades abertas do mundo é o maior sucesso educacional da nossa geração. Eu escrevi um livro sobre isso, mas não vou procurar resumi-lo aqui. Bastará dizer que as universidades abertas reconfiguraram com êxito meu eterno triângulo. Internacionalmente, as 12 maiores universidades abertas têm mais de três milhões de estudantes, um aumento maciço no acesso. Em um país, o Reino Unido, a Universidade Aberta tem hoje mais alunos do que o número total de estudantes existentes em todas as universidades britânicas no ano em que a sua criação foi anunciada. O Reino Unido contratou uma avaliação independente dos custos envolvidos, e verificou que o custo total de um diploma na Universidade Aberta estava entre 60% e 80% do custo correspondente nas instituições tradicionais.

Talvez a maior surpresa para os céticos tenha sido na área da qualidade. Hoje a Universidade Aberta do Reino Unido está situada na faixa superior de 10% das melhores universidades, devido à qualidade dos seus programas de ensino, conforme avaliados pela agência nacional competente. Rompeu-se assim a camisa de força do eterno triângulo.

Não vou examinar o emprego da tecnologia em todos os níveis da educação, um por um. De certo modo é mais fácil para as universidades abertas recorrer a ela, porque funcionam a distância, e precisam da tecnologia, gostem ou não. Apesar do sucesso modesto do movimento de ensino no lar – ou talvez por causa disso – a maior parte das pessoas acredita que as crianças devam aprender em um contexto social. Em princípio deveria ser mais fácil desenvolver o capital social a que me referi antes se a própria escola for um bom sistema social, inculcando confiança e cooperação nos seus alunos.

Eu disse "em princípio". As crianças aprendem mais sobre como viver em conjunto – ou como não viver em conjunto – da atmosfera, da organização e das relações humanas na sua escola do

que na sala de aula. Alguns pais tiram os filhos da escola para ensinar-lhes em casa precisamente porque a escola deixa de criar um capital social positivo. Isto significa que não devemos esperar da tecnologia mais do que ela pode dar. O uso da tecnologia da informação e da comunicação nas escolas está ainda na sua infância, e temos muito a aprender.

Não obstante, é evidente que a paciência de um computador, e a relação direta que estabelece com uma criança, pode ajudá-la a aprender sem medo de fracassar. Pode ajudar a construir capital humano. Mediante exercícios bem elaborados, os computadores podem ajudar as crianças a aprender as técnicas da cooperação e do trabalho grupal, ajudando-as a desenvolver o capital social. A *Web* pode permitir que os estudantes descubram outros países e outros lugares de forma colorida, e direta. Pode ajudar-nos a aprender a viver em conjunto. A Internet tem sido um rico capital para muitas das sete mil escolas, em 170 países, do Programa de Escolas Associadas da UNESCO, embora tentemos garantir que as escolas situadas do lado errado do divisor digital não fiquem em situação desvantajosa.

ONDE PODEMOS USAR A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO?

Onde devemos usar a tecnologia na aprendizagem a distância? Houve uma época em que o principal emprego da tecnologia na educação era para a aprendizagem a distância. O que não significa que fosse um fenómeno rural, porque a distância geográfica não é a única que existe. As pessoas podem estar distanciadas da aprendizagem pelo tempo, porque não se ajustam às regras do ensino em sala de aula. Podem estar separadas socialmente, por não se sentirem à vontade em determinada instituição educacional. Podem estar separadas da aprendizagem por alguma incapacidade, porque não podem chegar até a instituição, não podem ouvir o professor ou ver o quadro-negro.

Hoje a tecnologia é para todos, em toda parte. Já procurei mostrar que a educação moderna não se reduz a uma simples escolha entre o ensino convencional ou o recurso à tecnologia. Precisamos adotar uma visão ampla da tecnologia, e vou convidá-los a refletir nessa citação de Edith Mhehe, na sua pesquisa sobre as alunas da Universidade Aberta da Tanzânia:

Quando perguntei sobre o possível emprego de tecnologias alternativas de aprendizagem, uma mulher sugeriu que a sua necessidade mais premente não era por tecnologias de aprendizagem, mas por outras tecnologias, tais como máquinas de lavar, fogões e aspiradores de pó, que a ajudassem a diminuir o tempo gasto no trabalho doméstico, aumentando assim a sua disponibilidade para o estudo.

Isso me leva de volta à minha definição da tecnologia como a aplicação de conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefas práticas por organizações compostas por pessoas e máquinas. Um princípio fundamental no emprego da tecnologia na educação é começar atendendo às necessidades dos estudantes, não dos professores.

QUE TECNOLOGIAS?

Minha questão final é esta: que tecnologias devemos usar? Espero que os vários princípios que resumi aqui tornem possível decidir a esse respeito. Vou recapitular alguns deles. Em primeiro lugar, adotar como ponto de partida a situação do aluno. Nosso objetivo deve ser usar a tecnologia para criar um ambiente efetivo e estimulante para o estudo, onde o estudante se encontra. O que significa, em segundo lugar, que a disponibilidade de uma determinada tecnologia passa a ser uma consideração preliminar. Por exemplo: a UNESCO está empenhada agora na reconstrução educacional do Afeganistão. Seria fútil propor o uso da Internet em um país onde só uma proporção diminuta da população tem

acesso à eletricidade ou ao telefone. No entanto, o rádio é um meio popular e muito utilizado.

A disponibilidade está associada ao terceiro princípio, que é o custo. A melhor forma de alcançar os alunos é usar uma tecnologia à qual eles já têm acesso, e dependendo do país ela será mais ou menos sofisticada. O custo, por sua vez, está ligado ao quarto princípio, que é a qualidade do ensino que pode ser oferecido por meio da tecnologia. Os melhores meios são os de uso fácil e que não dependem da capacitação de um número limitado de programadores ou desenhistas com conhecimentos sofisticados. Por exemplo: uma das razões porque o audiocassete é uma tecnologia popular com alunos e professores é porque é fácil de produzir e de usar.

Finalmente, espero, como é natural, que tenham em mente a distinção que tracei entre as atividades de aprendizagem independentes e as interativas. O uso desses princípios os ajudará a desenvolver uma mistura efetiva de tecnologia e gente que lhes permitirá juntar-se à moderna revolução educacional. Verão que é possível ao mesmo tempo ampliar o acesso, melhorar a qualidade e reduzir os custos.

Desejo a vocês a melhor sorte nesse esforço.

6. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O QUE É PRECISO? *

INTRODUÇÃO

Receber convite para fazer esta conferência em memória de Hugh Gaitskell é uma honra. Nunca encontrei o senhor Gaitskell, mas ele foi o primeiro líder político inglês com quem tive um contato pessoal, embora vicário. Estávamos em 1956, e eu cumpria o meu quarto ano no Christ's Hospital. Michael Cherniavsky, diretor do Departamento de História, manteve a reputada tradição da escola no ensino de História. Seus alunos lhe eram devotados, e um fluxo constante deles ganhou bolsas para Oxbridge, fazendo importantes contribuições para o estudo e o ensino da História.

Um desses estudantes era o meu amigo Martin Roberts, que me explicou a discussão havida na classe de Michael Cherniavsky à medida que se desenrolava a crise de Suez. Naqueles dias as pessoas ainda enviavam telegramas. Às vésperas do principal debate sobre Suez na House of Commons, Cherniavsky despachou um telegrama para Hugh Gaitskell cujo texto dizia simplesmente: "Amanhã não economize murros, Hugh, Eden precisa ir embora!"

Lembro-me de como fiquei impressionado. Em primeiro lugar, estava orgulhoso pelo fato de que tivemos um professor que tratava com intimidade o Líder da Oposição. Em segundo lugar, admirei a concisão da mensagem. Em terceiro lugar, admirei o

* APRESENTAÇÃO EM MEMÓRIA A HUGH GAITSKELL, Paris, 21 fev. 2002

estilo direto do conselho. A Inglaterra estava em um ponto de mutação na sua história, e como faria essa mudança? Gaitskell não economizou seus murros, e pouco depois Eden foi embora. Os professores de História são pessoas influentes.

Hoje não enviamos telegramas; inundamos o mundo com mensagens de *e-mail*. Depois de ler nossos superabundantes *e-mails*, que raramente têm a elegância e a concisão da linguagem dos telegramas, podemos "surfear na rede". Procurei por Hugh Gaitskell na rede, e o segundo documento relacionado foi "Biografias das Principais Figuras na Luta Contra a Pobreza e as Desigualdades na Inglaterra, 1942-1990". Isso me convenceu de que Gaitskell teria compreendido e apreciado o título desta conferência em sua memória: "Educação para Todos: o que é preciso".

Minha conferência estará dividida em seis partes desiguais. Na primeira, vou falar sobre a razão por que o tema da Educação para Todos me interessa, e por que deve interessar também a vocês. Duvido que haja muito desacordo sobre esse ponto, porque sem dúvida estarei pregando para convertidos. Na segunda, vou fazer uma breve excursão pela história, sem pretender ser um historiador da educação. Hoje, nos países desenvolvidos, tendemos a assumir a Educação para Todos como algo natural. Precisamos lembrar, porém, de que este é na verdade um conceito relativamente novo, mesmo na legislação, e ainda mais novo na prática.

Na minha terceira seção vou passar em revista a educação no mundo. Onde a Educação para Todos já foi alcançada? Onde está sendo feito um bom progresso nesse sentido? Onde estão os casos aparentemente desesperadores? Depois, vou descrever o que está sendo feito, pelos próprios países e pela comunidade internacional, para impulsionar o mundo no sentido das metas do programa Educação para Todos.

A última parte da conferência será mais especulativa. Não podemos promover a Educação para Todos sem indagar de que tipo de educação estamos falando. Estou seguro de que, na Inglaterra pós-Woodhead, todos vocês têm isso bem claro, mas

nem todo o mundo compartilha essa certeza. Da minha perspectiva na UNESCO, parece-me que o dia 11 de setembro – ou, mais precisamente, 12 de setembro, que marca a minha reação ao 11 de setembro – provocou o começo de uma mudança na maneira de pensar.

Com efeito, os eventos de setembro e a sua seqüela terão um impacto sobre o progresso da Educação para Todos. Para usar as famosas palavras de Charles Dickens, este parece ser "o melhor dos tempos e o pior dos tempos". O melhor dos tempos porque nunca houve maior sensibilidade ao fato de que as disparidades entre as pessoas não são ruins só para os pobres, mas são também perigosas para os ricos. O pior dos tempos porque velhos hábitos custam a morrer. Tendo levantado o grito de "terrorismo", os Estados Unidos estão encorajando outros Estados a tentar uma resposta militar aos problemas sociais do mundo e às injustiças que fomentam o descontentamento.

Parece duvidoso que o bombardeio do Afeganistão tenha esvaziado o estoque de pessoas excluídas, ou reduzido os perigos que elas representam para nós outros. Haverá nisso uma analogia com a crise de Suez? Na Inglaterra, Gaitskell liderou a oposição ao governo quando seus antigos reflexos colonialistas detonaram uma resposta militar à ação de Nasser no canal de Suez. Mas a influência decisiva, naturalmente, foi a de Dwight Eisenhower, que disse simplesmente à Inglaterra e à França para crescerem e deixarem de lado aquela tolice.

Hoje, são os Estados Unidos, os mais fortes, que decidiram sobre a resposta à crise. É triste constatar que não há quem possa dizer a Bush para não fazer isso, e para responder de uma forma mais multidimensional.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: POR QUE É IMPORTANTE?

Volto ao meu tema principal. Por que razão é importante que todos sejam educados? Historicamente tem havido duas respostas principais a essa pergunta. A primeira, que tem raízes no Iluminismo e na Revolução Francesa, afirma simplesmente que a educação é um direito humano. Os Estados que assinaram a Constituição da UNESCO, em 1945, afirmaram sua crença em "oportunidades iguais e plenas de educação para todos, na busca sem restrições da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de idéias e conhecimento".

Quando 164 países se reuniram em Dacar, no Senegal, no ano 2000, em um Fórum Mundial da Educação, eles declararam:

Reafirmamos nossa visão da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança, de que todas as crianças, os jovens e os adultos têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça às suas necessidades básicas de aprendizagem no melhor e mais completo sentido desse termo.

O segundo tipo de resposta à pergunta feita – por que é importante que todos sejam educados? – é que a Educação para Todos é importante por contribuir para o desenvolvimento econômico e social das nações e comunidades. Vocês poderiam chamá-la de resposta inglesa pragmática. Nas últimas décadas o pêndulo tem balançado entre essa justificativa da educação baseada no desenvolvimento e a idéia de que a educação é simplesmente um direito humano. Nos anos 1970 falou-se muito sobre o investimento no capital humano, que era uma maneira de dizer, na linguagem das finanças, que educar as pessoas teria um bom resultado, devido ao aumento da sua produtividade. Sabemos também que quando as pessoas são educadas elas tendem a ter famílias menores e filhos mais saudáveis.

Nos anos 90, depois da queda do Muro de Berlim e da libertação de Nelson Mandela, os direitos humanos, inclusive o direito à educação, assumiram um lugar mais preeminente no discurso internacional. Será que a resposta do mundo aos ataques de 11 de setembro já relegou esses direitos a um lugar menos destacado na agenda mundial? Espero que não.

Em seu livro recente *Desenvolvimento como Liberdade*, Amartya Sen nos dá razões para esperança, porque mostra que o desenvolvimento e os direitos humanos são dois lados da mesma moeda. Ele define desenvolvimento simplesmente como o processo de expansão das verdadeiras liberdades de que as pessoas gozam. A liberdade é fundamental para o processo de desenvolvimento, por duas razões: a primeira se refere à avaliação. O critério central para avaliar o progresso é se as liberdades do povo foram fortalecidas. A segunda razão tem a ver com a efetividade. O desenvolvimento realiza-se primordialmente por meio da livre participação do povo.

Portanto, a expansão da liberdade é, ao mesmo tempo, o objetivo primário e o principal meio do desenvolvimento. E a educação, por sua vez, é fundamental para a expansão da liberdade.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Naturalmente, este é um ponto de vista moderno. Não precisamos recuar muito na história para encontrar atitudes muito diferentes com respeito à educação. Na França pré-revolucionária, por exemplo, a Igreja fez algumas tentativas de proporcionar uma educação rudimentar e, à medida que o século 18 chegava ao fim, algumas facilidades eram concedidas também pelas municipalidades. Mas a ênfase era colocada em tomar conta das crianças, e não em educá-las, e os professores tinham baixo *status* social. No seu livro *Pioneiros da Educação Popular*, Hugh Pollard conta a história do Pastor Stuber, que foi enviado a uma nova paróquia

nas montanhas dos Vosges, na França ocidental, em 1750. Ao chegar, pediram-lhe para ver a escola, e eu cito:

Ele foi levado a uma cabana miserável, onde crianças se acumulavam sem qualquer ocupação, e em um estado tão selvagem e barulhento que foi com alguma dificuldade que ele conseguiu uma resposta às suas perguntas pelo professor. "Ele está ali!", disse uma delas, quando o silêncio permitiu, apontando para um velho encarquilhado, deitado em uma cama em um canto da sala. "O Senhor é o professor, meu bom amigo?", perguntou Stuber. "Sim, Senhor". "E o que ensina às crianças?" "Nada, senhor".

"Nada! Como assim?" O homem respondeu com simplicidade característica: "Porque eu próprio não sei nada". "Então por que foi feito professor?" "Meu Senhor, eu tomei conta dos porcos da aldeia durante muitos anos, e quando fiquei muito velho e incapacitado para essa ocupação eles me mandaram aqui para tomar conta das crianças".

Esse ex-guardador de porcos era típico de centenas de professores em toda a Europa. Na Prússia a tarefa era confiada a veteranos de guerra; na Holanda, a criados idosos e cocheiros desempregados; na Suíça, a artesãos ignorantes, soldados dispensados do Exército e jovens ignorantes. Assim começou a educação popular na Europa, e foi essa situação que pensadores como Rousseau, e pioneiros como Pestalozzi, procuraram transformar em um sistema educacional efetivo e humano.

Os países vieram a aspirar à Educação para Todos em diferentes épocas e de diferentes modos. No Japão, por exemplo, a modernização começou em 1867, quando o país abriu suas portas para o Ocidente na Restauração Meiji. No Japão Meiji o objetivo nacional era construir um país rico, com um Exército forte. A educação era considerada um meio importante para alcançar essas metas nacionais, e em 1872 foi promulgada uma Lei da Educação, cujo propósito fundamental era proporcionar educação para todos, independentemente de *status* e gênero, de forma que toda a população pudesse gozar igualmente de felicidade e prosperidade. A Lei declarava que:

aprender é a chave para o sucesso na vida, e ninguém pode negligenciá-la (...) todos devem subordinar os outros assuntos à educação dos seus filhos (...) Doravante, no país inteiro, sem distinção de classe ou sexo, em nenhuma vila deverá haver uma só casa sem educação, e em nenhuma casa uma só pessoa ignorante.

Comparado à Europa, o Japão tinha alicerces úteis sobre os quais construir. Mesmo antes da Restauração Meiji, o Japão feudal dos Tokugawa tinha uma taxa de alfabetização relativamente elevada para uma sociedade pré-moderna. Quase 50% dos meninos e cerca de 15% das meninas estavam recebendo algum tipo de instrução formal fora de casa. Na década de 60 do século 19, a alfabetização aproximava-se provavelmente dos 30%. Na época da Restauração havia entre 7.500 e 11.000 *terakoya*, ou escolas dos templos, e possivelmente outras mil diferentes instituições educacionais.

Do outro lado do Pacífico, nos Estados Unidos, a primeira lei instituindo a escola obrigatória foi promulgada em 1852 por Massachusetts. No entanto, esse Estado já tinha legislado sobre a educação 200 anos antes, embora a Lei de Massachusetts de 1642 nada tivesse a ver com a escola, colocando sobre os pais, e os patrões das crianças que com eles serviam na condição de aprendizes, a responsabilidade pela sua alfabetização e educação básica. Funcionários do governo verificavam se todas as crianças e os empregados podiam mostrar competência na leitura e escrita. Tudo isso refletia o ponto de vista de que em uma sociedade heterogênea as massas precisavam ser educadas para compreender os códigos escritos das leis e os documentos do novo país.

Na Europa, as leis sobre a educação apareceram mais tarde. A educação compulsória foi estabelecida na Inglaterra em 1880, e a educação gratuita na França em 1881. Naturalmente, a legislação é só o primeiro passo. Nos países que mencionei, que são atualmente o que chamamos de desenvolvidos ou industrializados, até hoje a extensão e a qualidade da educação têm ressurgido como preocupações políticas.

Em um livro incisivo, *A Auditoria da Guerra*, Correlli Barnett inclui, no caso da Inglaterra, um capítulo intitulado "Educação para o declínio industrial". Comentando as conclusões de um relatório da Fundação Carnegie, "Juventude Deserdada", publicado em 1939, Barnett observa: "Juntando as amostras de Cardiff, Glasgow e Liverpool, provavelmente não mais do que um jovem em cada cem emergiu do sistema educacional com alguma qualificação no papel, acadêmica ou profissional". Assim, 60 anos depois, "educação, educação, educação" ainda era proclamada como a principal prioridade do governo Blair.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: ONDE ESTAMOS?

Menciono esses pontos ao passar para a minha terceira parte, a fim de examinar o progresso havido no mundo relativo ao programa Educação para Todos. Daqui em diante vou concentrar-me especialmente nos países em desenvolvimento, mas peço que lembrem que alcançar a meta da Educação para Todos, no sentido mais amplo, não é só um problema dos países em desenvolvimento.

A maioria dos 186 países-membros da UNESCO designam embaixadores junto à organização. Quando ingressei na UNESCO, no verão passado, e comecei a encontrar esses representantes governamentais, pude verificar a existência de amplo descontentamento com os sistemas educacionais, em todas as partes do mundo. Embaixadores dos países asiáticos, cujo sistema educacional costumava causar inveja a outras nações, falaram-me sobre o desespero dos seus governos com o declínio da efetividade dos seus sistemas escolares.

No entanto, esses desafios têm uma ordem de grandeza diferente dos problemas de muitos países em desenvolvimento. Como posso descrever a sua situação?

A maneira mais simples de dar a má notícia é com a crueza dos números absolutos. Hoje há mais de cem milhões de crianças,

60% delas meninas, que nunca vão à escola. Pelo menos um número equivalente de crianças começam a freqüentar as aulas, mas logo as abandonam, ou são retiradas por razões econômicas, antes que tenham aprendido qualquer coisa de útil. As crianças das gerações precedentes que não foram à escola são os adultos analfabetos de hoje, e estimamos que haja 850 milhões deles: 500 milhões de mulheres e 350 milhões de homens. No nosso mundo contemporâneo uma em cada quatro mulheres é analfabeta.

No entanto, há outros números absolutos que contêm algumas boas notícias. O número total de alunos de escolas primárias aumentou de cerca de 500 milhões em 1975 para mais de 680 milhões em 1998. Se esse ritmo de crescimento continuar, o número de alunos das escolas primárias em todo o mundo alcançaria 700 milhões em 2005, e 770 milhões em 2015. Quase todo esse aumento na demanda por vagas nas escolas, se for satisfeito, ocorreria nos países em desenvolvimento, especialmente na Ásia meridional e na África, ao sul do Saara.

É mais fácil compreender o desafio se o expressarmos em números relativos. Para a maior parte dos países em desenvolvimento o aumento anual de 5% do número de alunos, até o ano 2015, permitiria alcançar a meta da Educação para Todos nesse ano. No entanto, vários países precisariam ter um aumento anual de 10%, o que é um grande desafio. Isso deixaria um total de pelo menos 32 países que provavelmente não atingirão aquela meta sem um esforço muito especial. Quase metade desses países estão envolvidos em conflitos, ou até recentemente estiveram nessa situação.

A África, ao sul do Saara, representa uma preocupação especial, porque, para atingir a meta da Educação para Todos em 2015, essa região precisaria ter um crescimento do número de alunos em ritmo cerca de três vezes maior do que aquele conseguido na década de 1990. Quase metade das vagas escolares adicionais de que o mundo necessita estão localizadas nessa região.

O QUE ESTÁ SENDO FEITO?

O que está sendo feito para alcançar essas metas ambiciosas? Em 1945 a Educação para Todos foi estabelecida como uma meta na Constituição da UNESCO. Na Conferência de Jomtien, em 1990, esse objetivo foi reiterado com vigor. Quando o mundo se voltou novamente para o tema, no Fórum de Dacar, há dois anos, verificou-se que o progresso havido era desapontador, e foi preciso estabelecer novas metas. Mas, que segurança temos de que as coisas agora serão diferentes? Não começa a parecer que a Educação para Todos, como o dia de amanhã, está sempre nas nossas conversas, mas nunca chega?

Sem pretender negar que a tarefa representa um grande desafio, acredito que a situação atual é diferente. O Fórum de Dacar extraiu algumas lições do pouco progresso relativo dos dez anos que se seguiram a Jomtien, e não se limitou a fixar novas metas. Desenhou uma estratégia e pôs em funcionamento uma série de mecanismos de acompanhamento. No meu trabalho na UNESCO estou bem no centro desses mecanismos e portanto tenho uma boa visão dos esforços consideráveis que estão sendo feitos.

Vou começar com as metas, para depois comentar a estratégia adotada e os mecanismos estabelecidos. Há seis metas, que as palavras inglesas GET EQUAL ajudam a lembrar.

A primeira meta tem a ver com o *gênero* e as meninas. A meta consiste em eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária em 2005, e conseguir a igualdade de tratamento dos gêneros em 2015, com especial foco na garantia de pleno e igual acesso das moças a uma educação básica de boa qualidade.

E indica a educação *elementar*, ou primária, e a meta é garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as meninas, as crianças em circunstâncias difíceis e as minorias étnicas tenham livre acesso a uma educação primária compulsória, completa e gratuita, de boa qualidade.

T lembra *treinamento*, para garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens sejam atendidas mediante acesso equitativo a programas de ensino apropriados e de preparação para a vida.

E corresponde ao inglês *early childhood* (primeira infância), e a meta consiste em expandir e aperfeiçoar o tratamento e a educação abrangentes na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em situação de desvantagem.

QU corresponde à *qualidade*, sem o que tudo o mais deixa de ter valor. O Fórum de Dacar nos incumbiu de melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, para que sejam alcançados resultados reconhecidos e mensuráveis para todos, particularmente na alfabetização, na aprendizagem dos números e nas habilidades essenciais para a vida.

Finalmente, *AL* corresponde ao inglês *adult literacy* (alfabetização de adultos): o desafio de alcançar em 2015 uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente mulheres, assim como o acesso equitativo à educação fundamental e contínua para os adultos.

Portanto, há três metas quantitativas, com datas, e três qualitativas. Qual a estratégia para atingi-las?

O primeiro princípio é que a responsabilidade primária pela realização do programa Educação para Todos cabe aos governos nacionais. As agências internacionais e bilaterais podem ajudar, mas o impulso fundamental precisa ser do próprio país. Em Dacar, os países comprometeram-se a desenvolver planos nacionais de Educação para Todos em 2002, o mais tardar. A comunidade internacional prometeu, de seu lado, que nenhum país que estivesse seriamente empenhado nesse programa seria prejudicado na realização dos seus objetivos pela falta de recursos. Assim, completar esses planos, e lembrar a promessa sobre os recursos, é algo que está atualmente no centro do meu trabalho na UNESCO.

Quanto à promessa sobre os recursos, ela precisa ser vista em perspectiva. Presentemente 97% dos recursos dedicados à

educação dos países em desenvolvimento vêm dos próprios países, e só 3% originam-se em fontes internacionais. O desafio para os planejadores nesses países consiste em planejar uma estratégia sustentável para atingir a meta prevista de Educação para Todos. Para a maioria deles isto significará uma certa redistribuição de recursos para a educação, a partir, digamos, dos gastos militares. Haverá também muitas vezes uma relocação de recursos dentro do orçamento da educação, em favor da educação básica. Alguns governos africanos, por exemplo, gastam hoje cem vezes mais *per capita* com os estudantes universitários do que com os alunos da escola primária.

Qual será o custo total implicado na efetivação do programa Educação para Todos? Como é natural, este é um cálculo complexo, que depende muito das premissas admitidas. A Oxfam e a Unicef estimam esse custo em 7 a 8 bilhões de dólares adicionais por ano. A UNESCO e o Banco Mundial têm números da ordem dos 13 a 15 bilhões de dólares. Embora esses valores variem por um fator de dois, eles mostram a escala do problema. Todos temos nossas comparações prediletas. Os Estados Unidos acabam de aumentar em 48 bilhões de dólares o seu orçamento de defesa. Um terço desse aumento, aplicado ano após ano, atenderia às necessidades da Educação para Todos. Mas não vamos implicar só com os americanos. Entendo que a quantia gasta pelos europeus cada ano comprando garrafas de água mineral cobriria o custo do programa.

Naturalmente, um dos problemas em todas as áreas do desenvolvimento é o fato de que os países industrializados fazem muitas despesas que se autoneutralizam. De um lado os países ocidentais vendem armas para as partes envolvidas em muitos conflitos e guerras civis em todo o mundo. De outro eles preocupam-se com a dificuldade em educar as crianças em situações de conflito. Tomemos outro exemplo: a agricultura. Por meio dos seus orçamentos de assistência externa os países ricos tentam aliviar a pobreza rural do mundo em desenvolvimento. No entanto, eles concedem subsídios a seus agricultores, ao custo de um

bilhão de dólares por dia, o que representa mais de seis vezes todos os orçamentos de assistência externa, e os subsídios aos fazendeiros dos países ricos têm a consequência direta de agravar a miséria de milhões de agricultores do Terceiro Mundo.

Mas a verdade é que precisamos lidar com o mundo como ele existe, inclusive com suas contradições. Estamos verificando que o maior desafio em garantir o progresso da Educação para Todos é, como muitas vezes na vida, a coordenação dos esforços dos vários interessados. Procuramos ajudar os países que querem atingir as metas desse programa a traduzir sua vontade política em um plano de ação efetivo. Mas o plano não é um fim em si mesmo, precisa ser uma parte do processo de planejamento nacional, conduzido pelo Ministério das Finanças. Processo que, por sua vez, precisa ajustar-se ao quadro complexo dentro do qual o Banco Mundial e o FMI realizam suas operações de assistência ao endividamento, assim como empréstimos concessionários dirigidos para as metas gerais de desenvolvimento e alívio da pobreza. É um mundo de siglas, tais como HIPs (*Highly Indebted Poor Countries*, ou seja, Países Pobres Altamente Endividados), PRSPs (*Poverty Reduction Strategy Papers*, isto é, Papéis da Estratégia de Redução da Pobreza), Undaf (*United Nations Development Assistance Framework*, ou Quadro da Assistência para o Desenvolvimento das Nações Unidas) e CCAs (*Common Country Assessments*, Avaliações Comuns de Países).

Acredito que, felizmente, estamos progredindo. Este ano espero que a Cúpula do G8 possa desempenhar um papel útil fazendo com que esses processos se desenvolvam conjuntamente. Os canadenses, que hospedarão o G8, estão adotando uma abordagem admiravelmente aberta e transparente na preparação da agenda de Educação da Cúpula. Dois meses atrás, em Paris, eles consultaram uma série de organismos não-governamentais sobre as suas propostas, que estão também disponíveis na Internet, para receber comentários do público em geral.

Envolver a sociedade civil é outro princípio central do esforço da Educação para Todos. O que disse antes sobre a

história mostra que foram as comunidades e as organizações da sociedade civil que levaram os governos a aspirar à meta da Educação para Todos. Hoje isto é ainda mais verdadeiro, mas nem sempre é fácil de conseguir. Os governos mais desafiados pelo programa são muitas vezes aqueles que tratam a sociedade civil com suspeição.

QUE TIPO DE EDUCAÇÃO?

A referência à sociedade civil traz-me à parte final desta conferência, e a alguns comentários sobre o tipo de educação que queremos levar a todas as pessoas. Vocês terão notado que uma das metas de Dacar é melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, a fim de alcançar resultados reconhecidos e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização, a aprendizagem dos números e as habilidades essenciais para a vida.

O Banco Mundial tem feito um bom trabalho na questão da qualidade, propondo a simples pergunta: "Quanta educação é necessária para fazer uma diferença?" A resposta, na linguagem inimitável do Banco, é que "os países podem ser aprisionados em um equilíbrio de baixo rendimento até que o seu nível de acumulação do capital humano supere cinco ou seis anos de educação. Uma vez que esse limite é ultrapassado, os países parecem alcançar uma trajetória mais elevada de crescimento sustentável."

Em linguagem simples isto significa que conseguir que uma proporção decente de crianças completem a escola primária é mais importante do que preocupar-se com as taxas brutas de matrícula. Educação de qualidade significa trabalhar na redução das taxas de repetência de modo que os pais e as crianças possam aspirar a completar o curso primário.

Depois do Fórum de Dacar tivemos o 11 de setembro. Muitos acreditam que esses ataques tornam ainda mais urgente reduzir as disparidades no mundo contemporâneo, especialmente

por meio da educação. Mas muitos perguntam também: "educação para quê?" Mesmo antes de 11 de setembro descobri que os ministros da educação estavam indagando se, ao avaliar a qualidade da educação, o enfoque costumeiro no desempenho individual dos estudantes não precisaria ser equilibrado pela atenção ao papel da boa educação ao contribuir para criar comunidades harmoniosas.

Parece-me que o desafio consiste em conseguir um equilíbrio apropriado entre a criação de capital humano e de capital social. O capital humano significa o conhecimento e a capacitação individuais que tornam a pessoa mais autônoma, mais flexível e mais produtiva. É o capital pessoal que investimos procurando preencher as nossas vidas. Por si só, porém, o capital humano não é suficiente. Nenhum homem é uma ilha. Precisamos também de capital social, que consiste na confiança que temos nas outras pessoas, nas redes de contatos, a reunião dos indivíduos para um objetivo comum que cria as comunidades.

Podemos encontrar uma bela analogia para essa mistura de capital humano e social em um lugar inesperado: as nossas novas notas de euro. De um lado de cada nota há a imagem de uma janela, ou porta, que pode simbolizar a criação do capital humano, na medida em que a educação nos permite olhar para o mundo lá fora, compreendê-lo e preparar-nos para assumir o nosso lugar nele.

Do outro lado de cada nota (elas representam uma fase particular da arquitetura, de Roma ao século 20) vê-se uma ponte, que pode ser o símbolo do capital social, a criação de vínculos com outras pessoas e outras comunidades, elos que nos permitem viver juntos construtivamente, em sociedades.

Dada a atitude de ambivalência do povo inglês com relação ao euro não devo levar muito adiante essa analogia. No entanto, considero também as moedas, que têm um lado comum e um lado nacional, uma bela analogia para um sistema de educação que combine a educação na herança comum da humanidade com a instrução das tradições especiais de cada nação.

CONCLUSÃO

Há muito mais a dizer, mas vou ficar por aqui. Argumentei que a Educação para Todos é uma aspiração relativamente recente da humanidade. Mesmo aqueles países que esposaram essa ambição muitos anos atrás ainda acham difícil implementá-la no escopo e na escala que gostariam. Descrevi também a situação dos muitos países que só há pouco tempo embarcaram nessa viagem rumo à Educação para Todos, e o modo como a comunidade internacional está procurando ajudá-los.

Hugh Gaitskell teria um grande interesse neste tema, porque a Educação para Todos está no centro da luta contra a desigualdade e a pobreza que motivaram boa parte da sua atividade política.

Foi um privilégio fazer a Conferência Gaitskell em sua memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNETT, C. *The audit of war: the illusion & reality of Britain as a great nation*. Londres: Macillan, M. Papermac, 1986.

POLLARD, H. M. *Pioneers of popular education: 1760-1850*. Londres: John Murray, 1956.

SEN, A. *Development as freedom*. Nova Iorque: Oxford, 1999.

UNESCO. The Dakar framework for action: Education for All: meeting our collective commitments. In: WORLD CONFERENCE FORUM. Dakar, 26-28 Apr. 2000. Dacar: UNESCO, 2000.

_____. *Monitoring report on Education for All*. Paris: UNESCO, 2001. 51p.

_____. *Towards Education for All: paper to the Development Committee*. [Paris]: UNESCO, 2000. (mimeografado).

WORLD BANK. *Education for dynamic economies: accelerating progress towards Education for All*. Nova Iorque: Banco Mundial, 2001.

7. A EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMAS GLOBAIS *

INTRODUÇÃO

Para mim é sempre um prazer vir a Hong Kong, mas esta visita é na verdade muito especial. Estou extremamente grato à Universidade Aberta de Hong Kong por me conferir o grau honorário de Doutor em Letras, na Congregação amanhã. Uma honra que me dá satisfação especial, por três motivos.

Em primeiro lugar, é especialmente significativo receber esse diploma de uma universidade com a qual eu tive uma longa associação, agradável e produtiva. Em segundo lugar, passei a maior parte da minha carreira ajudando a desenvolver universidades abertas, no Canadá, no Reino Unido e nos Estados Unidos, de modo que um diploma honorário da Universidade Aberta de Hong Kong tem para mim um significado especial. Em terceiro lugar, estou feliz de que a Universidade faça-me um Doutor Honorário em Letras. Embora minha formação original tenha sido em Ciências e Engenharia, a maior parte do que escrevi é sobre educação a distância e liderança universitária, de forma que esse diploma me deixa orgulhoso.

Meus contatos com a Universidade Aberta de Hong Kong recuam às origens dessa instituição, ainda como Faculdade Aberta,

* APRESENTAÇÃO PÚBLICA POR OCASIÃO DA DÉCIMA CONGREGAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE HONG KONG. Hong Kong: Universidade Aberta de Hong Kong.

que teve o seu início em Macau, no princípio da década de 80. Quando o governo de Hong Kong o transformou no Instituto de Aprendizagem Aberta, no fim daquele década, tive o privilégio de ser convidado para integrar o Conselho. Lembro-me bem de estar aqui em Hong Kong em 1989 quando o primeiro prospecto foi publicado, e da fila de pessoas que vieram buscar um exemplar: fila que dava uma volta ao quarteirão.

Era um primeiro sinal do sucesso que viria depois. Em 1990, quando me mudei do Canadá para ser vice-reitor da Universidade Aberta do Reino Unido, renunciei ao meu posto no Conselho, mas os contatos com o Instituto de Aprendizagem Aberta continuaram, devido aos fortes laços existentes entre as duas instituições. Em meados da década de 90 fui convidado amavelmente para integrar outra vez o Conselho, e tive o privilégio especial de participar dos seus trabalhos durante o período excitante em que o Instituto de Aprendizagem Aberta transformou-se na Universidade Aberta de Hong Kong.

Foi com tristeza que tive de renunciar uma segunda vez ao Conselho quando assumi minha posição atual como diretor-geral adjunto da UNESCO, responsável pela educação. Tendo tido o privilégio incomum de servir no Conselho em dois períodos diferentes – e havendo decidido por duas vezes que era apropriado renunciar a essa função devido a uma mudança de trabalho – se entenderá por que estou tão satisfeito de receber esse diploma honorário.

Congratulo-me com a Universidade Aberta de Hong Kong pela sua notável trajetória de sucesso. Ela deve-se a uma série de fatores, dentre eles a sede de educação do povo de Hong Kong, e a energia e efetividade com que esse povo desenvolve novas instituições. Agrada-me pensar que o vínculo com a Universidade Aberta do Reino Unido ajudou também a Universidade Aberta de Hong Kong a expandir rapidamente a sua programação.

No entanto, creio que o elemento crucial que permitiu à Universidade Aberta de Hong Kong firmar tão rapidamente uma reputação de excelência foi a sua liderança. Tive o privilégio de

conhecer todas as três prestigiosas personalidades acadêmicas que chefiaram essa instituição, o doutor Don Swift, o professor Raj Dhanarajan e o professor S. W. Tam. Três pessoas muito diferentes, cada um deles o homem certo para o seu tempo, mostrando o suprimento abundante de energia e a capacidade necessários para conduzir uma excelente instituição de educação superior através da sua infância e adolescência até atingir o pleno *status* universitário.

Cumprimento-os e todos os seus colegas por colocar Hong Kong tão depressa no centro do mapa global das universidades abertas. Nos últimos anos a Universidade Aberta de Hong Kong recebeu uma sucessão de prêmios internacionais pela sua excelência, e o seu pessoal ganhou prêmios pelo brilho do trabalho acadêmico realizado. A universidade hospedou um número muito grande de importantes conferências internacionais, e por intermédio do seu centro de pesquisa, Cridal, é um ator importante na pesquisa de novas abordagens ao ensino universitário e à aprendizagem em nível superior.

Essas são realizações notáveis, e é com grande prazer que me benefico um pouco do reflexo dessa glória, como um novo doutor honorário da universidade.

O TÍTULO

Agradeço o convite para fazer uma conferência pública nesta oportunidade. O seu título, talvez um pouco grandioso, é: "Educação Superior: problemas globais".

ALGUNS PROBLEMAS

Talvez devesse ter dito "Alguns Problemas Globais", porque vou restringir-me a três deles.

O primeiro é o seguinte: como as universidades devem ensinar, e como os seus estudantes devem aprender.

A INTERNET E A WEB

De modo especial, qual o uso que devemos fazer da Internet e da *World Wide Web*, essas manifestações da tecnologia da informação e das comunicações que parecem ter um potencial tão grande.

ATRAVESSANDO FRONTEIRAS

Meu segundo tema é o fenômeno relativamente novo da educação superior, que atravessa as fronteiras nacionais.

A GUERRA CONTRA O TERRORISMO

Meu terceiro tema é a chamada "Guerra contra o terrorismo" e as suas implicações para a educação superior.

Foi só depois de ter escolhido esses temas que percebi que todos eles – em particular os dois primeiros – têm uma ressonância especial para a Universidade Aberta de Hong Kong, porque todas as universidades que ensinam a distância são afetadas inevitavelmente por desenvolvimentos tecnológicos, e também pelo fenômeno que conhecemos hoje como "globalização".

A Net e a Web: impactos na educação superior.

A NET E A WEB

Vou começar, portanto, com algumas reflexões sobre o impacto da Internet e da *World Wide Web* na educação superior. São idéias que proponho com toda humildade, sabendo que meus colegas na Universidade Aberta de Hong Kong estão à frente desses desenvolvimentos, e conhecem muitos deles bem melhor do que eu.

O meu primeiro ponto é este: a Universidade Aberta de Hong Kong está à testa desses desenvolvimentos porque as universidades que ensinam a distância são inevitavelmente as primeiras a apreciar tanto as oportunidades como os riscos de qualquer nova tecnologia que mude o modo como nos movimentamos e administramos a informação e o conhecimento. A razão principal é que os alunos das universidades abertas, que são principalmente adultos que trabalham, vivem no ambiente dos sistemas contemporâneos, têm acesso a novas tecnologias e querem usá-las de forma inteligente nos seus estudos.

Isto cria uma oportunidade, mas também um risco. Como as universidades abertas são sistemas de aprendizagem elas precisam empregar a tecnologia em larga escala e de forma sistemática. Em uma universidade aberta é difícil fazer uma experiência com determinada tecnologia de ensino em pequena escala: normalmente é preciso empenhar-se em uma experiência em larga escala. O que significa que os alunos são prejudicados se o resultado não é bom. Em consequência, muito mais do que as instituições que trabalham em um campus, as universidades abertas precisam tomar decisões sobre tecnologia que sejam inicialmente corretas.

Garanto a vocês que este não é um problema teórico.

DOT.COM

Lembram-se do frenesi do "*dot.com*" que durou do outono de 1999 à primavera de 2000? Naquela época eu dirigia a Universidade Aberta do Reino Unido, e admito sinceramente que o frenesi do "*dot.com*", me deixou muito preocupado.

DIANA LAURILLARD

Não fosse pela influência tranquilizadora da minha ex-colega Diana Laurillard, que é um dos pensadores mais lúcidos de todo o mundo a respeito das tecnologias da aprendizagem, eu teria entrado em pânico e acreditado que a Universidade Aberta estava prestes a se tornar, um "legado da educação a distância", como diziam alguns críticos do *dot.com*.

LEGADO

A palavra "legado" implicava que, assim como o *software* iria pegar o *bug* do milênio, a Universidade Aberta precisava ser substituída por um sistema inteiramente novo. Os fanáticos do *dot.com* argumentavam que a Internet iria varrer e substituir todos os métodos anteriores de educação. Portanto, qualquer tentativa de enxertar o novo no antigo estava condenada ao fracasso.

Mas, quem vai decidir se uma nova tecnologia varrerá tudo o que existia antes, revolucionariamente, ou se vai alterar a educação de forma evolutiva? A resposta é simples: são os nossos estudantes que decidem.

150 MIL ALUNOS

Com 150 mil alunos *online*, a Universidade Aberta do Reino Unido tem a maior população estudantil, que vota a respeito desse tema com as suas mentes e os seus dedos. E o que nos mostra a sua experiência?

A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Em primeiro lugar, os alunos da Universidade Aberta gostam de recorrer à *Web* para operações informativas e administrativas. Toda semana 35 mil estudantes usam um recurso que lhes permite verificar no seu registro acadêmico a nota que obtiveram no último exercício. Um estudante, que devia sofrer de insegurança, utilizou esse recurso cem vezes no ano passado. Eu próprio o utilizei quando fiz um curso na Universidade Aberta do Reino Unido, este ano, e aguardo minha nota final antes do Natal.

No entanto, só 30% dos alunos da Universidade Aberta do Reino Unido usam o recurso que lhes permite matricular-se online no seu próximo curso – os outros 70% parecem precisar da garantia humana de que a sua escolha ajusta-se ao programa planejado, e por isso preferem conversar com um orientador. Por outro lado, a *Web* é muito popular quando se trata de reservar lugar em certos eventos, tais como períodos de residência e cerimônias para entrega de diplomas.

A COMUNICAÇÃO

Em segundo lugar, a tecnologia tem igualmente muito sucesso quando ela abre novas oportunidades. E a comunicação entre os estudantes é uma nova oportunidade que se abre.

250 MIL MENSAGENS

Todo dia 250 mil mensagens de *e-mail* e conferências em computador percorrem o sistema da Universidade Aberta. A maioria pode não ter significado acadêmico duradouro, porém elas aumentam muito o sentido de comunidade acadêmica.

BIBLIOTECA

Outra nova oportunidade é a possibilidade de consultar bibliotecas e museus *online*. A Universidade Aberta do Reino Unido seleciona e mantém atualizada uma coleção de documentos *online* para cada curso que é oferecido. A utilização desse recurso aumentou de 60 mil vezes em 1999 para 176 mil em 2000. Os estudantes gostam de se dirigir diretamente aos documentos relevantes, em vez de correr um risco com o processo cego dos sistemas de busca. Mas não vou falar mais sobre o assunto porque a Universidade Aberta de Hong Kong é um líder mundial no campo das bibliotecas eletrônicas.

A conclusão mais importante que extraio da observação *online* dos estudantes da Universidade Aberta é que eles utilizam a tecnologia mais para atividades suplementares, associadas com o seu estudo, do que como principal meio de estudo do conteúdo dos cursos.

LIVROS COMO LIVROS

Eles deixam bem claro, por exemplo, que preferem ler livros como livros, não como arquivos de computador.

Disto tiro duas conclusões. A primeira é que os estudantes preferem ser evolucionários no seu recurso à tecnologia, e gostam de combinar os aspectos mais úteis de uma nova tecnologia com as boas qualidades da tecnologia a que estão habituados. Minha segunda conclusão é que estamos apenas nas fases iniciais do uso efetivo da Internet e da *Web* no ensino do material dos cursos. Precisamos investir mais esforços na utilização das quatro principais características das tecnologias *online*.

INTERATIVIDADE

A primeira dessas características é que elas são interativas. Precisamos de aplicações de aprendizagem *online* que sejam interativas em um nível sofisticado – mais do que a simples troca de página.

ATÉ QUE PONTO A PERSONALIZAÇÃO?

A questão mais importante a respeito da interatividade é saber até que ponto a resposta deve ser personalizada. Se eu e você fizermos os mesmos cliques em um *site*, os dois teremos a mesma resposta ou será que o programa deve lembrar alguma coisa sobre suas interações precedentes, e responder a cada um de nós de uma forma especial?

A maioria dos programas considerados "interativos" na verdade não são muito interativos, no sentido de serem personalizados. Isto se deve ao fato de que preparar programas de ensino plenamente interativos é uma tarefa intensiva de trabalho, e portanto cara.

COMUNICAÇÃO

A outra força da tecnologia *online* é o fato de que ela é comunicativa. Um grupo de debate sincrônico é um instrumento de ensino poderoso, embora exija um moderador humano para que seja realmente efetivo. Já mencionei a forma como na Universidade Aberta do Reino Unido o sentido de comunidade foi aumentado pelas mensagens trocadas pelos estudantes.

ADAPTAÇÃO

Em terceiro lugar, a tecnologia da *Web* pode adaptar-se. Estou pensando nas aplicações em que os estudantes manipulam um modelo – digamos, de mudança climática. Fazer com que os alunos experimentem o impacto de variáveis cambiantes é muito mais convincente do que ouvir um expositor falar sobre o assunto.

PRODUTIVIDADE

Finalmente, as tecnologias de informação e comunicação podem ser produtivas. Com isto quero dizer que elas permitem operar em escala. A Universidade Aberta desenvolveu uma tecnologia da *Web* denominada *Stadium* que torna possível dar aulas magistrais pela Internet a uma audiência de muitos milhares de alunos.

AS DUAS VIRTUDES

Minha conclusão geral é que as tecnologias *online* têm duas virtudes principais. A primeira é que permitem experiências de aprendizagem ativa; a segunda, que dão acesso a uma ampla gama de meios e oportunidades de aprendizagem.

TRABALHO PARA PROFESSORES

O desafio, naturalmente, consiste no fato de que planejar boas experiências de aprendizagem ativa é um exercício dispendioso, porque exige muito trabalho a ser feito por professores.

Precisamos investir mais no estudo da produtividade do ensino e da aprendizagem *online*. O objetivo é investir o tempo dos professores no preparo de atividades de aprendizagem que de fato aumentem a produtividade da aprendizagem para os alunos.

Como é natural, é aí que as universidades abertas têm uma vantagem. Como o ensino a distância é a sua única atividade, e como operam em larga escala, podem fazer investimentos que não seriam possíveis para uma instituição convencional, de *campus*, onde a aprendizagem a distância e o ensino baseado na tecnologia são apenas aspectos marginais.

No entanto, há todos os tipos de possibilidade de colaboração entre as universidades de todos os gêneros para que dividam o trabalho considerável de desenvolver bons materiais de aprendizagem baseados na *Web* sobre a ampla gama de assuntos cobertos agora pela educação superior.

É a educação superior atravessando fronteiras.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS

Esta referência à cooperação entre as universidades leva-me naturalmente ao segundo tema da conferência desta noite, a saber, a educação superior através das fronteiras. Diz-se com frequência que uma das manifestações da globalização é o novo fenômeno das universidades que funcionam fora do seu país de origem.

GLOBALIZAÇÃO: UMA NOVIDADE?

Precisamos ter cuidado quando falamos sobre a globalização, e devemos lembrar que ela é, em parte, uma fabricação da mídia. Segundo um cálculo feito na Alemanha, a frequência com que a palavra "globalização" apareceu em um importante jornal de circulação nacional multiplicou-se por 30 durante a década de 90. Ora, o mundo não se tornou 30 vezes mais globalizado no mesmo período.

Além disso, uma pesquisa realizada por Grahame Thompson e seus colegas na Universidade Aberta do Reino Unido mostrou que, conforme certos indicadores econômicos,

o mundo estava mais globalizado em 1900 do que em 2000. Isto é particularmente verdade no que se refere à mobilidade das pessoas, porque em 1900 não era preciso um passaporte para viajar de um país para outro. E, mesmo antes dessa época, quando o grande estudioso holandês Erasmo percorreu universidades européias, estou certo de que não precisou preocupar-se em conseguir visto de estudante ou autorização de trabalho.

AS UNIVERSIDADES INTERNACIONAIS

As universidades sempre foram internacionais, e há uma longa tradição das pessoas viajarem para estudar em outro país. Eu mesmo saí do Reino Unido para estudar na França. O presidente Tam saiu de Hong Kong para estudar na Inglaterra, e estou certo de que muitos outros tiveram a experiência de estudar no exterior.

Muito mais recente é a idéia de deslocar os cursos, em vez dos estudantes. A Universidade Aberta de Hong Kong foi uma pioneira dessa tendência, em dois sentidos. Em primeiro lugar, na sua fase inicial como Faculdade Aberta e Instituto de Aprendizagem Aberta, essa instituição usava cursos de várias universidades do *Commonwealth** para desenvolver seu programa com rapidez, e ainda se beneficia de algumas colaborações desse tipo.

Depois, já como Universidade Aberta de Hong Kong, passou a exportar seus cursos para a China continental, o que significa cruzar uma fronteira interna. Entendo que ela estará também no centro do projeto de restabelecer uma Universidade Aberta na Nigéria, e cumprimento-a por essa importante iniciativa.

* O moderno *Commonwealth*, diferentemente de seu pequeno número de membros que faziam parte do domínio britânico a época da descolonização, é uma associação voluntária de 54 países tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento que por intermédio do idioma em comum e semelhantes sistemas de direito, ensino e administração pública contribui para a melhoria da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento econômico e social sustentável entre seus membros.

AS UNIVERSIDADES ABERTAS NO MUNDO

Eu também me tenho envolvido com essa forma de intercâmbio acadêmico, porque durante a minha gestão como vice-reitor a Universidade Aberta do Reino Unido criou parcerias com um número crescente de jurisdições estrangeiras, para oferecer os seus cursos.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS

Como são muitas as pessoas que têm grandes suspeitas da educação superior através das fronteiras, quero afirmar aqui que na minha experiência este pode ser um desenvolvimento altamente positivo, desde que feito como fazem a Universidade Aberta do Reino Unido e a de Hong Kong, graças a certas características dos seus planos.

PARCERIAS

A mais importante é a parceria de duas instituições: uma produz os materiais do curso, a outra cuida do apoio acadêmico e administrativo local aos estudantes.

PENSANDO GLOBALMENTE

Essas parcerias são um excelente exemplo da boa prática descrita internacionalmente com a expressão "pense globalmente, aja localmente."

BOM APOIO NOS MATERIAIS DOS CURSOS

Estou certo de que os alunos da Universidade Aberta de Hong Kong, na China continental, apreciam a qualidade e o escopo dos materiais de cursos que recebem, assim como o apoio dos seus tutores locais, que compreendem o ambiente em que estão vivendo.

Da mesma forma, lembro-me bem do sucesso da Universidade Aberta de Hong Kong quando ofereceu pela primeira vez um curso de mestrado em Administração aqui em Hong Kong tendo como base materiais da Universidade Aberta do Reino Unido. Lembro-me de que essa oferta atraiu cerca de 40% do mercado, contra muitos competidores, e estou certo de que a razão desse sucesso foi a parceria entre as duas universidades, uma com boa reputação global, a outra com grande prestígio local.

Infelizmente, nem toda a educação superior através de fronteiras é feita assim. Muitas instituições presumem que hoje a Internet e a Web lhes possibilitam recrutar e ensinar estudantes em todo o mundo. Com efeito, essa aspiração parece ter gerado um volume de atividade menor do que se esperava, o que não me surpreende, por três razões.

A primeira, como já disse, é que os estudantes gostam de ter a segurança de uma presença institucional local, que podem contatar e à qual podem queixar-se pessoalmente, se necessário. A segunda, é que os estudos – como os do meu ex-colega Robin Mason – mostram que, dos programas acadêmicos apresentados como internacionais, poucos fazem uma tentativa real de transcender a cultura nacional na qual se originaram. A terceira é que os estudantes não consideram os cursos baseados inteiramente na Internet tão atraentes como muitos esperavam, e as taxas de desistência podem ser muito elevadas.

O outro fenômeno que gera suspeita nos círculos acadêmicos tradicionais com respeito à educação através das fronteiras nacionais é o surgimento de fornecedores particulares nesse campo, atuando com fins lucrativos.

CITAÇÃO

Precisamos ser claros e honestos quando pensamos sobre esta tendência, porque as fronteiras entre "público", "privado sem fins lucrativos" e "comercial com fins lucrativos" são atualmente pouco claras, em especial nas operações através de fronteiras.

Por exemplo: uma universidade pública normalmente deixa de funcionar nessa condição quando atua fora da sua jurisdição. Do ponto de vista financeiro, as operações da Universidade Aberta de Hong Kong, na China continental, são mantidas à parte da suas operações aqui. No caso da Universidade Aberta do Reino Unido, o governo inglês insiste em que suas operações no exterior não sejam subsidiadas pelo contribuinte nacional.

Acredito que o histórico das iniciativas através de fronteiras das universidades abertas de todo o mundo seja muito bom do ponto de vista ético e acadêmico. No entanto, o povo de Hong Kong já viu um número excessivo de exemplos de conduta duvidosa por universidades estrangeiras baseadas em *campi*, e não acredita que por si só a qualificação de "público" dada em um país garanta um comportamento baseado no espírito público fora das suas fronteiras.

No entanto, não há dúvida de que a educação superior através de fronteiras veio para ficar. Que podemos fazer para ter a certeza de que se trata de um fenômeno positivo, que retribui os usuários com valor e rigor acadêmico em troca do seu dinheiro?

UM FÓRUM INTERNACIONAL

Os que acompanham de perto esses desenvolvimentos acreditam que precisamos de um fórum internacional para discutir-los, e a UNESCO parece ser o local óbvio para isso.

UNESCO

Assim, nós na UNESCO estamos criando um Fórum Global sobre a Garantia de Qualidade e Certificação na Educação Superior.

Apresso-me a dizer que isso não significa que a UNESCO pretenda agir como um órgão de certificação. Na minha opinião isso não seria apropriado para uma agência multilateral inter-governamental – e talvez fosse impossível. No entanto, parece que somos o que existe de mais próximo de um fórum neutro, e é com prazer que apoiamos essa iniciativa.

CITAÇÃO

Para citar o professor Dirk Van Damme, que nos está ajudando nessa atividade, o que precisamos, antes de mais nada, é de um contexto de política internacional genuíno e sustentável para tratar com fornecedores privados e transnacionais, conciliando os interesses dos governos nacionais, do setor público tradicional da educação superior, dos fornecedores com fins lucrativos e as necessidades da demanda dos estudantes e do interesse público em geral.

Não é pedir pouca coisa, e este é um exemplo de como, no mundo de hoje, os governos nacionais não podem mais ser os únicos determinantes do bem público. No entanto, as organizações internacionais como a UNESCO, e de modo geral as Nações Unidas, precisam ter cuidado ao entrar nesse terreno.

Posso garantir-lhes que pretendemos agir com cuidado, cautelosamente. Espero que vocês nos apoiem nesse trabalho, e que, de seu lado, a Universidade Aberta de Hong Kong continuará a ser um modelo de boa prática no que se refere às atividades através das fronteiras.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A GUERRA CONTRA O TERRORISMO

A questão dos governos nacionais e do bem público nos conduz naturalmente ao último tema que quero explorar, que é a atual situação geopolítica provocada pelos ataques de 11 de setembro nos Estados Unidos.

GUERRA

Quais são as implicações para a educação superior, se é que elas existem?

PENSANDO COM CLAREZA

Sugiro que a nossa primeira obrigação é cumprir com determinação a tarefa tradicional das universidades, que é estimular o pensamento com clareza. O que começa com o emprego das palavras. Já mencionei como a palavra "globalização" assumiu uma vida própria; por meio do seu ensino, as universidades precisam ajudar a defini-la e a ancorá-la na realidade.

GUERRA

Precisamos aplicar um rigor semelhante ao uso de uma palavra mais curta – "guerra". Falar de "guerra contra o terrorismo" é enganoso, porque historicamente as guerras têm sido acontecimentos circunscritos que levam a resultados claros – como vitória, derrota e rendição. Uma guerra contra o terrorismo ou contra as drogas nunca produzirá um resultado claro, e uma guerra contra o mal terá resultado ainda menos definido. Ao empregar o termo "guerra" estamos criando dois problemas: nós nos iludimos

tratando uma situação complexa como se fosse simples; e encorajamos os interesses adquiridos que propõem uma resposta militar a qualquer problema.

Devemos sentir uma profunda simpatia pelos milhares de pessoas que perderam a vida nos ataques em Nova Iorque e Washington. Quando elas saíram de casa para o seu trabalho, no dia 11 de setembro, nenhuma pensou que eram combatentes em uma guerra. Cerca de 40% não eram americanas, mas de 80 países diferentes – essa foi realmente uma tragédia internacional.

Devemos também sentir uma simpatia profunda pelos milhares de afegãos, ao que parece um número mais ou menos equivalente, que perderam a vida nos bombardeiros subsequentes. Poucos deles pensavam também que eram combatentes em uma guerra; estavam simplesmente tentando sobreviver sob o peso de um regime terrível.

Onde estão agora? E o que se conseguiu? O que se terá conseguido quando Bin Laden for castigado, e os bombardeiros regressem a suas bases? Será que a probabilidade de futuros ataques diminuiu, e que o número dos terroristas suicidas potenciais foi reduzido? Vocês terão as suas opiniões sobre isso, mas pessoalmente considero duvidoso.

Quando digo que é nosso dever como universidades – e particularmente como universidades abertas – estimular o pensamento com clareza não quero dizer que devemos orientar o pensamento dos nossos estudantes em um sentido determinado.

FAZENDO PERGUNTAS

O presente mais valioso que podemos transmitir é o hábito de fazer boas perguntas.

LIVROS DE TEXTO

Uma das minhas tarefas na UNESCO é ajudar os países que estão em conflito sobre livros de texto escolares. Habitualmente a situação é do país que acusa outro de ter esses livros inculcando uma atitude de ódio, escárnio ou superioridade. Em geral o assunto ofensivo é a história, mas nem sempre.

O problema pode ser abordado de dois modos. Um deles consiste em reescrever os livros de texto dando uma visão equilibrada do passado, na qual os dois países litigiosos possam concordar. A outra, que no longo prazo é mais exitosa, consiste em mudar o estilo do ensino, de modo que os estudantes aprendam a tratar com ceticismo tudo o que lêem.

O CETICISMO SISTEMÁTICO

Na Universidade Aberta do Reino Unido o nosso objetivo era criar essa atitude de ceticismo sistemático.

SEIS LADOS

Achei que tínhamos alcançado sucesso quando um estudante me disse, com um misto de frustração e orgulho, que depois de obter um diploma da nossa universidade não conseguia ver menos de seis lados em qualquer questão.

Produzir um pensamento claro e graduados céticos é a melhor contribuição que podemos fazer para um mundo melhor. São pessoas menos inclinadas ao fundamentalismo que infecta todos os lados do conflito atual. Elas farão perguntas quando o patriotismo ou a solidariedade religiosa for apontada como razões para iniciar hostilidades. Espero que sejam firmes na defesa das suas liberdades, particularmente a liberdade de buscar e dizer a verdade.

Quando eu ingressei na UNESCO notei a semelhança entre os seus ideais e os da Universidade Aberta do Reino Unido.

A MISSÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO REINO UNIDO

A Universidade Aberta do Reino Unido expressa seus ideais muito sucintamente na declaração de uma missão aberta às pessoas, aos lugares, aos métodos e às idéias. A Constituição da UNESCO usa um número maior de palavras para expressar essas e outras idéias.

A UNESCO

Por essas razões, os Estados-Partes desta Constituição, acreditando nas plenas e iguais oportunidades da Educação para Todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de idéias e conhecimento, estão concordes e determinadas a desenvolver e ampliar os meios de comunicação entre os seus povos e a usar esses meios para os propósitos de compreensão mútua e um conhecimento mais verdadeiro e mais perfeito das vidas de cada um.

Essas palavras foram escritas há 55 anos, e desde então 186 países subscreveram-nas. Está claro que nem todos os Estados absorveram-nas no fluxo sangüíneo da sua vida nacional. Há um perigo real de que a chamada guerra contra o terrorismo seja usada por alguns Estados como uma desculpa para um recuo.

No entanto, se temos a garantia de que todos os nossos graduados aceitarão esses princípios, e serão vigilantes, lembrando os governos desses princípios, há esperança de que o sentido geral do desenvolvimento humano será positivo.

Se essa afirmação da Constituição da UNESCO tivesse sido implementada adequadamente ao longo dos últimos 50 anos, a população de todo o mundo teria recebido uma educação básica,

e nessa hipótese não acredito que teriam ocorrido os ataques terroristas que provocaram o presente conflito.

O ponto mais famoso da Constituição da UNESCO é a afirmativa de que como as guerras começam nas mentes dos homens é nas mentes dos homens que as defesas da paz precisam ser construídas.

A educação é a base dessas defesas. Por isso nossa tarefa de abrir a universidade é tão vital. Desejo à Universidade Aberta de Hong Kong todo o sucesso no seu trabalho nessa direção, e estou orgulhoso de tornar-me um doutor honorário nesta comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIEL, J. S. Independence and interaction in distance education: new technologies for home study. *Programmed Learning and Educational Technology*, v. 20, n. 3, p. 155-160, 1983.

_____. Lessons from the open university: low-tech learning often works best. *The Chronicle of Higher Education*, p. B24, 7 sep. 2001.

_____; MARQUIS, C. Independence and interaction: getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, v. 14, p. 29-44, 1979.

LAURILLARD, D. *Rethinking university teaching: frameworks for the use of educational technology*. Londres: Routledge, 2001.

VAN DAMME, D. *Higher education in the age of globalization: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Introductory Paper for the UNESCO Expert Meeting, Paris, 10-11 set. 2001. Paris: UNESCO, 2001.

8. USANDO A TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE QUALIDADE, ASSIM COMO PARA A ADMINISTRAÇÃO EFETIVA *

INTRODUÇÃO

Fui honrado com o convite para fazer a Apresentação sobre Raja Roy Singh, e ao aceitá-lo presto meu tributo a Raja Roy Singh e a todos os diretores e funcionários que firmaram a reputação do escritório de Bangkok como um dínamo dentro da UNESCO. Seu papel como Escritório Regional para Educação será fortalecido devido à ênfase que o diretor-geral da organização está colocando no planejamento estratégico e na descentralização.

O planejamento estratégico mais efetivo combina elementos que atuam de cima para baixo e de baixo para cima. A estratégia e a visão desenvolvidas para a UNESCO no seu conjunto precisam levar em conta as aspirações e a experiência do seu quadro de pessoal, que mantém um contato quotidiano, no campo, com as realidades locais. Como diretor-geral assistente para Educação, devo considerar nossos quatro escritórios regionais para Educação, em Bangkok, Beirute, Dacar e Santiago, como os pontos onde esses fios do nosso planejamento unem-se. Para a região da Ásia e

* CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DA UNESCO-ACEID. *Apresentação sobre Raja Roy Singh*. Paris: UNESCO.

do Pacífico, é aí que o planejamento de cima para baixo e de baixo para cima integram-se em uma ação efetiva.

Já pude demonstrar meu compromisso com o papel dos escritórios regionais da UNESCO de modo simbólico e substantivo. Como um símbolo desse compromisso estou visitando todos os escritórios regionais no princípio da minha gestão como diretor-geral adjunto. No fim de janeiro terei completado essa primeira visita aos quatro escritórios, e esta é já a segunda vez que vou ao escritório de Bangkok. De forma mais substantiva, manifestei minha confiança no trabalho desse escritório, e meu compromisso com a descentralização, mediante o processo orçamentário, eliminando a prática precedente pela qual cada escritório recebia uma pequena alocação de fundos para todas as atividades relacionadas no plano bienal para o conjunto do setor educacional.

Essa abordagem tinha duas fraquezas. Em primeiro lugar, ela resultava na alocação de quantias irrisórias. Em segundo lugar, presumia que Papai, ou seja, a sede da UNESCO, sabia melhor o que era necessário fazer no Vietnã e nas ilhas Cook. Para remediar essas fraquezas estou agora distribuindo a cada região blocos importantes de recursos, para cada uma das principais linhas de ação previstas no plano bienal. A principal linha de ação é um impulso amplo de programação, e assim os fundos tornam-se disponíveis em um nível elevado de agregação.

A região da Ásia e do Pacífico foi a primeira a beneficiar-se dessa descentralização da autoridade e responsabilidade. Estou grato ao nosso diretor regional, Sheldon Schaeffer, e aos líderes do nosso grupo, assim como aos escritórios nacionais nesta região por decidirem como distribuir esses fundos entre os níveis regional e nacional, desenvolvendo planos de trabalho apropriados. Esse trabalho provocou debates sobre a natureza e o conteúdo dos esforços feitos pela UNESCO na região, de um tipo que até aqui ainda não tínhamos visto.

Aqueles de vocês que não trabalham para a UNESCO estarão pensando por que comecei esta conferência com temas internos da organização, que parecem ter pouco a ver com o meu

tema principal, que é "Usando a Tecnologia de Informação e Comunicação para o Ensino e a Aprendizagem de Qualidade, assim como para a Administração Efetiva". Faço isso para salientar um ponto: gastamos tempo demais falando sobre o potencial extraordinário da tecnologia da informação e comunicação, e muito pouco sobre o que queremos conseguir ao usá-la. Essa atitude *gung-ho* é expressa na frase "a resposta está na tecnologia".

Meu primeiro conselho a vocês é que é preciso sempre completar a frase. A resposta está na tecnologia, mas qual é a pergunta? Qual a pergunta que pretendemos responder, ou o problema que tentamos solucionar? A UNESCO deve adquirir o hábito de fazer perguntas. Como o grande brasileiro Paulo Carneiro costumava dizer: "A vocação da UNESCO é ser um ponto de interrogação perpétuo."

Meu objetivo, hoje, é ajudá-los a fazer essas perguntas. Vou sugerir quatro princípios que devem ser aplicados ao pensamento ou à ação que implique na tecnologia de informação e comunicação. No restante da conferência vou abreviar muitas vezes a longa expressão usada no título, dizendo apenas "tecnologia" – uma só palavra. Farei isto em parte porque não gosto de siglas, de modo geral, e especialmente da sigla ICT (*Information and Communication Technology*); em parte por outro motivo que vou explicar dentro de um minuto. Dos meus quatro temas ou princípios três começam com a letra *P*, o que pode ajudar a lembrá-los: *preconceito*, *porcaria* e *proporção*; um começa com *A*: *abrangência*. Dois deles são modos de pensar que vocês devem evitar, e dois são princípios sadios, que devem adotar. Vou percorrê-los todos, aumentando progressivamente o tempo gasto com cada um.

EVITEM OS PRECONCEITOS

Meu primeiro *P* é o preconceito, que é mau. Naturalmente, há formas positivas de distorção da realidade, como acontece com

quem tem uma predisposição em favor dos excluídos, mas vou concentrar-me aqui nos preconceitos que são maus – as premissas que podem direcionar mal os nossos esforços ao usar a tecnologia. O mais comum desses preconceitos é o do vendedor, que afirma que a tecnologia deve ser boa para o que você pretende, porque ao vendê-la ele pode ganhar dinheiro. Naturalmente, ninguém cairia na conversa de um vendedor que manifestasse esse preconceito de forma tão crua. No entanto, devemos lembrar que essa distorção ainda tem grande influência sobre boa parte do discurso público a respeito da tecnologia da informação e comunicação.

Felizmente esse preconceito tornou-se menos comum depois do fim do frenesi do *dot.com*, mas é preciso continuar em estado de alerta. Lembrem-se do frenesi do *dot.com*, que durou do outono de 1999 até a primavera de 2000? Naquela época eu dirigia a Universidade Aberta do Reino Unido, e tanto entusiasmo deixou-me preocupado. Não fosse pela influência tranqüilizadora da minha ex-colega Diana Laurillard, que é uma das mentes mais lúcidas a respeito das tecnologias de aprendizagem, poderia ter entrado em pânico e acreditado que a Universidade Aberta estava prestes a tornar-se um "legado da educação a distância", como dizem alguns críticos do *dot.com*. A palavra "legado" implicava que, assim como o *software* devia ser infectado pelo *bug* do milênio, a Universidade Aberta precisava ser substituída por um sistema inteiramente novo.

Os fanáticos do *dot.com* argumentavam que a Internet substituiria tudo o que existia em matéria de educação, e que as tentativas de enxertar o novo no velho estavam condenadas ao fracasso.

Hoje, com a indústria da tecnologia de informação vestida de trapos, o frenesi do *dot.com* nos parece algo muito distante. A Universidade Aberta continua a ter êxito adotando uma abordagem evolucionária da tecnologia, e não-revolucionária, experiência a que vou me referir mais adiante. Neste ponto quero apenas estimular o ceticismo de vocês a respeito das afirmativas sobre a importância da tecnologia feitas pelos que querem

vendê-la ou pelos políticos que as representam. A comunidade dos vendedores da tecnologia de informação fez um belo trabalho de convencimento dos líderes políticos de que a tecnologia é a resposta para todos os problemas educacionais, e às vezes a nossa função é sermos impopulares para fazer com que os políticos voltem a pisar terreno firme.

Há também uma manifestação mais insidiosa do preconceito do vendedor da qual precisamos estar conscientes: a supressão de relatórios de pesquisa ou estudos de avaliação, quando eles prejudicam a tese de que a tecnologia sempre melhora tudo. Vocês têm lido sobre a confusão com as companhias farmacêuticas, que impedem a publicação de dados das pesquisas por elas financiadas que põem em dúvida a segurança dos seus produtos. Os vendedores têm financiado boa parte da pesquisa e da avaliação sobre a aplicação da tecnologia da informação ao ensino e aprendizagem nas escolas, e tendem a impedir ou retardar a publicação dos resultados que sugerem que essas tecnologias não fizeram a menor diferença, ou até mesmo pioraram as coisas. Precisamos lembrar disso quando lemos sobre o assunto. Outra forma de preconceito encontrada muitas vezes com relação à tecnologia é aquela em favor das vantagens do setor privado, em contraste com o setor público.

IDENTIFIQUEM A PORCARIA

Meu segundo *P* relaciona-se também com o preconceito: é a *porcaria*. Tentei encontrar um termo mais ameno, mas afinal decidi usar este porque é uma palavra expressiva, combinando a energia e a força de uma debandada de bovinos, cujo excremento consideramos uma porcaria, com a sujeira e o cheiro repulsivo deixados por esses excrementos. O que descreve exatamente a situação que enfrentamos muitas vezes ao identificar o papel da tecnologia na educação. Quando uma idéia se difunde, a imprensa tende a usá-la de forma abusiva, e, quando encontramos o

mesmo conceito em toda parte, é fácil suspender nosso julgamento e presumir que deva ser correto. Por exemplo: fiquei surpreso com esta passagem em um número recente do *The Economist*:

Os grandes e bons globais (suponho que isto signifique as pessoas como nós, nesta conferência) estão com a obsessão do "divisor digital". Metade da população mundial clama, mas nunca deu um telefonema. A África tem menos amplitude de banda do que a cidade de São Paulo, no Brasil. Dúzias de forças-tarefa intergovernamentais perguntam: "Como podem os pobres conectar-se entre si?" No meio de toda a atenção dada à falta de acesso à Internet nos países em desenvolvimento, algumas pessoas acham que problemas mais fundamentais estão sendo ignorados. No ano passado, Ted Turner, um dirigente da mídia americana, comentou que não faz sentido dar computadores a pessoas que não dispõem de eletricidade.

Esses comentários deveriam levar-nos a fazer certas perguntas. A UNESCO também está oficialmente comprometida em fazer alguma coisa a respeito do divisor digital, e é também interessante observar que é um chefe da tecnologia, Ted Turner, que denuncia o pensamento mal-estruturado a respeito do emprego da tecnologia. Acho que Ted Turner não vende equipamento para gerar eletricidade, portanto não estamos diante de um caso de preconceito do vendedor, mas simplesmente do comentário de alguém que tem os pés no chão.

Será desnecessário argumentar longamente que aqueles dentre nós que querem aplicar a tecnologia à educação devem ter boas antenas para a detecção de porcaria. A UNESCO é uma organização para a cooperação intelectual, e uma das nossas tarefas é cooperar para a exposição do pensamento defeituoso. Os governos que integram a UNESCO são estimulados a empenhar-se em "políticas públicas baseadas em evidências", e nós próprios devemos também buscar as evidências quando fazemos afirmativas

sobre o uso da tecnologia. Nas palavras de outra grande figura da UNESCO, Jacques Maritain, "A finalidade da UNESCO é ser a última fortaleza onde as mentes podem encontrar-se".

PENSEM EM TERMOS AMPLOS

Em vez de prosseguir falando sobre os perigos dos maus princípios, vou passar agora para os bons, que são os seus antídotos. O primeiro deles começa com A: é Abrangência ou Amplitude. O que quero dizer é que encorajo vocês a pensarem amplamente a respeito do emprego da tecnologia no ensino, na aprendizagem e na administração. Vou dar dois exemplos, que explicam também porque prefiro usar o termo "tecnologia" em vez da sigla inglesa ICT. O primeiro exemplo encontrei outro dia em um novo livro escrito inteiramente por mulheres – são 21 autoras – chamado *Usando as Tecnologias de Aprendizagem: Perspectivas Internacionais sobre a Prática*. O livro contém um capítulo muito interessante escrito por Edith Mhehe, da Tanzânia, que fez uma pesquisa para saber por que tão poucas mulheres estavam aproveitando as oportunidades oferecidas pela Universidade Aberta da Tanzânia. Esta é uma das respostas obtidas:

Quando perguntei sobre o possível emprego de tecnologias alternativas de aprendizagem, uma mulher sugeriu que a sua necessidade mais premente não era de tecnologias de aprendizagem, mas de outras tecnologias, tais como máquinas de lavar, fogões e aspiradores de pó, que poderiam ajudá-la a diminuir o tempo gasto no serviço doméstico, aumentando o tempo de que ela precisava para estudar (Mhehe, 2001, p. 104).

Meu outro exemplo vem de um seminário sobre a Educação em Situações de Emergência, Conflito e Crise, realizado durante a recente Conferência Geral da UNESCO. A questão examinada era a seguinte: como fazer com que as crianças cheguem à escola em uma região rural montanhosa da América Latina, quando moram muito longe e não é desejável que cheguem à escola

cansadas? A resposta foi: conseguir alguns burros. Soubemos então, pelo Unicef e a UNHCR, que, de acordo com as diretrizes de aquisição das Nações Unidas, é muito difícil comprar burros. Essas diretrizes exigem especificações de rendimento, licitação, etc. Foi quando alguém teve uma inspiração: a solução era contratar os burros como consultores, o que não contrariava as regras das Nações Unidas. Com efeito, os burros apresentavam uma grande vantagem, comparados aos consultores humanos: eles não preparam relatórios...

Esses são exemplos extremos do pensamento amplo sobre o uso da tecnologia para ajudar as pessoas a aprender. As tecnologias mais úteis para ajudar as mulheres da Tanzânia e as crianças latino-americanas a aprender eram tecnologias nas quais não pensamos como tecnologias de aprendizagem; no caso dos burros, não nos ocorre sequer que o seu emprego seja um tipo de tecnologia.

Assim, o meu primeiro ponto é recomendar-lhes que pensem com amplitude sobre a tecnologia. Minha definição favorita de tecnologia é simplesmente esta: tecnologia é a aplicação do conhecimento científico e de outro conhecimento organizado a tarefas práticas, por organizações compostas de pessoas e máquinas.

Examinemos o que eu disse: em primeiro lugar, tecnologia é mais do que a ciência aplicada, e envolve os conhecimentos não-científicos, tais como as artes práticas, o desenho, o conhecimento tácito e as habilidades empresariais. Em segundo lugar, a tecnologia tem a ver com tarefas práticas, enquanto a ciência está voltada para a compreensão. Em terceiro lugar, a tecnologia sempre se relaciona com pessoas e os seus sistemas sociais – e isto é muito importante. Assim, quando usamos tecnologia na educação, precisamos lembrar que os processos, abordagens, regras e modos de organizar as coisas são tão importantes quanto as máquinas com telas e luzes coloridas que conhecemos como *hardware*.

Tendo essa definição de tecnologia não será necessário enfatizar que mesmo quando falamos de modo mais limitado sobre a tecnologia da informação e comunicação devemos adotar

um ponto de vista mais amplo: essa tecnologia é mais do que a Internet. E, mesmo no mundo industrializado, para não falar no mundo em desenvolvimento, só os vendedores, além dos fanáticos da Internet, afirmam que ela vai tornar obsoletas todas as tecnologias precedentes: livros, quadro-negro, filme, rádio, televisão, aprendizagem programada, etc.

Esse foi um dos erros cometidos durante o frenesi do *dot.com* por novas empresas que presumiam que os estudantes queriam estudar só pela *Net*. O que não correspondia à realidade, e essas empresas ou faliram ou tiveram que adotar uma perspectiva mais ampla do que significava a aprendizagem assistida pela tecnologia. Na verdade, a tecnologia sempre envolve pessoas e os seus sistemas sociais. Em mais um minuto voltarei a falar sobre uma parte da evidência a respeito do que os estudantes preferem e desejam. Mas, antes, vou identificar o meu segundo princípio positivo, que começa com *P*: a proporcionalidade, ou equilíbrio.

PROCUREM O EQUILÍBRIO

A proporcionalidade deveria ser um princípio familiar aqui na Ásia, onde se valoriza a harmonia e o equilíbrio entre o *yin* e o *yang*. Precisamos buscar o equilíbrio em várias dimensões. Vejamos a dimensão número um. O título desta conferência fala a respeito da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ora, ensinar e aprender são os lados opostos da mesma moeda. No entanto, ao usar a tecnologia para a instrução faz diferença o lado da moeda com que se começa, e até recentemente havia duas tradições distintas quanto à aplicação da tecnologia à educação superior.

Em primeiro lugar, temos a tradição americana, que chamo de abordagem da sala de aula remota, começando com o ensino e tentando usar a tecnologia para ampliar o âmbito e o impacto do professor. A idéia é montar uma rede de salas de aula e utilizar a tecnologia, geralmente o vídeo pelo satélite ou uma linha de

transmissão por fio, para transferir a lição do professor, ao vivo, para estudantes situados em locais distantes. O sistema é interativo, e os alunos podem fazer perguntas.

Até cerca de cinco anos atrás essa abordagem era o que a maioria dos americanos queriam dizer quando falavam em *distance learning* (aprendizagem a distância). O que criava confusão, porque a maior parte do resto do mundo, incluindo o Canadá, tinha uma tradição diferente, começando pelo outro lado da moeda, com a aprendizagem, e usando a tecnologia para criar um bom ambiente para o estudante aprender, onde e quando ele preferisse estudar. Essa abordagem tinha vantagens tanto em efetividade como em economia. Em efetividade porque, ao adaptar a tecnologia às necessidades do estudante, e não às do professor, se pode criar um ambiente de aprendizagem vigoroso. E vantagem em termos de economia porque permite aumentar a escala, o que o sistema de sala de aula remota não pode fazer.

Uma das grandes realizações da Internet foi terminar com essa dicotomia. A tradição americana perdeu, porque a Internet nos deu um novo instrumento para alcançar o estudante em qualquer lugar e a qualquer momento. Os que trabalham nesse campo lembrar-se-ão de que, há cerca de quatro anos, a palavra "assincrônico", que até então não era comum no vocabulário educacional, passou a ser muito usada pelos americanos.

Isto a respeito da dimensão número um. Ao usar a tecnologia, nós queremos fortalecer a aprendizagem ou o ensino? Já deixei clara a minha preferência. É ao mesmo tempo mais efetivo e mais econômico concentrar-se em melhorar o acesso à aprendizagem, melhorando sua qualidade e reduzindo o seu custo. Se preferem, praticando uma reengenharia do triângulo fundamental que define nosso desafio como educadores, com os três vetores de acesso, qualidade e custo.

A dimensão número dois também está implícita no meu título: "Tecnologia de Informação e Comunicação para o Ensino e a Aprendizagem de Qualidade". Muito bem, mas ensinar e aprender o quê? Uma distinção útil é a que existe entre a

tecnologia para ensino e aprendizagem a respeito de computadores e aquela dirigida para qualquer outro assunto. Parece óbvio, mas nem sempre se faz essa diferenciação, e ela pode causar distorções e produzir a *porcaria* contra a qual já preveni vocês. Todos estamos de acordo em que a tecnologia de informação e comunicação é útil para ensinar essas mesmas tecnologias. As tentativas heróicas de ensinar computação sem computadores são as exceções que provam a regra, e esta é a seguinte: a melhor maneira de ensinar a tecnologia da informação é recorrer à tecnologia da informação. No entanto, extrapolar daí que essa tecnologia é também o melhor instrumento para ensinar e aprender sobre todos os assuntos não passa de uma falácia lógica.

Vou dar um exemplo, relevante para o principal desafio da UNESCO, que é chegar até os que ainda não foram alcançados. Trata-se do chamado "buraco na parede". O projeto é uma iniciativa de Sugata Mitra, do Instituto Nacional para a Tecnologia da Informação, que é um dos cérebros mais ativos no mundo dessa tecnologia. Mitra observou seu filho de cinco anos brincando com um computador, e concluiu que as crianças podiam aprender a usar o computador por si mesmas, com uma ajuda mínima dos adultos. E testou sua hipótese construindo um computador com uma tela acionada por toques, embutida em uma parede na rua de uma favela de Déli, onde a maioria das crianças não vão à escola – o que não tardou a ficar conhecido como o "buraco na parede".

Para citar Mitra: crianças entre 8 e 13 anos correram para o buraco na parede, e uma hora depois começavam a usar o computador. Em uma semana podiam executar a maior parte das funções comuns de um computador pessoal – recortar e colar, arrastar, copiar, juntar, nomear e arquivar, etc. Em um mês estavam fazendo *download* de jogos da Internet e brincando com eles. Os pesquisadores observavam com incredulidade, os jornais explodiram em matérias sobre o caso e, devo dizer, James Wolfensohn do Banco Mundial foi ver o espetáculo.

O resultado foi a ampliação da experiência. Desde agosto

passado o governo indiano instalou 30 computadores no populoso assentamento de Madangir, ao sul de Déli. E, para citar Mitra mais uma vez: "durante todo o dia há centenas de crianças brincando com os computadores. Entendem instintivamente o que fazer, e são incrivelmente precisas. Querem ter acesso a um teclado, mas não sabemos como fabricá-lo de modo a que resista ao emprego ao ar livre." Outros computadores foram instalados em uma área pobre de Uttar Pradesh, onde as meninas passam mais tempo brincando com eles dos que os meninos. Dessas experiências Mitra extraiu duas conclusões:

A primeira é que existe o que ele chama de Educação Mínimamente Invasiva. Segundo o diretor de uma escola situada perto desses "buracos", em Uttar Pradesh, as crianças parecem capazes de aprender tudo sozinhas. A segunda conclusão de Mitra é que, como os professores não são necessários para que as crianças aprendam a tecnologia da informação, pode ser possível ampliar o número dos estudantes treinados cada ano pelo seu instituto, de meio milhão para as centenas de milhões que precisariam ser treinados para que o divisor digital passe a ser uma coisa do passado. A dúvida que deixo com vocês é a seguinte: que nos dizem as experiências de Sugata Mitra sobre o emprego da tecnologia da informação para ensinar outros assuntos a essas mesmas crianças?

A dimensão número três do título da conferência diz respeito à "Administração Efetiva". Neste ponto quero apenas indicar que gerenciamento não é o mesmo que administração. Um modo bem simples de descrever essa diferença é dizer que gerenciar significa fazer as coisas certas, enquanto administrar significa fazer bem as coisas que precisam ser feitas. Os computadores são rápidos, precisos e consistentes, e por isso representam um instrumento de tremenda importância na administração. Na verdade, simplesmente não seria possível operar grandes sistemas de aprendizagem a distância, como os das universidades abertas, sem recurso maciço às tecnologias da informação e comunicação. Dentro de um minuto vou mencionar algumas dessas aplicações.

O uso da tecnologia no gerenciamento é mais limitado, porque o ciclo de planejamento, implementação e avaliação que é a sua essência exige insumos humanos repetidos, e não pode ser automatizado. No entanto, a tecnologia é claramente útil para dar aos gerentes informação precisa e atualizada, de modo que as suas ações podem basear-se em fatos. Já pude verificar que as reuniões onde todos os participantes têm computadores portáteis ligados em rede são muito melhores do que as reuniões convencionais para identificar e examinar prioridades. Como todos podem fornecer dados separadamente, no tempo disponível para cada um, essas reuniões são rápidas e democráticas.

Isto é tudo o que vou dizer explicitamente sobre a tecnologia da informação e o gerenciamento efetivo. No restante da conferência voltarei ao fenômeno da aprendizagem, que ocupa o centro dos nossos esforços, argumentando que, quando recorremos à tecnologia, conseguir o justo equilíbrio ou a combinação adequada entre os diferentes elementos da aprendizagem é a chave tanto do sucesso pedagógico como do econômico.

INDEPENDÊNCIA E INTERAÇÃO

Sugiro que a aprendizagem consiste na mistura de dois tipos de atividade: a aprendizagem independente e a interativa. Como exemplos da primeira cito atividades tais como ler um livro, trabalhar com um programa de computador, ouvir uma conferência ou um audiocassete, assistir à TV ou escrever um trabalho. Essas atividades constituem uma parte importante de qualquer aprendizagem, especialmente na educação superior, mas a maioria dos estudantes não pode ter sucesso só com atividades independentes, e precisam também de atividades interativas.

"Interativo" é uma das palavras escorregadias no vocabulário da educação. Eu a emprego para denotar a situação onde determinada ação pelo estudante provoca uma resposta de outro ser humano, que pode ser um professor, tutor ou outro estudante.

Resposta que está vinculada especificamente à ação do estudante. Por exemplo: o diálogo direto ou telefônico com um professor ou colega de estudo, os comentários escritos por um professor sobre o trabalho apresentado, a resposta por *e-mail* a uma pergunta.

Na minha opinião a boa aprendizagem exige uma combinação adequada de atividades independentes e interativas. Essa distinção entre os dois tipos de atividade nos ajuda também a entender como a tecnologia pode ser usada de forma efetiva do ponto de vista tanto da pedagogia como do custo-efetividade.

Com respeito à pedagogia, meu simples comentário é que quanto mais moço o estudante mais forte deve ser o componente interativo da aprendizagem. Não surpreende que a aprendizagem *online* tenha mais sucesso nos programas graduados, e que as taxas de desistência nos outros níveis chegue a alcançar 80%. Assim, entregar *laptops* para cada criança não é a solução total do problema da educação da primeira infância.

O ponto mais importante do custo-efetividade é que as atividades independentes prestam-se mais facilmente ao emprego da tecnologia, e portanto a economias de escala. Materiais impressos, de áudio ou de TV, assim como *softwares*, custam relativamente pouco para reproduzir em grandes números, desde que se tenha feito o investimento necessário para o primeiro exemplar. No entanto, as atividades interativas não se prestam da mesma forma às economias de escala. Fazer 20 cópias extra de um CD-ROM custa muito pouco, mas nos sistemas de aprendizagem como as universidades abertas cada 20 estudantes adicionais exigem a contratação de um tutor, e o mesmo se aplica ao ensino por *e-mail* ou conferência de computador.

Em palavras bem simples, temos curvas de custo para a aprendizagem totalmente independente ou totalmente interativa que apresentam o aspecto que vou mostrar. O desafio consiste em minimizar o custo por estudante no sistema, operando em larga escala e usando ao máximo as atividades independentes.

Imagino que vocês estarão se perguntando sobre a natureza exata do que considero "atividades interativas". Afinal, ouvir esta

conferência é uma atividade de aprendizagem independente, mas todos os tipos de interação estão acontecendo na mente de vocês, à medida que os seus neurônios comparam o que digo com a experiência de cada um. Além disso, muitas vezes nos referimos às tecnologias *online* atuais como interativas, porque CD-ROMs e *Websites* respondem às ações do estudante.

No entanto, em que medida essa resposta é personalizada? Quem fizer os mesmos cliques que eu faço terá a mesma resposta, ou será que os programas lembram algo das nossas interações prévias, e respondem a cada um de nós de forma diferente? A verdade é que a maioria dos chamados "programas interativos" não são muito interativos, no sentido de serem personalizados, porque escrever programas tutoriais plenamente interativos é uma tarefa intensiva em trabalho, e portanto cara.

Naturalmente, em muitas aplicações a completa interatividade é desnecessária. O que importa é o que o estudante considera útil. E o que eles consideram útil? Como dividem o seu tempo entre as atividades independentes e interativas, e particularmente entre a aprendizagem *online* e *offline*? Algumas das respostas mais completas a essas perguntas são as da Universidade Aberta do Reino Unido, que eu tive o grande privilégio de dirigir nos últimos 11 anos até ingressar na UNESCO, em julho último.

LIÇÕES DA UNIVERSIDADE ABERTA

Com 150 mil estudantes trabalhando *online* em suas casas, a Universidade Aberta do Reino Unido deve ser a maior universidade *online* de todo o mundo. Ela começou a oferecer cursos com componentes *online* no fim da década de 80, de modo que eles deixaram de ser uma novidade. Não precisamos nos preocupar com os efeitos Hawthorne. Os estudantes da *Open University* têm uma ampla gama de sistemas *online* à sua disposição. Quais são usados?

Em primeiro lugar, os estudantes gostam de recorrer à Internet para transações informativas ou administrativas. Cada semana 35 mil estudantes usam um sistema que lhes permite verificar seu registro acadêmico, e ver a nota que tiveram no último trabalho apresentado. Um estudante, que devia sentir-se inseguro, usou esse recurso cem vezes no ano passado. No entanto, só 30% dos estudantes usam o sistema que permite fazer a sua matrícula *online* no próximo curso. Os outros parecem necessitar de alguma forma de garantia humana de que a sua escolha de curso ajusta-se ao programa desejado, e preferem conversar com um conselheiro. Por outro lado, a Internet é muito popular para reservar lugares, tais como nos períodos de residência e cerimônias de formatura.

A tecnologia *online* é muito exitosa também quando ela abre novas oportunidades. Uma delas é a comunicação entre os estudantes. A cada dia mais de 250 mil mensagens em *e-mail* e conferências em computador inundam o sistema da Universidade Aberta. A maioria pode não ter importância acadêmica duradoura, mas esse intercâmbio aumenta o sentido da comunidade acadêmica. Outra nova oportunidade é a possibilidade de consultar bibliotecas e museus *online*. A universidade seleciona e mantém atualizada uma coleção de documentos *online* para cada curso, e o acesso individual a esse sistema aumentou de 60 mil vezes em 1999 para 176 mil em 2000. Os estudantes preferem recorrer diretamente aos documentos relevantes, em vez de usar os sistemas de busca, que funcionam na base do acerto e do erro.

Assim, a conclusão mais importante que extraio da observação dos alunos *online* da Universidade Aberta do Reino Unido é que eles usam a tecnologia mais para atividades associadas com os seus estudos do que no trabalho básico de estudar o conteúdo dos cursos, deixando claro, por exemplo, que preferem ler livros como livros, não como arquivos baixados do computador.

AS VANTAGENS DA APRENDIZAGEM ONLINE

Estou certo de que gradualmente a tecnologia *online* vai desempenhar um papel mais importante no estudo. Para dar utilidade às tecnologias de informação e comunicação precisamos preparar materiais de aprendizagem que manifestem suas quatro forças. A primeira é ser interativa em um nível sofisticado – mais do que o simples virar a página. A segunda é como meio de comunicação. A discussão em grupo assíncrona é um poderoso instrumento de aprendizagem, embora, para que seja realmente efetivo, precise de um moderador humano. A terceira é que as tecnologias de informação e comunicação podem adaptar-se: estou pensando nas aplicações onde os estudantes podem manipular um modelo, digamos, de mudança climática. Se os estudantes experimentam o impacto de variáveis cambiantes isso tem muito mais força do que ouvir um conferencista falar sobre o assunto. Finalmente, essas tecnologias podem ser produtivas, ou seja, elas nos permitem operar em larga escala. A Universidade Aberta desenvolveu uma tecnologia chamada *Stadium* que lhe permite oferecer aulas magistrais na Internet para uma audiência de muitos milhares de alunos.

Minha conclusão é que as tecnologias de informação e comunicação têm duas virtudes principais. Em primeiro lugar, elas apóiam as experiências de aprendizagem ativa. Em segundo lugar, apóiam o acesso a uma ampla gama de meios e de oportunidade de aprendizagem. O desafio, naturalmente, é que organizar boas experiências de aprendizagem ativa é um exercício que custa caro, porque exige muito trabalho dos professores.

Precisamos investir mais no estudo da produtividade do ensino e da aprendizagem *online*. O objetivo é investir o tempo dos professores para projetar atividades de aprendizagem que aumentem de fato a sua produtividade para os estudantes. Todos sabemos com que freqüência recursos importantes são dedicados a projetar uma bela aplicação pela *Web* que acrescenta pouco valor para o estudante. Esta é outra área onde devemos buscar o

equilíbrio entre o esforço feito pelos professores e as vantagens que esse esforço produz para os estudantes.

CONCLUSÃO

É isso aí. Confio que os meus três *Pês* e o meu único *A* – princípios bons e maus – ajudarão vocês a pensar a respeito do emprego efetivo da tecnologia no ensino e na aprendizagem de qualidade, assim como na administração. Tive a sorte de passar boa parte da minha carreira no centro de desenvolvimento do ensino a distância, que é a inovação educacional mais importante dos últimos 50 anos. No meu trabalho, pude verificar muitas vezes como é útil a distinção entre as atividades de aprendizagem independentes e interativas, e espero que o mesmo aconteça com vocês.

Nós todos enfrentamos o tremendo desafio de levar Educação para Todos nos próximos 14 anos. Só educando todos poderemos alcançar a satisfação individual e a coesão social que tornarão o dia 11 de setembro uma memória distante. Para conseguirmos a Educação para Todos precisamos usar todas as ferramentas à nossa disposição, e as tecnologias de informação e comunicação são uma ferramenta importante. Vamos usá-la, portanto, com sabedoria e efetivamente, em benefício de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIEL, J. S. Independence and interaction in distance education: new technologies for home study. *Programmed Learning and Educational Technology*, v. 20, n. 3, p. 155-160, 1983.

_____. Lessons from the open university: low-tech learning often works best. *The Chronicle of Higher Education*, p. B24, 7 set. 2001.

_____; MARQUIS, C. Independence and interaction: getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, v. 14, p. 29-44, 1979.

LAURILLARD, D. *Rethinking university teaching: frameworks for the use of educational technology*. Londres: Routledge, 2001.

MHEHE, E. Confronting barriers to distance study in Tanzania. In: BURGE, E. J.; HAUGHEY, M. (Org.). *Using learning technologies: international perspectives on practice*. Londres: Routledge, Falmer, 2001. p. 102-111.

9. SUPERANDO O DIVISOR DIGITAL *

É um prazer e uma honra ter sido convidado para dirigir-lhes algumas palavras esta noite. Tenho uma afeição especial pelos Colóquios Canadá-Reino Unido porque neles já representei tanto o Canadá como o Reino Unido. A primeira vez foi em um Colóquio em Ontário, quando eu presidia a Universidade Laurenciana; a segunda um colóquio realizado aqui na Inglaterra, quando era vice-reitor da Universidade Aberta.

Nos últimos dois dias vocês exploraram uma série de temas importantes. Terá faltado alguma coisa para eu dizer, levando em conta especialmente que recebi o desafio de falar depois do jantar?

Em momentos como este, lembro-me da Roma antiga, nos tempos de Nero, quando um grupo de cristãos estava no centro do Coliseu e a multidão vociferante gritava pelos leões. Os portões foram abertos e os leões correram na direção dos cristãos, mas viu-se que um deles se aproximou do leão que vinha à frente e disse-lhe qualquer coisa. De súbito todas as feras deitaram-se na areia. A multidão bramava ainda mais, porém os leões não se mexiam.

Por fim, Nero chamou aquele cristão ao camarote do Imperador e perguntou: "O que foi que você disse ao leão". E ele respondeu: "Disse que depois da refeição haveria um discurso".

No entanto, contraste essa história com a observação de Samuel Johnson, que disse: "Uma das desvantagens do vinho é

* COLÓQUIOS CANADÁ-REINO UNIDO SOBRE O MUNDO LIGADO ELETRONICAMENTE. Steyning, Sussex, 24 nov. de 2001.

que faz com que as palavras sejam confundidas com idéias". O que pode ter dois sentidos. Agora que acrescentei um *laissez-passer* diplomático das Nações Unidas aos meus passaportes canadense e britânico preciso ter cuidado com as piadas sobre bebida.

Sinto uma reação ambígua com relação ao meu *status* diplomático, e vivo lembrando esta pergunta: qual é a diferença entre um diplomata e um camelo? A resposta é que o camelo pode trabalhar uma semana sem beber, enquanto o diplomata pode beber durante toda uma semana sem trabalhar.

Tendo passado a maior parte da minha carreira em universidades, estou agora tentando ganhar a vida como um servidor público internacional. Uma das coisas boas dessa mudança é que ela me fez apreciar como as universidades são esclarecidas e bem administradas. Vocês podem ter ouvido falar do empresário que disse que se fosse anunciado o fim do mundo ele transferir-se-ia imediatamente para uma universidade, porque nelas tudo leva um ano a mais. Na verdade ele faria melhor transferindo-se para uma organização internacional, onde tudo parece levar dois anos a mais.

Para dirigir uma universidade é preciso ter habilitações especiais. Clark Kerr costumava dizer que uma universidade é uma federação de empreendedores acadêmicos unidos pela queixa comum a respeito do estacionamento de automóveis, e aconselhava: "Você nunca conseguirá resolver o problema do estacionamento, por isso crie uma comissão responsável, e deixe que ela sofra as conseqüências".

Mas os servidores públicos precisam de habilitações especiais para tratar com as comissões. Estou pensando no conselho dado pelo seu chefe a um novo funcionário público inglês que devia tomar notas durante a primeira reunião de que ia participar: "Não escreva o que eles dizem, ou o que eles pensam, mas o que eles teriam dito se tivessem pensado".

Mas é fácil criticar as organizações internacionais. A verdade é que se elas não existissem o mundo precisaria inventá-las. A UNESCO foi criada logo depois da Segunda Guerra Mundial como parte da tentativa de garantir que nunca

aconteceria uma Terceira Guerra Mundial. O espírito que presidiu à sua criação está refletido em algumas frases da sua Constituição, muitas das quais adquiriram uma nova relevância nos últimos três meses. Vou citar algumas passagens:

Como as guerras começam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que as defesas da paz precisam ser construídas.

(...)

Uma paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que garantisse o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e por isso para que a paz não falhe precisa basear-se na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

(...)

Por essas razões, os Estados que são partes desta Constituição, acreditando nas plenas e iguais oportunidades da educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva e no livre intercâmbio de idéias e do conhecimento, são concordes e determinados a desenvolver e ampliar os meios de comunicação entre os seus povos, e de empregar esses meios para os fins da compreensão mútua e de um conhecimento mais genuíno e mais perfeito das suas vidas.

Nos 55 anos desde que essas palavras foram escritas, mais de 180 Estados as subscreveram, assim como o resto da Constituição da UNESCO. Contudo, nem todos respeitaram esses compromissos, e a própria UNESCO teve uma história com altos e baixos. Em meados dos anos 80 os Estados Unidos e o Reino Unido deixaram a Organização, em parte porque em vez de defender o princípio do livre intercâmbio de idéias e conhecimento ela estava namorando a chamada "Nova Ordem de Informação". No entanto, hoje a UNESCO é uma entidade reformada e reformista, sob a orientação do atual diretor-geral, Koichiro Matsuura.

Entrementes, a Constituição e o trabalho da UNESCO adquirem uma nova relevância, à medida que o mundo reflete

sobre as implicações dos ataques de 11 de setembro. Embora os que perpetraram esses ataques fossem homens educados, a maioria das pessoas parece concordar em que o que fizeram teve raízes nas grandes disparidades existentes no nosso mundo, onde uma minoria, da qual participamos, tem acesso à educação, a recursos abundantes e a todos os benefícios da tecnologia, enquanto uma maioria não tem acesso a essas coisas.

Além disso, devido às comunicações modernas, a maioria dos pobres está muito mais consciente do que ela não possui do que há uma geração atrás.

O desafio principal do meu atual cargo na UNESCO é coordenar a campanha, relançada em Dacar no ano passado, de levar a Educação para Todos. Atualmente cerca de 110 milhões de crianças não vão à escola, e um número equivalente abandona a escola antes de adquirir qualquer habilitação útil. A comunidade internacional impôs-se a meta de assegurar a todas as crianças, no ano 2015, uma educação básica de qualidade, gratuita e compulsória.

Por outro lado, há no mundo uns 800 milhões de adultos analfabetos. Entramos no século 21 com uma mulher entre quatro sem saber ler. A meta é reduzir a proporção de analfabetos pela metade em 2015. E há outra meta que é praticamente imediata: em 2005 garantir aos meninos e às meninas igual acesso à educação.

As metas do programa Educação para Todos constituem um desafio, mas se os países em desenvolvimento, os países industrializados e os organismos internacionais fizessem todos um esforço conjunto com convicção elas seriam alcançadas. Infelizmente, como observou esta semana um colega queniano do Banco Mundial, citando Dickens, "este é o melhor dos tempos e o pior dos tempos".

É o melhor dos tempos porque o mundo foi sacudido e percebeu o perigo dessas disparidades; o pior dos tempos porque 11 de setembro afastou a educação de algumas agendas importantes. Há três meses, em junho, parecia que a educação estaria perto do topo da agenda, quando o Canadá hospedou o encontro

de cúpula de 2002 do G8, em Kananaskis. Hoje, contudo, a educação parece estar recuando, à medida que as providências de contraterrorismo, a segurança e a situação econômica em deterioração competem pela atenção dos chefes de governo.

Mas vou focalizar não o tema geral do divisor educacional, mas a questão mais específica do divisor digital. Há duas semanas a revista *The Economist*, ao examinar o papel da tecnologia no desenvolvimento do Terceiro Mundo, publicou o seguinte comentário:

Os grandes e bons globais (ou seja, nós, aparentemente) estão com a obsessão do "divisor digital". Preocupa-os o fato de que metade das pessoas do mundo nunca fizeram uma chamada telefônica. A África tem menos amplitude de banda do que a da cidade de São Paulo, no Brasil. Dúzias de forças-tarefa intergovernamentais perguntam: como podem os pobres comunicar-se? No meio de toda a atenção dada à falta de acesso à Internet pelos países em desenvolvimento, algumas pessoas acham que problemas mais fundamentais estão sendo ignorados. Ted Turner, um líder da mídia americana, observou no ano passado que não tem sentido dar computadores às pessoas que não têm acesso à eletricidade.

Não vou tentar responder a essa pergunta diretamente, mas sim propor três conclusões sobre o mundo da Internet, extraídas de três exemplos.

O "BURACO NA PAREDE"

O primeiro exemplo vem da Índia, e ficou conhecido como o projeto "buraco na parede". É uma iniciativa de Sugata Mitra, do Instituto Nacional para a Tecnologia da Informação, que é uma das mentes mais ativas do mundo da tecnologia da informação e comunicação. Ao observar seu filho de cinco anos brincando com o computador, Mitra concluiu que as crianças podiam aprender a usar o computador sozinhas, com uma ajuda

mínima dos adultos. Para testar sua hipótese instalou um computador, com uma tela comandada por toques, embutido na parede de uma rua em favela de Déli, onde a maioria das crianças não freqüentava a escola, e que ficou logo conhecido como "o buraco na parede".

Vou citar Mitra: crianças de 8 a 13 anos correram para o buraco na parede, e uma hora depois começavam a usar o computador. Em uma semana podiam executar quase todas as funções habituais de um microcomputador – recortar e colar, arrastar, copiar, juntar, nomear e arquivar, etc. Em um mês estavam brincando com jogos baixados da Internet. Os pesquisadores observavam com incredulidade, os jornais explodiram em matérias sobre o caso.

O resultado foi a ampliação da experiência. Desde agosto último o governo indiano instalou 30 computadores no populoso bairro pobre de Madangir, na zona sul de Déli. E, para citar Mitra mais uma vez, durante todo o dia centenas de crianças brincam com os computadores. Elas entendem instintivamente o que devem fazer, e são incrivelmente precisas. Querem ter acesso a um teclado, mas não sabemos como fabricá-lo de um modo que resista aos efeitos do tempo.

Dessas experiências Mitra derivou duas conclusões. A primeira é que existe o que ele chamou de "Educação Minimamente Invasiva". Segundo o diretor de uma escola situada perto de um desses "buracos na parede", em Uttar Pradesh, as crianças parecem capazes de aprender tudo sozinhas. A segunda conclusão é que como os professores não parecem necessários para que as crianças aprendam a tecnologia da informação, pode ser possível ampliar o número dos estudantes treinados a cada ano pelo seu Instituto, de meio milhão para as centenas de milhões que precisariam ser instruídos para fazer do "divisor digital" uma coisa do passado.

LEARNDIRECT

Meu segundo exemplo é bem diferente. Trata-se do programa *Learndirect*, do Reino Unido, que tem por objetivo aumentar a base de habilitações da população, em particular entre os desempregados e aqueles que lutavam no mercado de trabalho, devido à pouca educação. Esse projeto só está funcionando há um ano, mas em larga escala. Nos últimos 18 meses cem mil pessoas inscreveram-se para usar 218 mil unidades de aprendizagem, algumas das quais de apenas 20 minutos de duração.

Preciso confessar que tenho um interesse nesse projeto porque até ingressar na UNESCO participei do conselho que o dirigia. Entretanto, os comentários que vou fazer baseiam-se em uma pesquisa independente feita depois que me afastei. A idéia era comparar o *Learndirect* com 32 outros serviços *online* existentes em todo o mundo. O que significa que a pesquisa nos diz alguma coisa também sobre eles.

As principais conclusões são que o *Learndirect* é peculiar, porque tem objetivos sociais além de econômicos. É único porque tem origem em uma política pública, em nível estratégico nacional, e porque oferece oportunidade de aprendizagem da informática a um público não tradicional. Distingue-se de outros supridores por fornecer seus serviços por meio de um grupo de provedores basicamente financiados com fundos públicos, e cujos usuários também recebem subsídios do governo. O que contrasta com os Estados Unidos, onde os provedores são principalmente sistemas privados, que fornecem serviços a indivíduos e empresas mediante o pagamento de uma taxa. Outra diferença está em que o *Learndirect* mescla o fornecimento direto com o terceirizado, enquanto a maioria dos outros provedores são fornecedores diretos.

O resultado é que o *Learndirect* tem uma clientela ampla, de caráter nacional, e é único na sua escala de funcionamento, com números muito mais ambiciosos. O núcleo dos seus produtos é composto de habilidades básicas e intermediárias, disponível em

fragmentos que podem ser agregados ou desagregados, conforme as necessidades do interessado, o que é uma abordagem muito especial ao ensino da capacitação básica tendo por objetivo um grupo que sofre de exclusão social. Com esse espírito, *Learndirect* é explícito em relação ao modo como os seus produtos estão relacionados com os quadros nacionais de qualificação – ao contrário de outros provedores.

Os serviços fornecidos independem de qualquer horário e utilizam uma rede de mais de mil centros de aprendizagem, para alcançar indivíduos socialmente excluídos. Finalmente, a pesquisa descobriu que o *Learndirect* é incomum no seu compromisso de projetar e desenvolver facilidades de apoio *online* para os estudantes, e a sua combinação de tipos de apoio é ampla, comparada com a amostra, e caracteristicamente ele oferece acesso a cursos de outros provedores além de orientação imparcial.

A conclusão principal que extraio desse projeto é que, quando se pretende alcançar uma população de excluídos, não há como substituir a política pública e a participação de instituições governamentais.

A UNIVERSIDADE ABERTA

Meu exemplo final, como poderiam supor, é a Universidade Aberta do Reino Unido, que acredito ser atualmente a maior universidade pela Internet de todo o mundo, com cerca de 150 mil alunos trabalhando *online*, em suas casas.

Pergunta-se: para que os alunos da Universidade Aberta gostam de usar a tecnologia *online*? E quando é que não recorrem a ela?

No princípio deste ano apenas uns 30% dos alunos estavam usando o sistema de matrícula *online* da Open University para inscrever-se nos cursos, embora a grande maioria desses alunos esteja agora trabalhando *online*. Por que? A hipótese da universidade

é que muitos dos 70% dos estudantes que não se matriculam *online* querem algum tipo de orientação humana sobre a escolha do curso que estão fazendo. A maior parte dos cursos da Universidade Aberta conta ponto para um grande número de graus acadêmicos, e muitos alunos acham que precisam de uma orientação a esse respeito.

Por outro lado, sempre que a Internet facilita uma transação simples, os estudantes optam por ela em grandes números. De acordo com os dados mais recentes, 35 mil alunos por semana acessavam o sistema que lhes permite verificar, no seu registro acadêmico, as notas tiradas nos exercícios dos cursos que estavam fazendo. No ano passado um desses estudantes, que naturalmente se sentia muito inseguro, fez essa consulta cem vezes.

Eu próprio fiz este ano um curso da Universidade Aberta sobre o Desenvolvimento do Terceiro Mundo. Como podem ver, acredito em conseguir um emprego e só depois me preparar para ele, e não o contrário. Não consultei esse sistema cem vezes, mas o usava regularmente. Podia assim descobrir qual a nota atribuída ao meu último exercício antes de recebê-lo, corrigido, pelo correio, o que me dava mais alguns dias para meditar sobre os pontos fracos das minhas respostas antes de enviar o exercício seguinte.

Da mesma forma, os estudantes interessam-se muito pelas reservas, por intermédio da Internet, mais simples do que a escolha de cursos ou programas. Por exemplo: alguns cursos incluem períodos de residência de até uma semana nas instalações de universidades convencionais no Reino Unido, França, Alemanha, Irlanda, Holanda e Espanha. Nos meses de verão a Universidade Aberta praticamente assume os *campi* de uma dúzia de universidades para acomodar 45 mil estudantes, que podem escolher as datas desses cursos de verão e às vezes têm igualmente uma opção de locais. Existe agora um sistema de reserva para esses cursos, pela Internet, que é muito utilizado.

Não surpreende assim que duas outras modalidades de comunicação *online* permitam que os alunos façam o que antes

não podiam fazer. A primeira delas é comunicar-se entre eles. Cada dia mais de 200 mil mensagens são trocadas no sistema da Universidade Aberta, a maioria delas entre alunos. Ninguém afirma que essas mensagens tenham uma importância acadêmica duradoura, mas a verdade é que esse sistema aumentou muito o sentido de comunidade dos que estudam na *Open University*.

Outra nova oportunidade aberta pela tecnologia *online* remove uma fraqueza da educação a distância, a saber, a possibilidade de consultar bibliotecas e museus. A Universidade Aberta oferece agora aos seus alunos acesso a documentação e bancos de dados eletrônicos, um sistema que foi usado 60 mil vezes em 1999 e 176 mil vezes em 2000. Os estudantes apreciam a possibilidade de acessar diretamente certos documentos, em vez de recorrer ao processo de busca dos mecanismos aleatórios de procura.

Como terão notado, todas essas aplicações que são populares entre os alunos estão algo fora da atividade central dos estudos. Qual o significado disto?

A resposta é que os estudantes universitários parecem bem menos interessados em utilizar a tecnologia *online* para trabalhar com o material fundamental dos seus cursos, preferindo utilizá-la para as aplicações que mencionei antes. Assim, eles deixam claro que preferem ler livros como livros, não como arquivos de computador.

Será isso apenas um hiato temporal ou algo fundamental? Acho que é um pouco das duas coisas, e quero enfatizar que estou falando sobre a aprendizagem universitária, cujo núcleo é a manipulação de símbolos em um nível bastante sofisticado. Estou certo de que habilidades mais simples, e o tipo de conhecimento necessário para ser aprovado na parte escrita do exame de motorista podem ser ensinados perfeitamente bem só por meio do computador.

Com relação ao ensino e à aprendizagem, a tecnologia de informação e comunicação tem duas virtudes principais: ela apóia as experiências de aprendizagem ativa e assegura um amplo

acesso a toda uma gama de meios e situações úteis de aprendizagem. O problema é que projetar boas experiências de aprendizagem ativa é dispendioso, porque exige muito trabalho por parte de professores. Portanto, é essencial garantir que essas atividades de planejamento nas quais os professores investem muito tempo sejam também aquelas que criam uma aprendizagem produtiva para os estudantes – o que não é simples. É fácil investir muito tempo em projetar uma bela aplicação da Internet que no entanto tenha pouco valor para o aluno.

Do exemplo dado pela Universidade Aberta chego à conclusão de que a aprendizagem *online* não tira o valor de todos os outros meios e tecnologias de ensino que no passado eram considerados valiosos.

Assim, há três observações sobre as quais devemos refletir à medida que superamos o divisor digital. A primeira é que as crianças pobres podem aprender por elas mesmas a usar a tecnologia da informação. A segunda, é que usar essa tecnologia para ajudar as pessoas excluídas a adquirir outras habilidades exige o apoio do setor público. A terceira, é que a aprendizagem *online* é evolucionário, não revolucionário, e por isso não precisamos abandonar tudo o que se fazia antes.

Os entusiastas argumentam que "a resposta é a tecnologia". Mas quando tentamos aplicar a tecnologia *online* de modo efetivo será útil fazer uma pausa para indagar: "Sim, mas qual é a pergunta?"

Vou terminar aqui, com os meus melhores votos para vocês. Em breve chegará o Natal, e estou certo de que estamos todos esperando por ele, depois de um ano tão especial.

Obrigado.

10. ONLINE E OFFLINE: FAZENDO A COMBINAÇÃO CERTA *

É um prazer e uma honra falar a vocês. Lamento que a minha agenda na UNESCO não me permita estar com vocês pessoalmente, mas se não podemos utilizar as técnicas da educação a distância em uma conferência como esta, então onde mais poderemos usá-las?

Já usei esta combinação de apresentação em vídeo seguida pela interação em áudio muitas vezes antes, e sei que ela funciona bem. Espero que hoje aconteça o mesmo. O único pequeno problema é que, na minha experiência, essas apresentações parecem ser lembradas mais claramente pela assistência do que uma apresentação padrão, quando o conferencista está presente e ocupa o pódio. Naturalmente não terei lembrança de haver encontrado vocês no dia de hoje – porque na verdade não nos encontramos. Portanto, se dentro de dois anos vocês estiverem comigo e fizerem algum comentário sobre esta conferência, provavelmente vou ter uma reação de perplexidade.

Portanto, desejo-lhes uma conferência exitosa, e espero que essas observações preliminares sejam úteis como preparação do cenário.

Escolhi como título "*Online e Offline: Fazendo a Combinação Certa*", por duas razões. Em primeiro lugar, parece-me um tema muito importante. Agora as coisas estão se assentando, mas tenho

* TECNOLOGIAS EMERGENTES 2001. Contact North., Thunder Bay, 3 out. 2001. *Apresentação audiovisual em Teleconferência.*

gravado na minha memória o frenesi *dot.com* que durou mais ou menos de novembro de 1999 a março de 2000. Já é difícil lembrar, mas naqueles dias muitos comentaristas diziam que a Internet ia varrer todos os tipos precedentes de educação. Até a educação a distância iria desaparecer, se não fosse oferecida inteiramente na tela do computador, por meio da Internet.

Lembro-me muito claramente dessa fase de entusiasmo pela Internet, porque na ocasião estava dirigindo a Universidade Aberta do Reino Unido e começávamos também a Universidade Aberta dos Estados Unidos. Naquela época a Universidade Aberta do Reino Unido já tinha acumulado uma experiência de 30 anos de serviço, com mais de dois milhões de alunos, e não parecia plausível que os 200 mil estudantes que tínhamos então nos abandonaríamos do dia para a noite se não nos transferíssemos completamente para a Internet. No entanto, a convicção dos fanáticos era tão grande, e o seu entusiasmo tão contagiante que comecei a ter dúvidas.

Felizmente minha colega Diana Laurillard, que é uma das mais sábias observadores do cenário da tecnologia da educação, me fez erguer a cabeça, convencendo-me de que a evolução, não uma revolução, era a forma de lidar com a Internet.

Como disse, naquele momento, estávamos empenhados também em instalar a Universidade Aberta nos Estados Unidos e, embora desde o princípio pretendêssemos usar mais a *Net* naquele projeto, achamos que deveria ser um sistema de educação a distância de meios múltiplos, e não baseado exclusivamente na Internet.

A atmosfera que predominava nesse período de entusiasmo pela Internet foi bem simbolizada por uma empresa *dot.com* muito agressiva dos Estados Unidos, a qual considerava que o acesso aos materiais da *Open University* era a chave para que alcançasse êxito no mercado. Seu desejo de manter-nos presos em um abraço bem apertado a princípio foi embaraçoso, e depois bastante cansativo. Lembro-me do momento, no fim de 1999, em que o presidente dessa *dot.com* nos disse: "Se não concordarem

em fazer uma parceria conosco nós compraremos a Universidade Aberta".

Deixei esse problema de lado e, em março do ano seguinte, a *dot.com* que nos vinha perseguindo tinha sido posta à venda, como muitas outras *dot.com*. Enquanto isso, a Universidade Aberta continuava progredindo rumo à Internet, de forma orgânica. A cada mês, cerca de cinco mil dos nossos alunos adquiriam uma conexão com a Internet, e por isso os números cresciam depressa, embora naquele momento somente pouco mais da metade dos nossos alunos podiam comunicar-se com a Universidade *online*.

Hoje, dos 180 mil alunos da Universidade Aberta, uns 150 mil estão *online*, fazendo com que ela seja provavelmente a maior universidade virtual do mundo, por larga margem – embora a expressão "universidade virtual" não seja do meu agrado.

Assim, a maioria desses alunos estão *online*, e o que fazemos com isso? Como usamos a Internet no nosso relacionamento com eles: no ensino, aprendizagem, nos serviços estudantis, na administração, etc.? De modo particular, como misturamos as atividades *online* e *offline*, para chegar a uma boa combinação?

Vou retornar a esse ponto, mas quero mencionar agora a segunda razão para a minha escolha desse título. Tive a sorte de estar no lugar certo, no momento certo, quando a educação a distância começou o processo de modernização que nos trouxe ao lugar onde hoje nos encontramos. Quando exercia minha primeira função de ensino na École Polytechnique da Universidade de Montreal, registrei-me como aluno de tempo parcial em um programa de mestrado em Tecnologia Educacional no que era na época a Universidade George Williams, e agora se chama Concordia. O programa exigia um período de internato de três meses, e eu decidi fazer o meu na Universidade Aberta do Reino Unido.

A *Open University* estava então no seu segundo ano de funcionamento, mas já era motivo de comentários, em todo o mundo, como uma marca no emprego da tecnologia na educação.

Aquele verão passado na *Open University* foi fundamental para a minha carreira, porque achei a nova instituição estimulante e inspiradora. A escala da operação, o idealismo do pessoal, a excitação intelectual implicada no desenvolvimento dos cursos e no uso dos meios disponíveis: tudo isso era uma revelação. Achei que tinha visto o futuro da educação superior, e queria ser parte desse futuro.

Tive sorte uma segunda vez. Logo que voltei a Montreal surgiu uma oportunidade, porque a *Télé-Université* estava sendo instalada e começou a recrutar pessoal. Eu fui a terceira pessoa a ser contratada, e em 1973 nos mudamos para a cidade de Quebec. Naquela época não eram muitas as pessoas envolvidas na educação a distância, e quase toda reunião profissional sobre o assunto tinha que ser internacional. Para entender o novo campo da educação a distância eu lia sobre o assunto o máximo que podia.

O material publicado que existia também não era amplo, mas a Universidade Aberta do Reino Unido publicava uma revista interna, *Teaching at a Distance* (Ensinando a Distância), na qual os funcionários registravam as suas experiências de uma perspectiva acadêmica.

Eu li os números dessa revista e resumi minhas conclusões em um artigo que escrevi com Clément Marquis, intitulado "*Independence and Interaction: Getting the Mixture Right*" (Independência e Interação: Fazendo a Combinação Certa).

Submetemos o artigo para publicação em *Teaching at a Distance*, e fiquei surpreso quando foi aceito, porque afinal não passava de uma síntese de artigos que já tinham sido publicados. E fiquei ainda mais surpreso quando o artigo se transformou em algo como um clássico: era largamente citado e entendo que hoje é parte da bibliografia de alguns programas de mestrado em educação aberta e a distância, imposição pela qual peço desculpas a esses estudantes.

Menciono esse artigo não só porque o título que escolhi para esta apresentação ("*Online e Offline: Fazendo a Combinação*

Certa") é um jogo com as mesmas palavras, mas porque ele proporciona boa parte do quadro conceitual que aplico ao uso das tecnologias *online*. Por isso vou explicá-lo brevemente.

No artigo sugeri que a boa aprendizagem a distância consiste em uma combinação de dois tipos de atividade, as interativas e aquelas que o estudante realiza de forma independente, como ler um livro, ouvir um audiocassete ou ver um programa de TV. Estas atividades constituem o grosso da aprendizagem, pelo menos na educação superior, e são também – o que é importante – as atividades que permitem que a instituição da educação a distância consiga economias de escala. Com efeito, o material impresso, de áudio, e os programas de TV custam relativamente pouco para reproduzir em larga escala, desde que se tenha feito o investimento no primeiro exemplar.

Mas a evidência mostra que a maioria dos estudantes não tem êxito só com atividades independentes, mas precisa também de atividades interativas. Ora, a palavra "interativa" é bastante escorregadia, e muito abusada. Eu a empreguei então – e a utilizo hoje – para denotar uma situação em que uma determinada atividade pelo estudante evoca uma resposta por um ser humano – professor, tutor ou outro estudante –, formulada especificamente para aquele estudante em particular.

Um exemplo óbvio é o que está acontecendo agora. Neste momento, à medida que acompanham o vídeo, cada um de vocês está praticando a aprendizagem independente. Quando terminarmos o vídeo e vocês me fizerem perguntas pelo telefone receberão, espero, uma resposta direta às perguntas feitas. Ou seja, teremos um evento interativo.

Na educação a distância as atividades interativas são eventos como as sessões com outros estudantes ou com um tutor, a nota e os comentários de um professor a um trabalho apresentado pelo aluno, as perguntas e respostas feitas pelo telefone, a resposta por *e-mail* a uma indagação, etc.

Meu ponto, em linhas gerais, é que essas atividades são importantes para o sucesso da maioria dos estudantes. No

entanto, é verdade que elas também são mais dispendiosas, pois não se prestam a economias de escala, como acontece com as atividades independentes. Fazer 20 cópias extra de um CD-ROM custa quase nada; no entanto, na Universidade Aberta, por exemplo, toda vez que mais 20 estudantes se matriculam em um curso é preciso contratar outro tutor.

Sei que neste ponto, especialmente com essa audiência, alguns de vocês estarão pensando se a minha definição de "interativo" não é um tanto restritiva. Será que a interação efetiva deve mobilizar necessariamente outro ser humano, reagindo de forma específica a um estudante determinado, em um momento dado?

A resposta, naturalmente, é que não precisa ser assim. "Interação" é um conceito amplo, e por isso disse que a palavra pode ser escorregadia. Portanto, vocês poderiam dizer que neste momento muitos tipos de interação estão acontecendo nos cérebros dos presentes, à medida que os seus neurônios comparam o que estou dizendo com a experiência de cada um, e quando perguntas são preparadas para desafiar o conferencista.

Naturalmente é possível reproduzir com máquinas, até certo ponto, a interação útil com o estudante. Em 1983 escrevi outro artigo intitulado "*Independence and Interaction in Distance Education: New Technologies for Home Study*" (Independência e Interação na Educação a Distância: Novas Tecnologias para o Estudo em Casa). As tecnologias hoje existentes, como o CD-ROM e a Internet, permitem um grau muito maior de aparente interação. No entanto, a questão do que constitui uma interação efetiva ainda é válida.

Os CD-ROMs e os *sites* da Internet respondem a ações por parte do estudante. No entanto, em que medida essas respostas são personalizadas? Se você fizer a mesma série de cliques do que eu terá a mesma resposta, ou será que o programa lembra das sessões precedentes alguma coisa sobre as diferenças que existem entre nós, levando-o assim a dar respostas distintas?

Sugiro que saber se a resposta a esta pergunta é importante ou não vai depender da natureza da tarefa que o estudante está

procurando executar. O fato é que, a despeito dos nossos melhores esforços, a maior parte dos programas "interativos" não são na verdade muito interativos, no sentido de serem personalizados. Isso acontece porque escrever programas tutoriais plenamente interativos, que se adaptem ao estilo de aprendizagem do estudante, e leve em conta todas as sessões precedentes com ele, é muito trabalhoso e caro – pelo menos para a aprendizagem sofisticada, no nível universitário. Para justificar essa despesa uma instituição precisará amortizá-la com um número muito grande de alunos.

Faço aqui uma pausa para observar que ainda estou no processo de dar-lhes a segunda razão por que escolhi o meu título. Mas não peço desculpas porque espero que vocês vejam que os estou conduzindo para uma forma de reflexão sobre o emprego das tecnologias *online* na educação.

O que estou dizendo é que as tecnologias de hoje permitem reproduzir algumas das características da interação com uma pessoa real. Na medida em que fazem isso, de tal forma que o usuário considere bem-sucedida, isso representará uma revolução no custeio da educação a distância, por compartilhar as características das atividades de aprendizagem independente que mencionei anteriormente. A saber: atender a estudantes adicionais com esses recursos custa quase nada à instituição. Em outras palavras, o custo marginal por estudante adicional é muito reduzido.

Isto significa que há um forte incentivo ao emprego desses sistemas tecnológicos, sempre que possível. Se o estudante está satisfeito, e custa menos para a instituição proporcionar esse serviço, temos uma situação perfeita, e presumivelmente uma parte da economia no custeio poderá ser transferida para o estudante.

A frase crucial nesta última afirmativa é, naturalmente, "se o estudante está satisfeito". Por isso darei um salto para o presente, em busca de estudantes satisfeitos. Na opinião deles, qual é a combinação certa de trabalho *online* e *offline*? Para

responder a essa pergunta vou me referir à experiência da Universidade Aberta e às preferências dos seus estudantes.

Como disse antes, com 150 mil estudantes trabalhando *online* em suas casas, a *Open University* deve ser hoje a maior universidade online do mundo. Além disso, tendo começado a oferecer cursos com componentes *online*, no fim dos anos 80, ela já ultrapassou de muito quaisquer efeitos Hawthorne. Além disso, como os alunos da Universidade Aberta estudam em tempo parcial, levam cinco anos ou mais para completar seus cursos. Isto significa que quando a Universidade Aberta acrescenta uma nova tecnologia ou sistema de estudo, muitos estudantes podem compará-los com os recursos usados anteriormente. Nessa situação, eles só tendem a migrar para a nova tecnologia se ela lhes oferece claras vantagens sobre a anterior.

O que é uma forma de dizer que as opções dos alunos da Universidade Aberta representam um bom indicador do que se adapta bem ao sistema *online*, e o que fica melhor *offline*.

Afinal, depois dessa longa introdução, quais as combinações apreciadas pelos alunos da Universidade Aberta?

O primeiro ponto óbvio, que é às vezes esquecido pelos entusiastas por um determinado meio de ensino, é que as preferências variam, e uma só combinação não satisfaz a todos os gostos. Vou dar um exemplo simples.

A última vez que verifiquei, não mais de 30% dos alunos estavam usando o sistema de matrícula *online* para registrar-se nos cursos, embora uma grande maioria deles esteja agora estudando *online*. Por que isso? A hipótese da Universidade Aberta é que muitos dos 70% dos alunos que não se matriculam *online* sentem que precisam de alguma garantia humana sobre a escolha de cursos que estão fazendo. Muitos desses cursos valem pontos para um grande número de prêmios, e os estudantes acham que necessitam de uma orientação a esse respeito.

Por outro lado, quando a Internet facilita uma transação simples, os estudantes a escolhem em grande número. O dado mais recente é de 35 mil alunos por semana usando o sistema que

permite examinar o seu registro acadêmico e verificar as notas que estão recebendo pelos trabalhos feitos durante o curso. Um estudante, que obviamente precisava de confirmação, consultou esse registro cem vezes no ano passado.

Neste ponto eu deveria confessar que sou atualmente um aluno da Universidade Aberta, e faço um curso sobre o Desenvolvimento do Terceiro Mundo, para ajudar-me no meu novo trabalho na UNESCO.

Ainda não usei o sistema de acesso ao meu registro uma centena de vezes, mas o utilizo regularmente, porque posso assim saber a nota que tirei no meu último trabalho alguns dias antes dele me chegar, corrigido, pelo correio. Isto me proporciona alguns dias a mais para refletir sobre os pontos fracos desse meu exercício, antes de enviar o próximo.

Do mesmo modo, os estudantes apreciam muito os sistemas de opção pela Internet que são mais simples do que a escolha de cursos ou programas. Por exemplo: alguns cursos da Universidade Aberta incluem períodos residenciais de até uma semana nos *campi* de universidades convencionais no Reino Unido, França, Alemanha, Irlanda, Holanda e Espanha. Nos meses de verão a Universidade Aberta praticamente assume as instalações de uma dúzia de outras universidades, para acomodar 45 mil estudantes, que podem selecionar as datas dos seus cursos de verão, e às vezes também o local. Existe agora um sistema para reserva nessas escolas residenciais pela Internet que é muito popular.

Do mesmo modo, a escala e o âmbito geográfico da Universidade Aberta refletem-se no fato de que ela entrega seus diplomas aos estudantes em cerca de 30 cerimônias a cada ano, em todo o Reino Unido e em algumas outras cidades da Europa. Os estudantes que terminam os cursos podem verificar na Internet onde será realizada cada cerimônia, conseguir o programa e o mapa do local, tomar nota das limitações existentes quanto ao número de convidados e reservar lugares para o evento da sua escolha.

Vocês podem ver o quadro que está sendo desenhado. As transações relacionadas com a reserva de escolas residenciais

e cerimônias de graduação não são necessariamente muito simples, mas a Internet fornece aos interessados ampla informação e permite que o estudante indique necessidades especiais, etc. No entanto, dada a informação compreensiva que é apresentada, para fazer a sua escolha a maioria dos alunos não parece precisar de auxílio extra, personalizado, por outro ser humano.

Não é surpreendente que duas outras formas de usar a comunicação *online* que são bastante populares permitam aos estudantes fazer o que não podiam fazer antes. A primeira é comunicar-se entre si. Todo dia mais de 200 mil mensagens percorrem o sistema da Universidade Aberta, a maioria delas entre alunos. Certamente nem todas têm significado acadêmico duradouro, mas esse sistema deu um grande impulso ao sentido de comunidade dentro da *Open University*.

A maioria dos cursos conta agora oficialmente com uma conferência por computador, onde os estudantes e os tutores podem debater. Quando não há essa conferência, a associação dos estudantes cria uma, e encontra para ela um moderador.

Achamos que um bom moderador é fundamental para o sucesso das conferências por computador, e minha ex-colega Gilly Salmon distilou a nossa experiência com as técnicas utilizadas pelo moderador no seu livro *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (E-Moderação: Chave para o Ensino e a Aprendizagem *Online*).

A segunda nova oportunidade proporcionada pela tecnologia online remove outra debilidade da educação a distância, que é a possibilidade de consultar bibliotecas e museus. A Universidade Aberta pode facilitar aos estudantes o acesso eletrônico a bancos de dados e documentos. A biblioteca possui agora um serviço que seleciona e mantém atualizado um conjunto de documentos relevantes para cada curso. O sistema já tem dois mil documentos, para cem cursos. O número de vezes que os estudantes usaram esse sistema aumentou de 60 mil em 1999 para 176 mil em 2000. Os alunos preferem acessar diretamente os documentos selecionados, em vez de recorrer ao processo aleatório dos mecanismos de busca.

Vocês terão notado que todas essas aplicações muito populares estão de certa forma fora da atividade principal do estudo para os cursos. O que significa isso?

A resposta está em que a Universidade Aberta tem tido um grande sucesso com alguns dos materiais para os cursos em CD-ROM e com outros que são oferecidos para reforçá-los pela Internet. No entanto, parece certo que os estudantes universitários estão menos interessados em recorrer à tecnologia *online* para estudar o material principal dos cursos, e preferem usá-la para as aplicações que mencionei aqui. Eles deixam claro, por exemplo, que preferem ler livros como livros, não como arquivos baixados de um computador.

Será isso algo fundamental ou o simples resultado de um mero hiato de tempo? Acho que é um pouco das duas coisas, e quero enfatizar que estou falando sobre a aprendizagem universitária, onde a manipulação de símbolos em nível sofisticado é fundamental. Tenho a certeza de que habilidades simples, e o tipo de conhecimento necessário para passar no teste escrito do exame de motorista, podem ser ensinados perfeitamente só por meio do computador.

A questão passa a ser, assim, saber o que é necessário para tornar os materiais de aprendizagem *online* mais efetivos, acentuando o que esse recurso tem de positivo.

Mais uma vez fico devendo às idéias e observações da minha ex-colega Diana Laurillard, que sugeriu nos concentrarmos em desenvolver os pontos positivos dos formatos das tecnologias de informação e comunicação, em quatro áreas.

Em primeiro lugar, elas podem ser *interativas*.

Há muitos exemplos disso no curso "Você, o seu Computador e a Internet", da Universidade Aberta, que recebe mais de dez mil alunos por ano. O curso guia os estudantes ao longo de uma exploração interativa de materiais da *Web*, com respostas padronizadas às perguntas propostas. É o que fazem muitas instituições e há, por exemplo, um excelente conjunto de recursos da Internet disponíveis sobre a história dos afro-americanos, que pode ser explorado da mesma forma.

O segundo ponto positivo, que já mencionei, é o caráter *comunicativo* da tecnologia *online*. O recurso a esse meio para apoio de grupos de discussão assíncronos é muito comum, embora suspeite que o emprego das técnicas do moderador, que o tornam realmente efetivo, seja menos comum.

A tecnologia da informação e comunicação pode também ser *adaptável*. Refiro-me aqui a aplicações que permitem aos estudantes manipular um modelo – digamos, de mudança climática – para ter uma experiência de aprendizagem sobre a influência e a escala relativa das diferentes variáveis; experiência muito mais forte do que a leitura sobre o assunto ou a presença em uma conferência.

Por fim, a tecnologia da informação e comunicação pode ser produtiva. Há alguns anos a Universidade Aberta desenvolveu uma tecnologia chamada *Stadium* que nos permite dar aulas magistrais pela Internet a um público de muitos milhares de pessoas, em todo o mundo.

Isso também pode ser feito em pequena escala. Nos nossos cursos de língua estrangeira juntamos os estudantes em grupos de quatro, com um tutor, e os alcançamos em casa, pela Internet, com áudio duplex. Eles trabalham juntos, fazendo um exercício na tela. Um desses exercícios é sobre uma fazenda orgânica.

Minha conclusão é que a tecnologia da informação e comunicação tem duas virtudes essenciais: ela apóia as experiências de aprendizagem ativa e permite também o acesso amplo a toda uma série de meios e de situações de aprendizagem. O problema consiste em que preparar boas experiências de aprendizagem ativa não é barato, porque exige muito trabalho por parte dos professores. Por isso a Universidade Aberta está promovendo muitas pesquisas sobre a produtividade da tecnologia *online*.

O objetivo é garantir que essas atividades de planejamento, em que os professores investem muito tempo, sejam também as que criam aprendizagem produtiva para os estudantes, o que está longe de ser simples. Fácil é investir muito tempo projetando uma bela aplicação na Internet que no entanto tenha pouco valor para

o estudante. Para que a tecnologia online nos traga vantagens efetivas precisamos de outra combinação – ou de outro equilíbrio.

Resumindo, sugiro que a aprendizagem *online* é um grande progresso tanto para os professores como para os estudantes, mas ao mesmo tempo ela não tira a importância de todas as outras abordagens ao ensino e à aprendizagem, de todos os outros meios e tecnologias que temos considerado de valor.

Como diz o título da minha conferência, o desafio consiste em encontrar a combinação certa das atividades *online* e *offline*. Essa mistura variará com o nível da educação, o assunto, o público visado, etc. O importante é levar em conta as implicações dessas variáveis, e não nos deixarmos transfixar pela idéia de que qualquer tipo de aprendizagem *online* é intrinsecamente superior.

O lema contemporâneo é: "A tecnologia tem a resposta". Quero estimulá-los a fazer uma pausa para indagar: "Qual é a pergunta?"

Até aqui discutimos esse tema sobretudo com base na minha experiência na Universidade Aberta. Vou concluir com algumas observações sobre a perspectiva dada pelo meu novo trabalho na UNESCO.

O desafio consiste em utilizar a tecnologia da informação e comunicação a serviço do programa Educação para Todos. Esta é a provocação que tenho pela frente.

Atualmente 220 milhões de crianças nunca vão à escola, ou não a freqüentam suficientemente para que ela tenha algum impacto. Existem também 880 milhões de adultos analfabetos: um quarto da população adulta mundial. A maioria dessas pessoas são meninas e mulheres.

Há uma forte esperança de que a tecnologia da informação e comunicação nos ajudará a responder às demandas dessas pessoas. Na UNESCO estamos fazendo um grande esforço para garantir que isso aconteça. Esta é uma outra história, mas quero estimulá-los, a todos, a se interessar por esse desafio. Acima de tudo, recomendo que levem muito a sério a sua obrigação de fazer com que a tecnologia educacional seja posta a serviço dos excluí-

dos, em vez de simplesmente proporcionar uma aprendizagem mais rica ou conveniente àqueles que já têm boas condições para aprender.

Foi um prazer falar a vocês, e espero que possamos agora passar para a parte interativa deste encontro.

Obrigado.

II. TECNOLOGIA É A RESPOSTA, MAS QUAIS SÃO AS PERGUNTAS DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO? *

Excelências, senhores ministros, senhoras e senhores,

Estou muito feliz de que meu primeiro compromisso na América Latina como novo diretor-geral assistente da UNESCO para a Educação aconteça no Uruguai. Toda a região pode orgulhar-se deste país, que alcançou metas de desenvolvimento na educação que muitos países adotaram como um objetivo para o ano 2010. Na verdade, o Uruguai tem uma das taxas mais elevadas de matrícula escolar de todo o mundo.

Na educação a tradição é muito importante, e esses êxitos devem-se a uma tradição que remonta ao princípio da República, e que foi incorporada a princípios constitucionais tais como a liberdade de pensamento, a liberdade na educação, a liberdade acadêmica, a liberdade das escolas e o sistema educacional independente do Executivo.

Este último é uma das características mais notáveis do sistema educacional uruguaio, permitindo a consolidação das políticas no campo da educação não só como políticas governamentais, mas de Estado.

Gostaria de agradecer às autoridades uruguaias a atenção e generosidade demonstradas ao receber-nos aqui. Este é um ambiente muito apropriado para que os ministros e vice-ministros da Educação avaliem o acompanhamento do Plano de Ação da

* SEGUNDA REUNIÃO DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO: dando seguimento à Cúpula das Américas? Punta del Este, Uruguai, 24-25 set. 2001.

Cúpula das Américas e reiterem seu compromisso com o desenvolvimento global da região.

Hoje me foi solicitado falar-lhes sobre as tecnologias da informação e comunicação na educação, em vez de brindá-los com os muitos programas exitosos que a UNESCO administra na região. É com prazer que atendo, e deste momento em diante vou chamar essas tecnologias de TIC (em inglês ICT), para evitar repetir muitas vezes a expressão "tecnologias da informação e comunicação".

Minha principal qualificação para falar sobre o assunto é o fato de que durante 11 anos, antes de ingressar na UNESCO, dirigi o que acredito ser a maior universidade pela Internet do mundo, que tem 150 mil alunos fazendo cursos *online* em suas casas. O que quer dizer que estou habituado à idéia de usar a tecnologia da educação em escala industrial.

Trabalhar em larga escala tem a vantagem de que os efeitos da novidade passam rapidamente e, como há tantas pessoas envolvidas, pode-se descobrir logo o que funciona e o que não funciona, o que os estudantes apreciam e o que não os agrada.

Dei a esta curta apresentação o título: "Tecnologia é a Resposta, mas Quais São as Perguntas dos Ministros da Educação?"

Deste título pode-se perceber que pretendo examinar com tranqüilidade o emprego das TIC na educação. Estamos cercados pela idéia de que as TIC fazem milagres na educação. Não são só os vendedores de equipamentos, mas também os políticos e às vezes os pais parecem acreditar que essas tecnologias são tudo o que é preciso para reformar e aperfeiçoar os sistemas de educação em todos os níveis.

São muitos os que nos dizem que a tecnologia é a resposta. Gostaria de fazer uma pausa de um minuto antes de indagar qual é a pergunta que está sendo respondida dessa forma. Talvez devesse usar o plural: quais são as perguntas que procuramos responder com a tecnologia.

Hoje, aqui, interesse-me particularmente em saber quais são essas perguntas porque, como Ministros da Educação,

os senhores contemplam o futuro dos sistemas educacionais nacionais e governamentais pelos quais são responsáveis.

Tenho a impressão de que para muitos as interrogações fundamentais podem ser encontradas no que chamo de "eterno triângulo" da educação – alguns o chamariam de Triângulo das Bermudas. Refiro-me ao triângulo definido pelas tensões entre três metas que todos compartilhamos. Em primeiro lugar, aumentar o acesso à educação; em segundo, melhorar a sua qualidade; em terceiro reduzir o seu custo, ou pelo menos impedir que o crescimento desse custo o coloque acima da capacidade do orçamento.

É um triângulo eterno, como o chamo, formado pelos três vetores: acesso, qualidade e custo, presente até hoje, durante toda a história da educação, e qualquer tentativa de alterar um dos vetores tem normalmente um efeito negativo sobre os outros – ou pelo menos é o que acredita o público.

Quando se tenta melhorar o acesso, proporcionar educação a mais pessoas, corre-se o risco de ser acusado de reduzir a qualidade. Se tentamos cortar os custos, seremos acusados de diminuir a qualidade e o acesso. Ao que parece esta é uma situação impossível para um ministro da Educação, de modo que, para ser realmente útil, a TIC precisará transformar a dinâmica desse triângulo.

Minha mensagem mais importante, hoje, é dar-lhes a boa notícia de que a tecnologia pode redefinir esse triângulo, com vantagem para todos. Em particular, pode criar uma situação em que se possa ter ao mesmo tempo mais acesso, uma melhor qualidade e custos mais baixos.

Apresso-me a dizer que a tecnologia pode fazer isso, mas saliento que não automaticamente. Na verdade, a tecnologia pode também reduzir o acesso, piorar a qualidade e aumentar o custo, tudo ao mesmo tempo.

Mas o fato de que a tecnologia pode aumentar o acesso e melhorar a qualidade, reduzindo os custos, é verdadeiramente revolucionário, pois isso nunca aconteceu antes no campo da

educação. Ao longo de toda a sua história tem havido um vínculo insidioso entre qualidade e exclusividade. Trago-lhes assim a boa nova de que a tecnologia demonstrou que pode romper para sempre esse vínculo insidioso, oferecendo qualidade para um número maior de pessoas.

Qual a evidência dessa boa notícia, e como funcionam as coisas?

No princípio deste novo século, as Américas enfrentam o grande desafio de impulsionar um processo de desenvolvimento humano integrado que inclui a equidade social. Nesta região encontramos as economias mais avançadas do mundo, juntamente com países onde metade da população ainda vive na pobreza, situação que se repete dentro de muitos países, onde grupos extremamente ricos vivem ao lado de amplos setores da sociedade que sofrem em condições de pobreza extrema. Em lugar de reduzir o hiato entre os ricos e os pobres, tanto dentro dos países como entre eles, o cenário econômico e social contemporâneo da região mostra um quadro preocupante: a pobreza, a exclusão social, o desemprego e as migrações aumentaram nos últimos anos.

Conscientes dessa situação, os chefes de Estado e de Governo das Américas voltaram a reconhecer na última Cúpula das Américas, em Quebec, que a educação é "a chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano, da igualdade e compreensão entre os nossos povos, assim como para sustentar o crescimento econômico e reduzir a pobreza". Portanto, a educação é não apenas mais um meio para atingir o desenvolvimento, mas também a chave mestra, e estratégia prioritária para a superação da pobreza, o fortalecimento da democracia e o aumento da integração regional.

Em Quebec, o compromisso das Cúpulas precedentes foi renovado: compromisso de conseguir, no ano 2010, acesso universal à educação primária completa e de qualidade para todas as crianças; à educação secundária de qualidade para pelo menos 75% dos jovens; o aumento das oportunidades educacionais ao

longo da vida para a população em geral e a eliminação das disparidades de gênero na educação primária e secundária já em 2005. Como sabem, os esforços específicos do Plano de Ação, no concernente à educação, foram projetados com base nessas metas.

Nos últimos anos a UNESCO tem trabalhado de muitos modos, fundamentalmente por intermédio do Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe, no sentido dos objetivos fixados no Plano de Ação das Cúpulas Hemisféricas, proporcionando a coordenação para o Projeto Principal no Campo da Educação e o acompanhamento da Conferência Mundial da Educação para Todos.

O Projeto Principal no Campo da Educação representou o maior esforço feito pelos países da América Latina e do Caribe (Orealc), entre 1980 e 2000, para tornar a educação uma prioridade nas suas agendas de desenvolvimento. Depois de uma avaliação feita em cada país, em 1999, e coordenada em nível regional pelo Orealc, chegou-se à conclusão de que os três objetivos fixados no princípio do Projeto Principal não tinham sido alcançados integralmente. Embora progressos importantes tenham sido feitos em todos os países, ampliando a cobertura educacional em termos de número de matrículas, os dois outros objetivos do Projeto Principal, a saber, a erradicação do analfabetismo e a melhoria substancial da qualidade e eficiência dos sistemas educacionais, só em parte foram alcançados.

Além dessa avaliação, a UNESCO e a Orealc, pediram a um grupo de especialistas para realizar estudos, orientados para o futuro, sobre possíveis cenários de definição das políticas educacionais durante os próximos 15 anos. As duas análises – tanto a avaliação como os estudos orientados para o futuro – foram submetidas aos ministros da Educação na sua reunião de Cochabamba (março de 2001). Em conseqüência, os ministros assinaram a Declaração de Cochabamba, com recomendações que são consistentes, em termos de conteúdo e de estratégias, com os principais esforços previstos pelo Plano de Ação das Cúpulas Hemisféricas.

As metas do Plano de Ação sobrepõem-se igualmente aos compromissos assumidos tanto na reunião regional do programa Educação para Todos, em São Domingos, como no Fórum Mundial de Dacar, de 1999. Os critérios básicos, as estratégias comuns e a ação concertada que emergiram dessas reuniões são, em substância, inteiramente consistentes com o Plano de Ação da Cúpula Hemisférica.

No entanto, a UNESCO contribuiu ainda mais explicitamente para o Plano de Ação da Cúpula Hemisférica ao apoiar o Ministério da Educação do Chile, e outros países, preparando indicadores para medir a qualidade da educação no contexto das reformas educacionais em andamento. Nesta área, a Orealc aproveitou ao máximo a experiência adquirida pela rede Siri do projeto principal do Campo da Educação, que trabalhou a partir de 1985 no desenvolvimento e na análise da estatística educacional, recebendo um apoio valioso do Instituto de Estatística da UNESCO, em Paris. O resultado desse esforço é o relatório preliminar sobre a presente situação educacional dos 42 países da região, que está sendo apresentado a esta reunião, baseado na análise dos 25 indicadores que medem a qualidade e eficiência da educação.

Dentro do mesmo espírito, a UNESCO está contribuindo para os objetivos do Plano de Ação mediante o trabalho realizado pelo Laboratório Regional da Qualidade das Medições Educacionais, que já publicou seus dois primeiros relatórios sobre um estudo comparativo internacional a respeito de língua, matemática e fatores associados entre os alunos das terceira e quarta séries da educação fundamental. Esse estudo ajudou a promover o uso regular de informações comparativas sobre a avaliação da qualidade da educação na região.

Outro projeto da UNESCO que tem contribuído para os objetivos do Plano de Ação da Cúpula é a rede de inovações lançada recentemente pela Orealc e a Convenção Andrés Bello. Trata-se de uma rede regional composta de redes nacionais envolvendo muitas instituições que atuam no campo da inovação

educacional, com o objetivo de agir como sistema interativo e um fórum corrente para a reflexão e a produção, o intercâmbio e a disseminação do conhecimento e das práticas relativas à inovação educacional. O objetivo da rede é ajudar a melhorar a qualidade e a equidade da educação, e sua prioridade é transformar as práticas institucionalizadas nos centros educacionais.

Outro projeto executado pela UNESCO/Orealc, para promover o uso e a análise da informação estatística no processo decisório dos diretores de escolas, também proporciona apoio à implementação das linhas estratégicas do Plano de Ação da Cúpula Hemisférica. Trata-se de Oficina sobre a Liderança e o Gerenciamento dos Projetos Educativos Institucionais, que emprega jogos de simulação computadorizados e interativos como um dos seus instrumentos mais importantes. A Oficina responde às necessidades do pessoal administrativo das unidades educacionais, tendo por meta atender de modo mais satisfatório às exigências de uma administração cada vez mais centralizada. O modelo usado no projeto tem sido testado com êxito desde 1998 pelos diretores de escola de vários países da região.

Outra contribuição significativa da UNESCO, que apoiará os objetivos do Plano de Ação da Cúpula Hemisférica relaciona-se com o mandato que a Organização recebeu dos Ministros da Educação, na sua reunião em Cochabamba, por ocasião do encerramento do Projeto Principal no Campo da Educação, que consiste em preparar uma proposta para novo projeto regional para a América Latina e o Caribe no campo da Educação, a ser implementado em 2015.

Esse novo projeto deveria contribuir significativamente para provocar uma mudança substantiva nas políticas educacionais, para promover a aprendizagem de qualidade para todos durante toda a vida. A avaliação do Projeto Principal no Campo da Educação, durante os 20 anos da sua duração, evidencia que, não obstante os esforços dos governos da região, que em alguns casos foram muito importantes, eles não foram suficientes para alcançar uma educação de qualidade para todos. À luz dessa

evidência, nossa única opção é uma mudança genuína de paradigma na política educacional. Nosso objetivo é reformular essa política tendo em vista o seu impacto na meta final da educação: a aprendizagem.

Estamos empenhados atualmente em preparar o novo projeto regional, e para isso trabalhamos sobre uma proposta preliminar que colocamos na Internet, na página da Orealc, abrindo um debate sobre o tema, no período entre 17 de setembro e o próximo dia 30 de outubro, o que nos permitirá reunir opiniões e sugestões a fim de ajustar em detalhe os objetivos e estratégias correspondentes. Um dos desafios que enfrentamos neste particular é a necessária complementaridade com o Plano Regional de Ação sobre Educação para Todos que emergiu das reuniões de São Domingos e Dacar.

Não há dúvida de que para garantir um bom resultado nesse novo esforço regional precisamos estimular uma maior cooperação horizontal entre os países e uma cooperação mais efetiva entre as organizações envolvidas. Esses dois objetivos, que há alguns anos poderiam ser considerados utópicos, estão agora muito mais próximos de transformarem-se em realidade. Uma prova disso é dada pela concordância das metas educacionais que os países procuram atingir e que estão incluídas nos acordos das Cúpulas e em vários outros encontros internacionais. A UNESCO tem um compromisso com o objetivo da Educação para Todos e organizou todo o seu programa de acordo com esse objetivo. Nesta oportunidade, a Organização não pode deixar de reiterar sua promessa de cooperar, com todos os meios ao seu alcance, para atingir as metas da Cúpula das Américas como um objetivo de médio prazo.

12. O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA GARANTIA DE QUALIDADE, CERTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS QUALIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR *

É um grande prazer dar-lhes as boas-vindas nesta Reunião de Grupo de Especialistas, e agradeço calorosamente a sua disposição de participar. Peço desculpas por falar-lhes por vídeo, e não em pessoa. Infelizmente setembro é um mês muito agitado no setor de Educação da UNESCO e hoje tenho dois conflitos de agenda particularmente lamentáveis.

Nossa principal prioridade para a UNESCO, nos próximos anos, é apoiar o programa de ação destinado a alcançar a Educação para Todos, que foi firmado no Fórum Mundial de Dacar, no Senegal, no ano passado.

Hoje e amanhã estarei presidindo um Grupo de Trabalho sobre Educação para Todos composto por representantes governamentais, organizações não-governamentais e outras agências internacionais. Seu objetivo é fazer um levantamento anual do progresso realizado para atingir as metas do programa Educação para Todos, e recomendar quaisquer mudanças de estratégia e no plano de ação que possam ser necessárias.

* REUNIÃO DE GRUPO DE ESPECIALISTAS DA UNESCO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR.
Discurso introdutório. Paris, 11-12 set. 2001.

Temo que, se tentar dividir o meu tempo entre aquela reunião e esta, terminarei deixando de fazer justiça a ambas, e por isso vou deixá-las nas mãos capazes do Senhor Seddoh e dos meus colegas da UNESCO. Incidentalmente, gostaria de mencionar também outro choque de datas. Hoje é o Dia Internacional da Alfabetização, e vamos realizar um evento comemorativo anual aqui na UNESCO.

Como é natural, existem vínculos diretos entre a preocupação da UNESCO com a alfabetização, e o programa Educação para Todos, e o tema desta reunião, que é a educação superior. O objetivo fundamental da Educação para Todos é pôr fim à situação vergonhosa representada por mais de 200 milhões das crianças de todo o mundo que não recebem uma educação básica. Igualmente escandalosos são os números referentes ao analfabetismo adulto: os 800 milhões de adultos analfabetos, um quarto da população adulta do planeta, são também um alvo para a nossa ação.

À medida que a comunidade global conseguir proporcionar Educação para Todos, a demanda pela educação superior, que se estima em cerca de 150 milhões de estudantes no ano 2020, aumentará ainda mais. O objetivo fundamental desta reunião de especialistas é contribuir para garantir que essas pessoas poderão estudar dentro de um quadro institucional que dê o reconhecimento devido ao seu progresso e reduza ao mínimo os obstáculos encontrados por esse estudo.

Além de dar-lhes as boas vindas e enfatizar a importância que a UNESCO atribui a esta reunião, o objetivo das minhas palavras é fazer um comentário sobre o contexto e o propósito deste trabalho.

A propósito do contexto, citarei simplesmente o documento da estratégia da UNESCO para o período dos próximos seis anos, que diz:

Hoje, um novo desafio consiste em criar um consenso a respeito dos novos princípios e normas requeridos para responder aos dilemas e desafios éticos que surgem como resultado da

globalização (...). A crescente comercialização de muitas áreas consideradas anteriormente como bens públicos, tais como a educação, a cultura e a informação, prejudica os mecanismos de controle mais fracos, economicamente menos poderosos, e exige novas abordagens para a proteção dos direitos dos indivíduos. Em toda parte se faz necessário concordar com mecanismos universalmente aceitos para garantir uma participação equitativa na globalização, e o seu gerenciamento. Atualmente há muito poucas regras do jogo, mas a não ser que se possa definir quadros sujeitos à concordância universal os benefícios da globalização continuarão a ser negados aos pobres e aos fracos. É preciso fazer com que a globalização funcione para todos.

Lamento que esse texto mostre uma certa prolixidade, que tem tendido a ser o estilo da UNESCO, mas ele transmite a idéia, e vocês poderão vincular essa afirmativa ao excelente documento introdutório que o professor Dirke Van Damme elaborou para nós.

Se esse é o problema geral, qual o papel da UNESCO? Segundo o mesmo documento precisamos ser: "Um laboratório de idéias; um promotor de padrões; uma carteira de compensação; um formador de capacitação nos países-membros e um catalisador para a cooperação internacional".

A reunião de hoje envolve várias dessas funções. Está se desenvolvendo um mercado internacional da educação superior, e alguns vêem a UNESCO como um fórum para o debate sobre esses temas, e notadamente para promover a educação superior como um bem público, em particular nos países em desenvolvimento e nos países em transição.

Ao enfatizar o nosso papel como fórum de debate quero acentuar, desde logo, que a UNESCO não tem a ambição de tornar-se um órgão internacional de certificação para a educação superior, o que seria totalmente impróprio.

O professor Van Damme mostra que um dos principais desafios nas tentativas para lidar internacionalmente com a certificação é a legitimidade. Os consórcios de universidades e os consórcios de empresas privadas podem ser acusados de falhar

na sua objetividade ou universalidade. Na minha opinião, um órgão multigovernamental, como a UNESCO, teria problemas insuperáveis tanto de legitimidade como de efetividade se se tornasse um veículo para efetuar julgamentos sobre as instituições existentes nos países-membros.

Com efeito, não espero que essa reunião gaste muito tempo discutindo a idéia de um órgão internacional de certificação. Como observa também o professor Van Damme, há muitas questões complicadas antes de se chegar a esse ponto. Na verdade, parece-me que um dos desafios que a reunião vai enfrentar é a elaboração de um plano de trabalho em várias fases para lidar com os problemas solucionáveis de forma seqüencial.

Nesta área, mais do que na maior parte das outras, é necessário proceder de forma deliberada, com muito cuidado para definir os termos e esclarecer perfeitamente cada tópico antes de seguir para o próximo. O que o faz parecer um longo processo, e estou certo de que será de fato um processo prolongado. No entanto, acredito também que, assim como em qualquer modalidade de planejamento estratégico, se bem executado o processo em si mesmo pode ser tão importante quanto o produto final.

É com satisfação que verifico que boa parte do trabalho preliminar sobre esses temas já foi feito, e muitos de vocês desempenharam nele um papel importante. Quero referir-me particularmente aos estudos sobre a educação sem fronteiras que recolheram os temas e o esforço feito em diferentes regiões do mundo para desenvolver convenções sobre o reconhecimento de diplomas e a garantia da qualidade. Aqueles de vocês que estão envolvidos quotidianamente no processo de certificação e garantia da qualidade da educação superior contribuíram muito, igualmente, para definir os desafios que agora estão procurando enfrentar.

É com esse pano de fundo que os encorajo a explorar, para o mundo em conjunto, as dimensões internacionais da certificação, da garantia de qualidade e do reconhecimento das qualificações acadêmicas. Espero que possam examinar a

factibilidade de criar um fórum internacional para o diálogo entre os diferentes interessados: estados nacionais; o setor privado; as instituições de educação superior, tradicionais e não-tradicionais; os estudantes; etc.

O conhecimento e a experiência que vocês reúnem permitirão um amplo intercâmbio de pontos de vista, combinando uma perspectiva global com preocupações específicas, regionais e nacionais.

Os especialistas aqui reunidos terão interesse em saber que existe um precedente para este tipo de trabalho, embora sem a escala e o escopo do desafio que a globalização nos propõe hoje. No ano de 1970, em parte como resultado de um artigo do *The Atlantic Monthly*, por Jessica Mitford, surgiu uma ampla preocupação internacional com as práticas de alguns dos fornecedores comerciais de educação por correspondência. Naquela época a UNESCO esteve envolvida nesse tema, juntamente com outros atores, para desenvolver diretrizes de boa prática.

Naquele momento o foco principal estava na proteção dos consumidores, ou seja, dos estudantes, contra fornecedores inescrupulosos e suas práticas. O que continua a ser uma preocupação importante, à medida que hoje a educação globaliza-se, embora tenhamos que nos preocupar também em proteger a sociedade como um todo contra a concessão de qualificações que não se baseiem no conhecimento e nas habilidades que pretendem refletir.

Agradeço ao professor Van Damme o excelente documento que preparou, o qual expõe os temas de forma estimulante, e estou certo que provocará um vivo debate.

Devido à minha experiência anterior posso reconhecer muitos dos problemas que ele levantou. Por exemplo: tenho graus e diplomas de universidades situadas em três países – ou quatro jurisdições, se contarmos separadamente as províncias do Canadá – e portanto sou um exemplo da globalização da educação, antes mesmo que essa palavra fosse criada.

Depois disso, na minha última função na Universidade Aberta do Reino Unido, tínhamos cerca de 30 mil alunos fora da

Grã-Bretanha, o que significa que os problemas de reconhecimento de diplomas e adequação cultural eram para mim um exercício diário.

Por outro lado, durante o tempo em que trabalhei na Universidade Aberta fomos solicitados a assumir um órgão nacional de certificação, o Conselho para os Títulos Acadêmicos Nacionais, que passou a ser o Serviço de Validação da Universidade Aberta. Essa experiência proporcionou-me outras percepções, particularmente quando instituições estrangeiras começaram a procurar-nos em busca de certificação.

Finalmente, minha experiência recente em estabelecer a Universidade Aberta dos Estados Unidos foi um estudo de caso especialmente rico sobre os temas identificados pelo professor Van Damme. A Universidade Aberta dos Estados Unidos é um supridor de educação a distância de caráter particular, sem fins lucrativos. Nesse contexto, funciona ao lado de novas instituições de educação superior sem fins lucrativos, e compete com elas. No entanto, como a Universidade Aberta dos Estados Unidos foi fundada pela Universidade Aberta do Reino Unido, tem uma motivação muito forte que é o ideal da educação superior como um bem público.

Além disso, embora a Open University inglesa ocupe agora um lugar no topo da lista de melhor qualidade na educação superior do Reino Unido, para a Universidade Aberta norte-americana foi necessário passar pelo processo nacional de certificação, já que é uma instituição americana. Na verdade, ela submeteu-se a dois desses processos, um focalizado na educação a distância, de nível nacional; o outro, de nível regional, voltado para as universidades convencionais.

A diferença entre esses dois processos foi extraordinária, pois um deles concentra-se na experiência dos alunos e o outro focaliza a estrutura institucional. Meus colegas americanos acharam essa dupla experiência muito enriquecedora, assim como cheia de exigências. No entanto, ela me fez perceber que podem existir abordagens muito diferentes à avaliação da qualidade e à

certificação, todas elas válidas, cada uma a seu modo.

Esses processos também me fizeram perceber que, quando se trata de liberalização comercial, a educação superior não é um produto como os automóveis ou as bananas. Qualquer tipo de estrutura adotada para o comércio internacional exige que os países cedam um certo grau de jurisdição. Naturalmente, muitas vezes os países que promovem a liberalização de forma mais intensa são também os que hesitam mais em ceder a sua jurisdição. Esse será um desafio para a educação superior, possivelmente não tanto para os países como para as instituições interessadas.

No final das contas acredito que as universidades precisam defender a qualidade dos seus graus e diplomas. O que significa que precisam ter plena confiança em quaisquer acordos e arranjos internacionais que forem solicitadas a subscrever, o que é outro argumento para trabalhar sobre esses temas devagar, cuidadosa e deliberadamente.

No entanto, trata-se de questões muito importantes, e ficarei orgulhoso se a UNESCO puder servir como um fórum para levar adiante a sua discussão em nível internacional. Como é óbvio, estarei particularmente interessado em saber o que vocês pensam que a UNESCO pode fazer de utilidade, para que essas atividades sejam incluídas no nosso plano de trabalho para o biênio.

Outra vez me desculpo por não poder estar com vocês em pessoa. É um prejuízo para mim, porque teria apreciado muito poder participar das suas discussões. No entanto, espero conhecer mais tarde as conclusões a que chegarem, para envolver-me mais diretamente no trabalho subsequente.

Ao transferi-los assim para os meus colegas, espero que tenham dois dias produtivos em Paris, e obrigado por darem o seu tempo a este esforço.

13. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: SEIS PROPOSTAS *

INTRODUÇÃO

Senhor vice-ministro da Educação da China, distintos membros das delegações dos E9 e observadores, senhoras e senhores,

É um prazer estar aqui, e preparar o cenário para essa reunião de especialistas sobre a Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Básica: Alcançando os Excluídos. Agradeço a calorosa acolhida com que fui recebido, e é um prazer especial encontrar no grupo que foi me esperar no aeroporto meu velho amigo e distinto colega, o professor Ding Xingfu da Universidade Central de Rádio e TV da China.

Este é apenas o meu segundo mês no cargo de diretor-geral assistente para Educação da UNESCO, e considero muito apropriado que a minha primeira missão oficial no exterior seja esta reunião dos E9, por duas razões. A primeira é que minha prioridade fundamental como encarregado da Educação na UNESCO será ajudá-los a levar adiante o programa Educação

* REUNIÃO DE REVISÃO MINISTERIAL DOS E-9. *Documento introdutório da reunião de especialistas.* Pequim, 21-23 ago. 2001.

para Todos. O desempenho dos países do grupo dos E9, que representam metade da humanidade, será decisivo para determinar se poderemos ou não alcançar as metas da Educação para Todos. Além disso, na sua primeira reunião em Déli, em 1993, vocês assumiram um compromisso, que foi reiterado em Recife no ano passado, de recorrer à educação a distância e às novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a alcançar as metas da Educação para Todos nos seus respectivos países.

O segundo motivo por que tenho prazer em estar aqui se relaciona com minhas experiências anteriores. Quando penso na minha carreira, sinto que fui extremamente feliz em ter sido parte de uma geração que há 30 anos pôde ser pioneira no desenvolvimento da moderna educação a distância. Minha atividade profissional subsequente, como acadêmico e dirigente universitário, familiarizou-me com as grandes universidades abertas que chamo de megauniversidades. Quando escrevi meu livro *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education* (As Megauniversidades e os Meios de Conhecimento: Estratégias Tecnológicas para a Educação Superior), mantive um contato estreito com as megauniversidades dos países E9, e familiarizei-me com o emprego da educação a distância e das novas tecnologias de informação e comunicação nesses países. Por isso sinto-me hoje entre amigos.

Minha tarefa esta manhã consiste em comentar a respeito da educação a distância e das novas tecnologias de informação e comunicação, e propor um quadro para a discussão dos relatórios nacionais que vamos ouvir mais tarde. Vou tocar em algumas das questões que figuram explícita ou implicitamente no Relatório sobre a Educação a Distância nos Países E9, preparado pela UNESCO como pano de fundo para esta reunião, e pretendo terminar com aquela que me parece ser a questão mais importante: considerando o entusiasmo atual pelas novas tecnologias, e o histórico bem-sucedido da educação a distância, por que não a utilizamos mais na educação fundamental?

Prosseguirei apresentando um conjunto de seis proposições, para em seguida qualificar e explorar cada uma delas. Desde logo, eis aqui essas seis proposições.

A primeira é que a educação a distância criou a oportunidade para uma revolução no treinamento e na educação, porque torna possível ao mesmo tempo um acesso mais amplo, uma melhor qualidade e custos menores.

A segunda proposição é que a educação a distância só recentemente firmou sua credibilidade, e o fez fundamentalmente no nível da universidade. No entanto, seu sucesso e sua credibilidade podem ser estendidos a outras áreas do treinamento e da educação.

A terceira é que o que chamamos agora de novas tecnologias de informação e comunicação, em inglês NICTs, representam uma evolução e não uma revolução com respeito às tecnologias mais antigas da educação a distância. Estamos assistindo também à convergência do emprego da tecnologia da educação a distância com o ensino na sala de aula.

Minha quarta proposição é que a chave para a revolução da educação a distância consiste na divisão de trabalho dentro da empresa educacional. É isso que garante os ganhos no acesso e na qualidade, assim como a redução dos custos.

Em quinto lugar, a educação a distância tem um tremendo potencial de ajudar-nos a atingir as metas do programa Educação para Todos. O treinamento dos professores é apenas uma das áreas onde ela é a única abordagem que nos permitirá alcançar as metas fixadas no Fórum de Dacar.

Finalmente, a sexta proposição é que o segredo para realizar esse potencial consiste em levar a sério a educação a distância, dando-lhe um forte apoio político. Aprender com a experiência de cada um dentro do grupo E9 é uma base importante para isso. Como disse o nosso presidente, citando Confúcio, "a semelhança não é sustentável, o que garante o progresso é a diversidade".

Desenvolverei agora essas seis proposições, uma por uma.

PRIMEIRA PROPOSIÇÃO

Minha primeira proposição é que a educação a distância criou a oportunidade para uma revolução no treinamento e na educação, porque torna possível ao mesmo tempo um acesso mais amplo, melhor qualidade e custos menores. Como se consegue isso?

Isso se obtém mediante economias de escala em parte importantes do processo educacional. É o papel positivo da escala que faz com que os países do grupo E9 estejam tão bem situados para a função de líderes no emprego da educação a distância. As economias de escala produzem também o que chamo de "qualidade de escala". Quando se funciona em larga escala pode-se fazer um investimento importante em pontos cruciais do sistema, tais como os materiais de aprendizagem ou a infraestrutura de apoio técnico, o que por sua vez permite melhorar a qualidade. Por fim, se as economias de escala obtidas são maiores do que o investimento adicional em qualidade pode-se reduzir o custo. Considerando a dimensão do desafio educacional à frente dos países E9, deveria ser fácil funcionar na escala exigida para garantir uma economia de recursos, comparativamente às abordagens convencionais.

É preciso fazer imediatamente a qualificação de que esses ganhos com a educação a distância não são automáticos. Assim, é perfeitamente possível praticar a educação a distância em pequena escala, com um custo elevado e baixa qualidade. Portanto, como se pode garantir um melhor caminho, que leve a uma maior escala, com alta qualidade e baixo custo?

A experiência mostra que há dois fatores que são especialmente úteis. O primeiro é um apoio político importante. Quando se olha à nossa volta no mundo, é notável observar que todas as instituições e todos os projetos de educação a distância que hoje consideramos muito bem-sucedidos tiveram desde o seu início um forte apoio político. Para citar um exemplo, quando o governo da Índia criou a Universidade Aberta Nacional Indira

Gandhi, deixou clara sua intenção de promover uma melhor qualidade por meio da educação a distância. Inversamente, é evidente que alguns dos projetos realizados nos seus países não foram acompanhados da expectativa política de que produziriam resultados de grande impacto e alta qualidade. Não surpreende assim verificar que hoje eles não têm um forte impacto e não são tidos como de qualidade elevada.

Uma segunda chave para o sucesso da educação a distância é a criação de parcerias inteligentes com organizações de fora do mundo da educação, que possam ajudar a fornecer a tecnologia exigida. Há muitos exemplos, mas vou citar três. A parceria da Universitas Terbuka da Indonésia com o sistema nacional de correios faz com que ela tenha agências em todo aquele vasto país insular. No Brasil, a parceria com a TV Globo para ajudar a fornecer a programação educacional explica em parte o sucesso desse país na educação a distância. Finalmente, um exemplo que conheço muito bem é a parceria particularmente efetiva entre a Universidade Aberta do Reino Unido e a British Broadcasting Corporation (BBC).

SEGUNDA PROPOSIÇÃO

Minha segunda proposição é que a educação a distância só recentemente firmou sua credibilidade, e o fez basicamente no nível universitário. No entanto, seu sucesso e a sua credibilidade podem ser estendidos a outras áreas do treinamento e da educação.

Embora a moderna educação a distância tenha uma história de 30 anos, várias razões explicam por que só nos últimos cinco anos ela adquiriu uma credibilidade indiscutível.

A primeira razão é que estabelecer reputação pela qualidade na educação leva tempo – e é bom que seja assim. A educação exige um investimento de tempo e de dinheiro no longo prazo por parte daqueles que participam do processo educativo, de

forma que o grande público só muito lentamente muda sua percepção das instituições envolvidas.

A segunda razão é que só na década de 90 muitos países criaram agências de avaliação e certificação da qualidade da educação a distância, especialmente no campo da educação superior. Essas agências tornaram possível pela primeira vez comparar objetivamente a qualidade da educação a distância com a educação convencional, e os resultados são quase universalmente favoráveis à primeira. Vou dar três exemplos, a começar citando novamente a Universidade Aberta Nacional Indira Gandhi. Quando ela começou suas operações, ficou claro que os cursos que oferecia, e o apoio dado aos estudantes eram muito melhores do que os cursos por correspondência oferecidos por outras universidades indianas, até mesmo universidades de prestígio. Isso levantou um desafio para que essas outras universidades tivessem um melhor desempenho.

Vou mencionar também uma segunda vez a Universidade Aberta do Reino Unido, que tive o grande privilégio de dirigir nos últimos 11 anos. As avaliações feitas pela Agência de Garantia da Qualidade da Educação Superior do Reino Unido colocam a Open University entre as dez melhores das cem universidades inglesas, devido à qualidade dos seus programas. Finalmente, pesquisas conduzidas pelo governo da província de Alberta, no Canadá, sobre a qualidade do serviço e o apoio dado aos estudantes em todas as suas instituições isoladas de educação superior e universidades indicam que a melhor colocada foi a Universidade de Athabasca, que funciona no campo da educação a distância.

Vocês terão notado que todos esses exemplos foram retirados do nível universitário; no entanto hoje nossa maior preocupação é sobretudo com outros níveis educacionais. Isso significará então que a educação a distância só tem sucesso na educação superior? Minha resposta é um enfático "não"!

A razão porque a educação universitária é tão preeminente na educação a distância é que esse tipo de educação começou

modernamente nesse setor, há 30 anos. Teve início nesse nível não porque a educação superior tivesse a prioridade mais alta em matéria de expansão do acesso, mas porque os pioneiros nesse campo acreditavam que se pudesse estabelecer a credibilidade do seu método de ensino em uma universidade, seria possível depois transferi-lo para outros níveis. Agora que a credibilidade da educação a distância foi firmada sem deixar qualquer dúvida, chegou o momento de aplicá-la aos desafios do programa Educação para Todos.

TERCEIRA PROPOSIÇÃO

A terceira proposição é que, em relação aos antigos meios usados pela educação a distância, as novas tecnologias de informação e comunicação representam uma *evolução*, e não uma *revolução*. A grande vantagem dessas tecnologias, para os nossos fins, é que elas criaram a moda de empregar tecnologia no processo educativo. Recomendo a vocês que não se deixem cegar pelo encanto das novas tecnologias – e da tecnologia de modo geral. Precisamos usá-las para progredir na agenda da Educação para Todos, não porque estejam na moda.

Assim, por exemplo, há um paralelo entre a nova tecnologia da Internet e a antiga tecnologia da educação por correspondência. As duas permitem e favorecem a aprendizagem assíncrona, em contraste com o estilo síncrono das conferências de vídeo, uma tecnologia que há cinco anos estava no seu auge.

Antes de afirmar que a tecnologia é a resposta à Educação para Todos, precisamos perguntar quais são as questões colocadas por esse programa. E precisamos ser exigentes ao escolher os meios e métodos apropriados para responder a um determinado desafio. A tecnologia escolhida precisa também estar disponível dentro do país em questão, e haver demonstrado sua efetividade em outros lugares. Estou impressionado, por exemplo, com o uso dos centros comunitários de Internet no Egito, com o uso da TV

no Brasil, e no México com o recurso à tecnologia dos satélites no campo da educação.

QUARTA PROPOSIÇÃO

Minha quarta proposição é que a verdadeira revolução da educação a distância e das novas tecnologias é que elas permitem e estimulam a divisão do trabalho no processo educacional. Para usar a tecnologia efetivamente é preciso dividir esse processo nas partes que o compõem, e criar uma especialização para tornar cada parte tão efetiva e suscetível ao aumento da escala quanto possível. O exemplo clássico da divisão do trabalho é o que se dá entre o grupo do curso e o tutor local. O primeiro aplica o seu poder intelectual e pedagógico no preparo de materiais de aprendizagem. As redes de tutores proporcionam em toda parte um apoio vital para os estudantes, tornando possível ao sistema funcionar em larga escala.

Vamos encontrar essa divisão do trabalho em vários projetos de educação a distância nos países E9, tais como os projetos de alfabetização de grupo no Paquistão, o programa Telesecundaria no México e as escolas abertas em Bangladesh e na Índia.

Precisamos entender, naturalmente, que a divisão do trabalho no processo educacional nem sempre é fácil de implementar. Ela muda as funções de algumas pessoas e assim pode criar resistência por parte dos sindicatos, até que fique claro que os novos empregos podem ser exercidos de forma satisfatória. No entanto, é essencial enfrentar e superar essa resistência, pois a divisão do trabalho é a chave para conseguir e sustentar a revolução que a educação a distância pode viabilizar.

QUINTA PROPOSIÇÃO

A quinta proposição afirma simplesmente que a educação a distância tem um grande potencial para ajudar-nos a atingir a Educação para Todos. O potencial para aplicar a educação a distância em muitas áreas é demonstrado pela diversidade de modos como já é utilizada nos países E9. Assim, o México e o Brasil empregam a televisão na educação secundária. O Egito usa as conferências em vídeo para treinar professores, enquanto a China, Nigéria, Bangladesh e Paquistão recorrem à educação a distância de outras formas, com o mesmo objetivo. China, Índia, Indonésia, Paquistão e Bangladesh têm universidades abertas; a Índia e Bangladesh, escolas abertas.

Espero que a presente reunião, permitindo compartilhar essas experiências, possa identificar áreas de prioridade para a educação a distância, enquanto nos esforçamos para atingir as metas da Educação para Todos. Assim, podemos assumir o compromisso de usar essa tecnologia para alcançar os excluídos e não simplesmente para criar mais oportunidades destinadas àqueles que já estão bem atendidos.

A educação a distância é o instrumento ideal para fazermos ainda mais de modo a atender ao enorme desafio que enfrentamos no que se refere ao treinamento de professores. Não conheço um cálculo preciso, mas uma extrapolação a partir de outros dados sugere que os países E9 precisam treinar pelo menos cinco milhões de novos professores nos próximos dez anos. Um estudo recente mostra que só a Nigéria precisará de 900 mil novos professores nos próximos seis anos. Além disso, a educação a distância pode ajudar não só no treinamento inicial dos professores, mas também no desafio ainda maior do treinamento em serviço, para habilitá-los a responder às novas exigências.

Uma nova exigência que é óbvia é a educação preventiva para impedir a difusão do HIV/Aids. É evidente que no combate a essa desastrosa pandemia a educação preventiva será mais efetiva do que qualquer progresso biomédico previsível.

Contudo, os professores que estão à frente da educação preventiva não podem desempenhar o seu papel se não forem treinados, e a educação a distância pode proporcionar esse treinamento.

Há igualmente uma tremenda oportunidade de usar a educação a distância na educação fundamental dos adultos, uma área onde a divisão do trabalho e a especialização podem ser especialmente efetivas em conseguir aumentar a escala da provisão para atender às necessidades dos 800 milhões de analfabetos que existem no mundo.

SEXTA PROPOSIÇÃO

Minha sexta e última proposição é que os países E9 deveriam comprometer-se politicamente a usar a educação a distância e as novas tecnologias. Um exame do histórico neste particular sugere que algumas das nossas tentativas precedentes não foram suficientemente intensas. Está claro que o fato comum por trás dos projetos de educação a distância que são hoje considerados um sucesso é um forte compromisso político por parte do governo.

O fato de que as novas tecnologias de informação e comunicação estão agora muito na moda com todos os ramos do governo e com o público em geral torna esse compromisso político mais fácil. Os ministros da Educação podem justificar a alegação de que para o futuro do seu país desenvolver a tecnologia educacional é tão importante como desenvolver as tecnologias militares, de comunicação espacial ou a produção de *chips* de computador.

Um subproduto desse compromisso político, que ajudará também a sustentá-lo, é a maior atenção à pesquisa e à avaliação dos projetos e programas que são implementados. Os governos precisam de políticas baseadas em evidências, que exigem evidências da sua efetividade ou quando menos de tentativas anteriores de usar a tecnologia para fortalecer e expandir a educação. Sugiro que um compromisso político com a qualidade na educação a distância ajudará também a reduzir a resistência dos sindicatos às novas formas de fazer as coisas.

CONCLUSÃO

Argumentei que a revolução da educação a distância significa que na educação é melhor atuar em grande escala. Isso representa uma boa oportunidade para os países E9. A tecnologia educacional é um importante instrumento de desenvolvimento, e os ministros da Educação dispõem agora de argumentos para persuadir os ministros das Finanças de que aplicar meios e tecnologias no treinamento e na educação tem importância nacional.

Quero garantir-lhes o pleno apoio e cooperação da UNESCO nesse importante esforço. Espero desenvolver com vocês uma agenda para o envolvimento da UNESCO, assim como de outras organizações internacionais como o Unicef e a Comunidade da Aprendizagem, na utilização da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação para o avanço do programa Educação para Todos.

14. A EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NUMA ERA DE GLOBALIZAÇÃO: O QUE HÁ DE NOVO? *

INTRODUÇÃO

Obrigado pelo convite para falar nesta Conferência. É uma honra estar aqui, porque tenho muita consideração pela Organização do Bacharelado Internacional. Meu contato estreito com o Bacharelado Internacional e os seus estudantes começou em meados dos anos 1980, no Canadá, em uma visita ao Lester B. Pearson United World College de Victoria, na Colúmbia Britânica. Estava com Catherine, minha filha adolescente mais moça, e enquanto falava a um grupo de estudantes outro grupo a levou em um Zodiac para visitar a reserva natural subaquática pela qual o College é responsável.

Catherine voltou com os olhos brilhando e, logo que ficamos a sós, disse-me que a sua ambição era estudar nesse tipo de escola. Verificamos o que era necessário e dois anos depois ela partia para o United World College of the American West, em Las Vegas, no Novo México, com uma bolsa de estudos de Ontário. O que aconteceu foi que com essa experiência ganhamos dois graduados do International Baccalaureate (IB), porque um dos seus colegas, Ian Chisholm, de Saskatchewan, mais tarde se casou com a sua irmã mais velha.

Pouco tempo depois dessa visita ao Pearson College fui convidado para integrar o Conselho da Fundação da International

* CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. Genebra, 11 set. 2002. Genebra: Organização do Bacharelado Internacional, 2002.

Bacculaureate Organisation (IBO), e assim começou uma associação que se manteve durante a década de 90. Era uma responsabilidade estimulante orientar a IBO durante um período de rápido crescimento geográfico, numérico e curricular.

Mais tarde, ainda na década de 90, tive o privilégio de servir como vice-presidente da IBO durante a primeira parte da presidência de Greg Crafter, quando foi preciso conduzir a IBO ao longo de algumas mudanças difíceis na sua governança e administração. Graças à visão de Greg, sua sabedoria e habilidade diplomática, a IBO emergiu desse processo com a administração e a constituição necessárias para enfrentar o começo do século 21. Portanto, trata-se de uma organização e uma causa com as quais estou orgulhoso de me associar.

Em 1999 tive que deixar o Conselho da IBO devido à pressão do trabalho na Universidade Aberta do Reino Unido, da qual era então vice-reitor. Mas fiquei satisfeito em verificar que quando me transferi para a UNESCO como Diretor-Geral Adjunto para Educação, no ano passado, fui envolvido mais uma vez em uma associação com a IBO. Há 35 anos a UNESCO facilitou a criação do Bacharelado Internacional. No ano passado, vocês me deram a honra de convidar-me para cortar a fita na cerimônia de inauguração do novo Edifício Peterson, em Cardiff. A UNESCO, como a IBO, tem um grande interesse em tudo o que se relaciona com a educação internacional.

A GLOBALIZAÇÃO EM QUESTÃO

Há quase exatamente um ano assistíamos incrédulos pela TV o desenrolar do drama de 11 de setembro nos Estados Unidos. Inevitavelmente, a magnitude do evento provocou hipérboles na mídia. Falava-se no "dia que mudou o mundo" e a retórica da globalização foi ampliada para incluir a "globalização do terror".

Passado um ano, nossa avaliação pode ser mais sóbria. Sabemos agora que o dia 11 de setembro não mudou tanto o

mundo. Entendam, por favor, que não estou diminuindo o horror daquele acontecimento terrível, e o sofrimento que causou a milhares de pessoas. Estou dizendo apenas que ele não mudou o mundo na forma prevista pelo sobressalto então provocado.

Não há dúvida de que o choque levou as economias claudicantes do Ocidente a mergulharem mais ainda em uma recessão, mas no princípio deste ano elas já se recuperavam bem, até que a revelação das grandes irregularidades cometidas por dirigentes de empresas nas suas contas lançou dúvidas sobre a integridade de segmentos importantes do empresariado capitalista. Entrementes, nos Estados Unidos a política voltou à normalidade, depois de seis meses de retórica bipartidária anormal.

Agora, até mesmo falar sobre a "globalização do terror" pode ser um erro de avaliação, porque o objetivo visado pela Al-Qaeda parece ser os Estados Unidos, não o mundo em seu conjunto. Os seqüestradores de 11 de setembro vieram principalmente da Arábia Saudita, e a Al-Qaeda oculta suas atividades na anarquia de uns poucos Estados falidos. Desde 11 de setembro os incidentes terroristas em todo o mundo não parecem ter aumentado além do nível do "ruído de fundo" do terrorismo que, é triste constatar, tornou-se uma parte integrante da vida moderna. Israel, naturalmente, é um caso especial.

Na verdade, de modo geral, a globalização parece ter dado um passo para trás durante o ano que passou. Os fluxos internacionais de capital são o aspecto mais desenvolvido da globalização: o volume desses fluxos pode muito bem ter diminuído no último ano, com a deterioração do clima econômico; e muitos mercados emergentes, como a Argentina, tornaram-se notavelmente menos atraentes. O segundo aspecto mais desenvolvido da globalização é o comércio: e o impulso de liberalização do comércio também se reduziu, com os Estados Unidos aplicando tarifas sobre o aço e aumentando maciçamente seus subsídios agrícolas.

Mas estou caminhando depressa demais. A educação é uma atividade de longo prazo, e é tolo falar em reorientá-la devido aos acontecimentos efêmeros de qualquer ano em particular. Precisamos ver as tendências mais duradouras. Ao escolher o título desta

conferência, "A Educação Internacional numa Era de Globalização: O que Há de Novo?", quis examinar com vocês o que há de novo para a educação internacional na era da globalização, não a evolução detalhada do fenômeno da globalização no ano passado.

Com efeito, seria bom adotar uma perspectiva ampla da globalização, porque corremos o perigo de ser atropelados pela imprensa com o exagero do fenômeno da globalização, considerada de forma ampla. Há dez anos não tínhamos ouvido o termo "globalização", que é agora comum nos discursos políticos. Em um dos principais jornais da Alemanha, por exemplo, a frequência com que ele foi usado aumentou 30 vezes entre 1999 e 2000. Diante desse tipo de entusiasmo e modismo os intelectuais precisam recorrer às suas reservas de ceticismo.

Há alguns anos Grahame Thompson, meu ex-colega na Universidade Aberta, escreveu com outro autor um livro intitulado *A Globalização em Questão*. Sua pesquisa mostrava que na verdade em certos aspectos os fluxos internacionais de capital e de comércio eram maiores em 1900 do que em 2000. Além disso, o movimento internacional de pessoas era, em princípio, muito mais livre em 1900, porque não existiam passaportes. Digo "em princípio" porque nessa época só os ricos tinham os meios necessários para viajar.

É certo, contudo, que a globalização dos nossos dias é a globalização do dinheiro, de imagens e produtos, e não uma globalização de pessoas. Na verdade, os governos estão recorrendo a medidas cada vez mais extremas para impedir a movimentação das pessoas. Não haverá uma contradição entre a idéia da globalização, implicando o livre deslocamento pela superfície terrestre, e a realidade dos movimentos cada vez mais controlados por meio de passaportes e vistos?

GANDHI E MANDELA

Minha função na UNESCO exige que eu faça muitos discursos. No entanto, a vida quotidiana em uma grande burocracia internacional me deixa pouco tempo para prepará-los. Assim, muitas vezes é durante os afastamentos de Paris, que no jargão da UNESCO têm o nome grandioso de "missões", que tenho uma oportunidade de pensar sobre os pronunciamentos que devo fazer no futuro. Além disso, essas viagens muitas vezes geram experiências estimulantes.

Aconteceu assim que eu estava em Durban, na África do Sul, há um mês, e tive uma manhã livre. Ouvira dizer que podia visitar o assentamento Phoenix, onde o Mahatma Gandhi tinha morado, e fui visitá-lo. Uma visita interessante não pelo que era o Phoenix na verdade, mas pelo que não era. Suponho que eu esperava encontrar uma pequena casa de fazenda, velha de cem anos, com a escrivaninha e a cama de Gandhi, como é comum nos museus criados nas casas onde viveram pessoas famosas.

Mas descobri que o que Gandhi chamara de "lugar de paz" tinha sido inteiramente destruído pelo fogo na violência intercomunitária que varreu o lugar em 1985. Os membros da mesma comunidade responsável pelo incêndio foram pagos para reconstruir a casa, reaberta pelo presidente Mbeki há dois anos. No entanto, ela está ainda completamente desguarnecida, com a exceção de alguns exemplares emoldurados de velhos jornais e cartazes, tudo muito triste. O que achei que justificou a visita foi um artigo escrito por Nelson Mandela que encontrei em um boletim distribuído gratuitamente aos visitantes.

Nesse artigo, Mandela comparava sua experiência na prisão da Ilha Robben com a experiência de Gandhi como presidiário na África do Sul, 50 anos antes. Ambos começaram sua vida na prisão como prisioneiros no forte, em Johannesburgo, e a primeira conclusão é que as condições físicas da penitenciária quase não mudaram nesse período. O uniforme vestido por Mandela em 1962 era idêntico ao uniforme dado a Gandhi em 1908.

O general Smuts tinha procurado negociar um acordo com

Gandhi para evitar o embaraço de tê-lo preso, assim como Botha tentou fazer o mesmo com Mandela na década de 1980. É notável o paralelismo entre as experiências na prisão desses dois grandes pacifistas, no começo e no fim do século 20.

O que mudou dramaticamente foi o contexto legal e constitucional em que eles tinham cometido um crime, e foram condenados à prisão. Para reproduzir as palavras de Nelson Mandela:

Em todas as quatro ocasiões, Gandhi foi preso no momento em que quis, e por sua própria insistência. Não houve incursões policiais no meio da noite. A polícia não o arrastou, não houve acusações de conspirar para derrubar o Estado, de promover as atividades de uma organização proibida, ou de promover a violência inter-racial. O Estado ainda não inventara o amplo repertório das chamadas Leis de Segurança que na nossa época tivemos que enfrentar. Não havia a Lei do Terrorismo, a Lei do Comunismo, a Lei de Segurança Interna ou as prisões sem julgamento. O controle do Estado ainda não era completo.

Gandhi foi detido porque violou deliberadamente leis que eram injustas porque discriminavam contra os indianos e violavam a sua dignidade e liberdade. Foi encarcerado porque se recusou a assumir um certificado de registro, e estimulou outras pessoas a agir da mesma forma. Quando o apartheid ainda estava na sua infância, nós também, como Gandhi, organizamos prisões porque queríamos ser presos, na Campanha de Desafio das Leis Injustas, mas no fim dos anos 1960 a violência do Estado tinha chegado a tal intensidade que a resistência passiva parecia fútil. Éramos literalmente arrancados das nossas camas para a prisão. Em vez de trazer uma melhoria das condições, o nosso desafio provocou o Governo a aprovar as chamadas Leis de Segurança, na tentativa de represar toda a resistência.

Podemos alegrar-nos porque a África do Sul é agora uma democracia, em que todas as pessoas são constitucionalmente iguais, mas as palavras de Mandela nos previnem a respeito de dois males sempre presentes, com relação aos quais todos os Estados devem permanecer alertas. O primeiro é a tentação de

classificar os cidadãos como "nós" e "eles". O segundo é criar situações em que a "resistência passiva [pareça] fútil".

Desse ponto de vista, os ataques de 11 de setembro podem não ter mudado o mundo, mas reforçaram essas duas tendências infelizes. Em primeiro lugar, há uma tendência intelectual para fazer generalizações amplas sobre as pessoas, categorizando-as como "nós" e "eles", erguendo barreiras de separação entre os dois grupos. Em segundo lugar, no comportamento dos governos há uma tendência para afastar-se da igualdade de tratamento das pessoas, que nos piores casos corresponde a uma erosão dos direitos humanos ou, na melhor das hipóteses, significa admitir que esses direitos são seletivos, e não universais. No último ano todos notamos como os regimes menos atraentes do mundo adotaram com entusiasmo a idéia de que se o seu opositor é chamado de terrorista, é possível matá-lo ou maltratá-lo impunemente.

Voltemos porém à tendência intelectual, que poderíamos chamar de ascensão da política do "nós" e "eles". Após uma fase excessivamente breve em que os americanos e outros se detiveram a perguntar-se por que algumas pessoas podiam odiar tanto os Estados Unidos, muitos se refugiaram na tese fácil de um "choque de civilizações". Até mesmo os numerosos intelectuais que repudiaram essa tese organizaram suas idéias adotando como referência esse paradigma.

Alguns observaram, corretamente, que Al-Qaeda é uma manifestação de conflito dentro do próprio Islã, decorrendo mais especificamente da ambivalência moral e das contradições políticas existentes, durante muitos anos, no interior dos países natais dos líderes da Al-Qaeda. Não é um conflito entre o Ocidente e o Oriente, ou entre os árabes e os cristãos. No entanto, o conceito de um choque de civilizações resistiu no espírito do público, e os nossos dias não são propícios ao internacionalismo, o que deve constituir uma séria preocupação para a IBO.

A IBO e a UNESCO compartilham as mesmas raízes intelectuais. A UNESCO foi criada depois da Segunda Guerra Mundial, dentro do espírito do humanismo esclarecido, refletindo a crença de que é possível haver um mundo melhor.

AS RAÍZES INTELECTUAIS DA IBO E DA UNESCO

A UNESCO é um membro da família das Nações Unidas que guarda entre os seus textos fundamentais a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as muitas declarações e convenções internacionais dela derivadas.

A Constituição da UNESCO começa com a afirmativa ressonante, ignorada de forma consistente, mas que é tão verdadeira: "Que as guerras começam nas mente dos homens, e é na mente dos homens que as defesas da paz precisam ser construídas".

E prossegue, referindo-se à Segunda Guerra Mundial:

Que a... guerra... se tornou possível pela negativa dos princípios democráticos da dignidade, igualdade e respeito mútuo dos homens, e pela propagação, nos seus lugares, pela ignorância e preconceito, da doutrina da desigualdade dos homens e das raças.

Faço aqui uma pausa para observar que a referência ao choque de civilizações nos faz voltar depressa à doutrina da desigualdade dos homens e das raças. Substituir o racismo pelo "civilizacionismo" não é um progresso.

Voltarei a esse ponto dentro de um minuto. A Constituição da UNESCO prossegue dizendo como essas causas da guerra podem ser neutralizadas:

Que a ampla difusão da cultura, e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de interesse e assistência mútuos.

E prossegue com outra afirmativa, absolutamente verdadeira mas que é normalmente ignorada:

Que uma paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que garantisse o apoio

unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e portanto, para que não fracasse, a paz precisa basear-se na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Partindo desses princípios, a Constituição dá à UNESCO um mandato simples para a sua ação:

Por essas razões, os Estados Partes desta Constituição, acreditando nas plenas e iguais oportunidades da educação para todos, na busca sem restrições da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de idéias e conhecimento, são concordes e determinados a desenvolver e aumentar os meios de comunicação entre os seus povos, e a empregar esses meios para os propósitos de compreensão recíproca e de um conhecimento mais genuíno e mais perfeito da vida de cada um deles.

Suspeito que esses pioneiros que criaram o IB teriam subscrito tudo o que li, e imagino que essas palavras ainda ressoam hoje naqueles de vocês que implementam o IB e seus programas associados. Poder-se-ia dizer que a Constituição da UNESCO era uma Carta para a globalização esclarecida, muito antes que a palavra "globalização" fosse criada.

Atualmente a maior ameaça a esses ideais provém de uma combinação de generalização vaga a respeito do "choque de civilizações" com o relativismo pós-moderno. Falar no choque de civilizações exagera as diferenças entre as culturas e compromete a noção de valores humanos universais. Com a sua ênfase no relativismo e na fragmentação, o pós-modernismo nega a idéia de que haja direitos humanos universais. Se todas as culturas são igualmente válidas, por que a idéia de um direito humano que se desenvolveu em certa cultura deveria ser aplicada a outra?

A tarefa da educação internacional consiste em combater essa ameaça sustentando princípios que são valores humanos universais e direitos humanos universais. Significa manter a crença de que cada ser humano individual tem um valor único, independente da cultura, civilização ou país a que possa de alguma forma pertencer. E a tarefa da educação internacional é inspirar os jovens na defesa desses princípios.

Como diz o prospecto de uma das escolas do IB, o Atlantic College do País de Gales, "Não podemos salvar o mundo, mas podemos formar pessoas que queiram salvar o mundo". Que significa isso, em termos práticos?

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

A educação internacional, de que o IB é um exemplo, deve buscar dois objetivos. Em princípio esses objetivos são pelo menos compatíveis, e na melhor das hipóteses eles se reforçam mutuamente. No entanto, na época em que pertenci ao Conselho da IBO aprendi que a vida nem sempre é tão simples.

O primeiro objetivo é pragmático. Muitos empregados têm hoje uma mobilidade internacional: seus filhos podem ser transferidos de país para país durante a sua educação, e precisam ter a possibilidade de adaptar-se rapidamente a novas escolas. Em particular, quando fazem a importante transição da escola secundária para a universidade, querem ter uma qualificação que será reconhecida imediatamente, aceita e valorizada pelas universidades de todo o mundo. A IBO tem feito um esforço notável para criar essa qualificação e administrar a sua difusão regular por todo o mundo.

Só ao ingressar na UNESCO, envolvendo-me mais de perto nas questões relacionadas com o reconhecimento internacional das qualificações escolares, pude perceber como foi extraordinário o trabalho do IB. Hesito em usar a palavra "único", mas não conheço outro exemplo em que uma entidade internacional independente de qualquer governo garanta em todo o mundo a qualidade e a credibilidade de uma qualificação de base ampla. É um importante tributo a todos os que trabalharam no desenvolvimento e manutenção da IB, ao longo de muitos anos.

É irônico – mas, acredito, seria previsível – que três dos países cujos cidadãos se dedicaram mais intensamente a criar a IB, a saber a França, a Alemanha e o Reino Unido, devessem ser os mais refratários à sua utilização nas respectivas jurisdições. Faz lembrar

o ditado sobre o profeta que não é reconhecido na sua terra. Imagino que se possa debitar isso ao choque de civilizações educacionais. Noto, porém, que mesmo naqueles países o trabalho da IB, consistente e de boa qualidade, está fazendo conversões com rapidez.

Conduzir o IB à situação atual, como uma qualificação respeitada, foi uma luta, mas conceitualmente clara. O mesmo porém não se pode dizer do segundo objetivo perseguido pelo IB. Se o primeiro objetivo é pragmático: atingir uma qualificação escolar reconhecida universalmente, o segundo é confessadamente idealista: conseguir um currículo inspirado em valores universais. Não basta que os jovens brilhantes que recebem o IB sejam cidadãos que se movimentem pelo mundo. Devem ser também, nas palavras que citei antes, pessoas que queiram salvar o mundo – e estejam equipadas para isso.

Não sei se vocês fizeram pesquisas para descobrir como os graduados do IB, no momento da graduação ou, de forma mais relevante, mais tarde na sua vida, diferem em suas atitudes e ações das pessoas que seguiram outra trajetória escolar. A pequena amostra de graduados IB que conheço são pessoas que parecem dar mais importância a ajudar os outros do que a si mesmos, mas não creio que se deva confiar nessa amostra.

Houve um levantamento dos graduados em universidades do Reino Unido que chegou a algumas conclusões interessantes nessa área. O objetivo da pesquisa era definir a noção de "graduação universitária": saber em que medida ter um diploma universitário muda as pessoas. Foi examinada uma grande amostra de indivíduos formados em diferentes universidades, e com uma só exceção os resultados foram semelhantes. A exceção era a Universidade Aberta, cujos graduados eram mais velhos do que os outros, e que admitiam, muito mais do que os formados com menos idade, que o estudo universitário tinha de fato mudado a sua vida. Acima de tudo, havia aumentado a sua autoconfiança, o que por sua vez os tinha interessado mais em ajudar os outros, e a envolver-se na vida cultural, social e política da sua comunidade.

Terá o IB um efeito semelhante, instilando maior autoconfiança, que estimula as pessoas a tornarem-se agentes do desenvolvimento?

"Agentes do desenvolvimento": que pretendo dizer com isso? "Desenvolvimento" é uma palavra que tem sido usada de forma excessiva. Que entendemos por ela? Será o desenvolvimento das aptidões emocionais, físicas e intelectuais dos indivíduos? Será a melhoria do desempenho econômico de uma comunidade ou de uma nação? Será a criação de sociedades onde as pessoas vivam juntas em harmonia? Vocês dirão provavelmente que é tudo isso – e mais. No entanto, como podemos resumir o significado dessa palavra?

Amartya Sen, que foi premiado com o Prêmio Nobel, fez isso de forma brilhante no seu livro *Desenvolvimento como Liberdade*, cujo título nos dá esse resumo. Ele argumenta que o objetivo do desenvolvimento é simplesmente a ampliação da liberdade. Em suas palavras, o desenvolvimento "consiste na remoção dos vários tipos de ausência da liberdade que deixam as pessoas com poucas opções e poucas oportunidades para exercer uma ação inteligente".

Além disso, a ampliação da liberdade é não só o objetivo fundamental do desenvolvimento, mas também o meio mais importante para alcançá-lo. Em primeiro lugar, porque as pessoas livres são os agentes mais efetivos do desenvolvimento. Em segundo lugar, porque as liberdades de um tipo promovem as liberdades de outros tipos. Por exemplo: as liberdades econômica e política reforçam-se mutuamente. A liberdade da doença dá às pessoas a liberdade de tomar iniciativas para superar suas privações. No seu livro, o professor Sen explora em detalhe essas vinculações.

Na verdade sua tese principal é simples. Em primeiro lugar, a liberdade tem um papel constitutivo no desenvolvimento, que é a importância da liberdade substantiva para o enriquecimento da vida humana. Essa liberdade começa evitando a subnutrição e a morte prematura, e continua com as liberdades associadas com a alfabetização e o uso dos números, até chegar à participação política e à liberdade de expressar-se livremente. Isto significa que o principal critério para avaliar o progresso do desenvolvimento é saber se as pessoas estão se tornando cada vez mais livres.

Em segundo lugar, a liberdade tem um papel instrumental no desenvolvimento. Alcançar o desenvolvimento depende inteiramente da livre ação das pessoas. A criação de oportunidades tem uma contribuição direta a dar à expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida, e estas por sua vez aumentam o potencial produtivo e criativo das pessoas, promovendo assim o crescimento econômico e o enriquecimento cultural.

O que nos traz de volta à passagem da Constituição da UNESCO já citada:

Que a ampla difusão da cultura, e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de interesse e assistência mútuos.

Para preencher esse dever sagrado as nações dependem das pessoas. Nossa tarefa coletiva é educar pessoas que tenham esse desejo, o conhecimento e as habilidades para serem agentes do desenvolvimento, neste sentido da expressão.

Minha parte na tarefa da UNESCO é ajudar as nações do mundo a levar esse tipo de educação para todos. Há cem milhões de crianças que não freqüentam a escola e 800 milhões de adultos analfabetos, que não foram à escola nas gerações precedentes. Se pudéssemos dar a eles uma educação de qualidade, e torná-los agentes do desenvolvimento estaríamos transformando o mundo.

A parte de vocês nessa tarefa é sustentar e desenvolver o IB como um facho de globalização esclarecida, um modelo para a educação internacional e um veículo que inspire os jovens a transformar o mundo. Desejo-lhes, assim, boa sorte, e agradeço o convite que me foi feito.

15. INCENTIVOS E RESPONSABILIDADE: INSTRUMENTOS DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR *

INTRODUÇÃO

Obrigado pelo convite para fazer estas observações conclusivas nesta importante conferência. Minha tarefa será refletir sobre os temas da conferência e trazer à baila algumas percepções sobre o modo como essas idéias atuam em diferentes contextos. Nas instruções que me deu, Richard Yelland acrescentou que, após dois dias de discussões concentradas sobre os desafios enfrentados pelos administradores e dirigentes de instituições de educação superior, os participantes estariam esperando uma apresentação instigante a respeito dos incentivos e das responsabilidades nessa área.

Pessoalmente, teria pensado que depois de uma dieta de dois dias em incentivos e responsabilidades vocês estariam pedindo para ser liberados, mas vou presumir que o diretor do programa tem razão. Se as minhas observações serão instigantes ou não deixarei ao julgamento de vocês. A instigação, como a beleza, está nos olhos de quem contempla.

Dirijo-me a vocês como um praticante da educação superior que teve o privilégio de trabalhar em um número pouco comum de diferentes contextos. Não pretendo ser um erudito a respeito da educação superior, embora tenha escrito muito sobre o assunto. No entanto, apóio fortemente essa erudição e pesquisa. É um

* CONFERÊNCIA GERAL DA OCDE. Paris, 18 set. 2002. Paris: OCDE/Administração Institucional na Educação Superior, 2002.

escândalo o fato de que um setor economicamente tão amplo e importante como a educação superior gaste tão pouca energia em estudar-se. Procurei estimular esse esforço quando era presidente da Sociedade Canadense de Estudo da Educação Superior e mais tarde quando presidi a Rede de Pesquisa Canadense sobre a Educação Superior, duas funções que me deram muita satisfação.

Hoje, porém, falo como um praticante da educação superior que fui em vários contextos. Vou começar dizendo algumas palavras sobre essa diversidade.

Comecei minha vida acadêmica em duas antigas universidades, em Oxford e Paris, mas passei boa parte da minha carreira, que me levou a nove universidades, em instituições modernas, em seis jurisdições, que abriram as suas portas depois de 1970.

Estive em universidades grandes e pequenas. Como Reitor da Universidade Laurenciana, em Ontário, no Canadá, fui responsável pelo Faculdade Universitária de Hearst, que na época aparecia no Livro de Guinness como a menor universidade do mundo, com apenas 30 alunos. Dali passei para a Universidade Aberta do Reino Unido, que tem cerca de 200 mil alunos.

No *continuum* do urbano ao rural estou familiarizado com os dois extremos. Como vice-reitor acadêmico da Universidade Concordia, no centro de Montreal, trabalhei em um dos maiores edifícios universitários de todo o mundo, o Edifício Hall, e via diariamente os muitos milhares de estudantes em tempo parcial que às seis horas da tarde cruzavam as suas portas. Na Universidade Laurenciana, em Ontário Setentrional, minha jurisdição cobria uma área do tamanho da França, provavelmente com mais castores do que gente.

Já tive responsabilidade administrativa pela organização tanto do ensino em salas de aula como da educação a distância em todo o mundo – a serviço de estudantes em tempo integral e parcial.

Dividi meu tempo por igual entre instituições francófonas e anglófonas e, finalmente, experimentei os sistemas de governança bicameral e unicameral.

Neste ponto vocês devem ter chegado à conclusão de que não consigo me manter em nenhum emprego. Clark Kerr disse

certa vez que deixava uma universidade como havia chegado – estimulado pelo entusiasmo. Mas eu não posso usar essa frase tão interessante, porque o que me fez mudar foi sempre a atração do próximo desafio.

No que se segue vou basear-me nessa experiência, comentar os quatro temas dessa conferência e, para usar a linguagem bíblica de Richard Yelland, trazer idéias à superfície. Vocês poderão decidir se são idéias profundas ou banalidades. Vou concluir com alguns comentários sobre a educação superior vista da perspectiva da UNESCO. Embora estejamos na OCDE, é bom que vocês se lembrem dos difíceis problemas enfrentados pela educação superior no mundo em desenvolvimento.

OS INSTRUMENTOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS E A CONDUTA INSTITUCIONAL

A influência das políticas nas áreas fora da educação superior

Vou abordar os temas da conferência pela ordem, começando com os instrumentos das políticas nacionais e o seu efeito sobre a conduta institucional. Vocês focalizaram naturalmente os instrumentos relacionados com a educação superior, mas a minha primeira observação é que a política governamental adotada em outras áreas pode afetar também, fortemente, as instituições da educação superior, para o bem ou para o mal.

Lembro-me de quando cheguei a Sudbury, em Ontário, como reitor da Universidade Laurenciana. Um governo conservador e progressista tinha estado no poder em Ontário por 40 anos. Eu chegava de Quebec e não conhecia o *establishment* local. Na verdade, suspeito que tenha sido a única pessoa já nomeada como reitor de uma universidade de Ontário sem nunca ter entrado no campus da Universidade de Toronto antes de assumir o cargo.

No entanto, logo depois da minha chegada o partido no governo mudou. Mas não foram as políticas de educação superior do novo governo liberal que me deram uma base

maravilhosa para o meu trabalho na Universidade Laurenciana; foram suas políticas em outras áreas. Uma delas foi um foco muito mais enérgico no desenvolvimento do Norte da província, e a Laurenciana era uma universidade setentrional. Outras políticas eram a extensão de serviços e instituições para os povos das Primeira Nações, e para a população francófona de Ontário – e a região da Laurenciana tinha grandes números de ambos os grupos. Finalmente, o governo estava empenhado em descentralizar seus serviços e repartições, deslocando-os para fora de Toronto.

Todas essas políticas ajudaram bastante a Laurenciana, provocando agitação durante a minha gestão. E provocaram também tensões dentro do conjunto do sistema universitário, porque alteraram a ordem estabelecida. Mas fizeram com que a Laurenciana se sentisse bem. Portanto, a idéia número um, que parece óbvia ao dizer, é que as políticas governamentais ajudam uma instituição quando a premiam ao focalizar a sua missão distintiva.

As políticas de educação superior

Vou falar agora nas políticas da educação superior, e especificamente nos regimes de garantia da qualidade acadêmica que vocês discutiram nos últimos dois dias. Na década de 90 o Reino Unido exagerou na avaliação da qualidade da educação superior. Mas nessa década o trabalho do Conselho da Qualidade da Educação Superior e da Agência de Garantia de Qualidade foi muito valioso para mim como Vice-Reitor da Universidade Aberta do Reino Unido.

Os governos alegam que criam esses arranjos para garantia da qualidade da educação com o propósito de dar aos estudantes uma informação confiável, o que é uma fantasia. Os regimes de garantia de qualidade são na verdade uma forma dos funcionários governamentais expressarem o componente de "ódio" na relação amor/ódio que existe entre os governos e as universidades. No entanto, os governos podem fazer o bem mesmo quando a sua motivação é ignóbil.

O movimento de avaliação da qualidade foi bom porque

sacudiu as universidades e provocou a busca da qualidade na educação superior. Infelizmente, a moda durou um tempo excessivo. Os governos sensatos deviam mudar sua política sobre a educação superior com regularidade, tanto no que se refere ao custeio como aos mecanismos reguladores. Caso contrário as universidades estão cheias de pessoas inteligentes que não tardam a compreender como funciona qualquer novo sistema, e o utilizam em sua vantagem. No Reino Unido o sistema de avaliação da qualidade deveria ter chegado ao fim quando estava à frente dos acontecimentos, por duas razões.

A primeira é que a introdução de um sistema como esse é muito benéfica nos seus primeiros dias e de fato faz uma diferença. Mas na segunda ou terceira avaliação os retornos são decrescentes, devido à grande melhoria da qualidade já obtida. A segunda é que em um país como o Reino Unido a elite nunca concordaria em dar uma vida longa a algo tão perturbador da hierarquia das reputações institucionais como é um sistema de avaliação da qualidade do ensino.

Felizmente, quando a elite inglesa emasculou o sistema, o bem já tinha sido feito, obrigando os acadêmicos a levar o ensino mais a sério do que antes, o que foi bom. E as avaliações indicavam o custo-efetividade superior da educação a distância, o que era ainda melhor. A reputação da Universidade Aberta, já elevada, recebeu um grande impulso por parte do sistema de avaliação da qualidade. Neste ano de 2002 a Universidade Aberta está colocada no nono lugar entre as centenas de universidades do Reino Unido, pela qualidade do seu ensino. No entanto, 30 anos atrás os críticos diziam que toda a idéia de uma Universidade Aberta era uma grande tolice.

A combinação das avaliações de qualidade com medidas quantitativas mostrou que no Reino Unido a maioria dos estudantes em todos os programas de graduação com grau de excelência, da geologia à música, estão cursando a Open University. O que é um dado importante para a formulação de políticas sobre a expansão da educação superior no mundo em desenvolvimento, e significa que é possível romper o vínculo

insidioso entre qualidade e exclusividade, que tem maculado a educação superior ao longo de toda a sua história.

MOTIVANDO AS PESSOAS: SISTEMAS DE RECOMPENSA E TRAJETÓRIAS DE CARREIRA

Único órgão das Nações Unidas que tem um mandato para tratar do desenvolvimento da educação superior, a UNESCO estabeleceu padrões para os mais importantes aspectos básicos da relação empregatícia nesse setor. São os direitos civis, a liberdade acadêmica, os direitos de publicação, a segurança no emprego – inclusive a cátedra ou o seu equivalente – salários, carga de trabalho e vantagens.

A UNESCO tem uma responsabilidade especial com as universidades dos países em desenvolvimento, onde o temário da motivação às vezes pode ser extremamente simples. O incentivo fundamental para um professor universitário é poder levar uma vida decente, o que significa ter um salário justo, pago regularmente, e não precisar ter dois ou três empregos ao mesmo tempo simplesmente para poder pagar as suas contas.

Os temas dos direitos civis e da liberdade acadêmica podem parecer mais abstratos, porém são igualmente importantes para que os países retenham e utilizem no desenvolvimento nacional os cérebros e as energias existentes nas suas universidades. Por essa razão a UNESCO está promovendo um estudo da situação mundial com respeito à liberdade acadêmica, a autonomia institucional e as cátedras. Estamos fazendo isso com a ajuda de vários parceiros, especialmente a Organização Internacional do Trabalho. Se um país em desenvolvimento tem uma única universidade importante, cujo trabalho é fundamental para desenvolver a capacitação nacional em toda uma gama de disciplinas básicas, a inexistência desses direitos pessoais básicos drenarão as energias acadêmicas dos professores, estimulando-os a deixar o país.

Ainda há muito a ser feito para transmitir aos governos dos países em desenvolvimento a mensagem de que, para funcionar

como uma fonte de criatividade e competência para a nação, as universidades precisam ser também uma fonte de crítica e de exposição para o governo.

Tenho três observações a fazer a respeito da motivação do pessoal universitário nos países industrializados, aonde os direitos empregatícios normalmente não chegam a constituir um problema.

A primeira é que, em sua maioria, os acadêmicos escolhem esta profissão porque preferem a análise à ação, e as discussões à decisão, o que impõe uma obrigação especial à minoria dentre eles que tem talento administrativo. Estes precisam tomar iniciativas e assumir as funções de liderança. Se não o fizerem, as universidades terão que ser administradas por gerentes sem motivação acadêmica, o que não é satisfatório.

No entanto, como os acadêmicos com talento administrativo são normalmente convocados para aplicá-lo no meio da sua carreira, o treinamento é vital, e não posso deixar de elogiar programas como o IMHE, que estimula e apóia esse treinamento.

Devo dizer também que estou muito satisfeito porque a OCDE decidiu criar uma diretoria separada para a Educação. Essa decisão, no momento em que o Banco Mundial aumenta também a intensidade do seu trabalho no setor educacional, mostra que os países estão cada vez mais convencidos de que a educação é uma condição necessária para todos os tipos de desenvolvimento. Na UNESCO nós aguardamos com interesse a oportunidade de trabalhar com Barry McGaw como o responsável por essa nova diretoria da OCDE.

A segunda é que a evidência do Reino Unido, como em outros países, mostra que os acadêmicos estão preparados para receber um salário modesto em troca da liberdade intelectual dada pela vida universitária. O que eles não toleram é a combinação de um declínio relativo nos salários com a redução da sua liberdade intelectual, devido a uma crescente arrematização administrativa.

Meu terceiro ponto, porém, é que pedir aos acadêmicos para empregar novas tecnologias e abordagens no ensino não precisa ser um assalto à sua liberdade intelectual. Na verdade, a experiência da Universidade Aberta do Reino Unido parece

mostrar que em uma era de educação em massa, o clima intelectual em uma grande universidade de ensino a distância pode ser mais estimulante do que o de um campus convencional.

Uma tradição tenaz no ensino universitário convencional é que o instrutor é responsável individualmente pelos quatro principais componentes da atividade de ensino: deve planejar as aulas, organizar os recursos didáticos, tais como *slides* ou a distribuição de documentos, deve dar as aulas e avaliar os alunos. Esses quatro componentes tornam-se mais onerosos à medida que cresce o número de alunos em cada classe, enquanto diminui a possibilidade de uma genuína discussão com os estudantes. Assim, o ensino passa a ser menos atraente, e uma redução na carga de ensino é a vantagem pedida pela maioria dos acadêmicos nas universidades convencionais, quando a sua instituição lhes propõe esse aumento sem compensá-los com um aumento salarial.

As universidades voltadas para o ensino a distância conseguem economias de escala – além do que chamo de qualidade de escala – pela divisão do trabalho e a especialização. Pessoas diferentes são responsáveis pelos vários componentes do processo de ensino e aprendizado, e como elas podem especializar-se nessas funções a exercem melhor.

Outra chave, tanto da qualidade do ensino como da satisfação intelectual dos acadêmicos, é a equipe de curso. Walter Perry, primeiro vice-reitor da Universidade Aberta do Reino Unido, dizia sempre que essa era a inovação mais radical e mais importante da *Open University*.

Nem todos os acadêmicos gostam dos debates incisivos decorrentes do desenvolvimento de cursos em equipe. Essas discussões às vezes revelam cruamente que o calibre acadêmico não tem uma correlação muito exata com a hierarquia formal ou a antigüidade. No entanto, a maioria dos acadêmicos considera que a excitação intelectual de uma boa equipe de curso é o estímulo em busca do qual eles ingressaram na vida universitária. À medida que aumentava a reputação da *Open University*, Oxbridge e outras universidades de prestígio do Reino Unido tentaram seduzir seus melhores professores, mas alguns dos meus

colegas na Universidade Aberta rejeitaram essas propostas porque pensavam que o ambiente na outra universidade não seria tão estimulante intelectualmente como o da Universidade Aberta.

GOVERNANDO AS UNIVERSIDADES DE HOJE: IDENTIDADES INSTITUCIONAIS

Vou passar ao meu terceiro tema, que é a governança e a identidade institucional. A primeira questão que vocês examinaram foi saber se é importante que cada universidade tenha uma identidade forte e distinta. Minha experiência diz que sim. Ter uma clara identidade institucional torna mais satisfatório o trabalho do seu reitor, mas na verdade é mais do que isso. Uma missão clara motiva os professores e funcionários. Os que não simpatizam com a sua missão afastam-se, mas isso não é mau.

Já comentei que quando eu estava na Universidade Laurenciana, em Ontário, a política governamental fora da área da educação superior ajudou a fortalecê-la nas áreas naturais da sua missão. Isto é um resultado oportuno, se pode ser obtido. Os dirigentes das universidades tendem a se opor às tentativas governamentais de reforçar o caráter específico da sua instituição, temendo uma perda de universalidade. Ora, a universalidade é boa, mas o menor denominador comum pode ser muito baixo. Assim, é bom que cada universidade identifique um setor em que ela seja muito boa; pode ser um departamento de classe mundial, um grupo de pesquisa pouco usual ou uma iniciativa de ensino de perfil elevado. Até mesmo os funcionários não envolvidos diretamente ficarão orgulhosos com a atenção que essa atividade chama para a sua universidade.

Os líderes universitários devem ter a humildade suficiente para entender que haja outros melhor colocados do que eles para identificar as opções importantes à frente da sua universidade. Sempre me intrigou a razão por que, durante o período de *boom* da criação de universidades, algumas das novas instituições afastaram-se rapidamente das outras. Refiro-me a instituições

como Waterloo, no Canadá, e Warwick, no Reino Unido. E não basta escolher um nome começado com W...

Waterloo, por exemplo, fez desde o início três escolhas incomuns: criou um corpo docente especializado em Matemática, o que era estranho, mas tornou-se o ponto de partida para um tremendo desenvolvimento na ciência da computação, projetando Waterloo à preeminência nesse campo. Em segundo lugar, começou um programa cooperativo, ou "sanduíche", em que os alunos passavam cada terceiro semestre no mercado de trabalho. Isto agora é comum, mas na época era uma decisão radical. Em terceiro lugar, criou um programa importante de educação a distância paralelamente às atividades no campus.

Quando foram tomadas, essas três decisões contrariavam a cultura prevalecente. Além disso, entendo que foram iniciativas mais dos membros leigos da comissão envolvida na fundação da universidade do que do seu corpo docente inicial.

Com respeito à administração das instituições tenho dois comentários, breves e inter-relacionados. O primeiro é que não se consegue muito com a introdução de um sistema de governança unicameral, em lugar da estrutura convencional bicameral de Senado e Conselho. Na Universidade de Atabasca tivemos uma estrutura unicameral, que encontrei também na Universidade de Toronto, e essas duas universidades rapidamente criaram subestruturas que reproduziam o sistema bicameral.

A outra observação, relacionada com a anterior, é que vale a pena o esforço de investimento destinado a criar estruturas de governança acadêmicas com uma ampla participação. Na Universidade Aberta, o Senado – o órgão acadêmico decisório supremo – tinha mais de mil membros. Naturalmente, não fora planejado assim, mas os fundadores da universidade, que inscreveram na sua Constituição a regra de que "todos os membros do corpo acadêmico serão membros do Senado" nunca imaginaram que esse corpo acadêmico excedesse 40 pessoas. No entanto, embora acidental, o resultado foi criar um órgão extremamente valioso, que incluía muitos alunos e professores de tempo parcial, assim como os professores de tempo integral.

Os debates ali realizados seguramente ajudaram a difundir a adesão aos princípios que deram à *Open University* a sua identidade institucional única.

INCENTIVOS E COLABORAÇÃO NO MERCADO DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

Volto-me finalmente para o quarto tema: os incentivos e a colaboração no mercado da educação internacional, um aspecto muito estimulante da função que exerci na Universidade Aberta.

Alguém disse que a Inglaterra adquiriu o seu império em um momento de distração. O mesmo se poderia dizer das importantes operações internacionais da *Open University*, que reúne 30 mil alunos fora do Reino Unido. A universidade matriculou o seu primeiro estudante internacional em 1970, quando o encarregado das matrículas não percebeu que o endereço dado era na Irlanda. De qualquer forma, como os alunos da *Open University* são adultos e estão empregados, têm mobilidade internacional, e a universidade procurava atendê-los quando por necessidade profissional eles se transferiam para outro país. Assim, surgiu uma concentração importante de estudantes em cidades como Bruxelas.

Depois disso, quando o Muro de Berlim foi derrubado, primeiro os húngaros e mais tarde os russos, seguidos por outros países da Europa Central, decidiram que os métodos da Universidade Aberta eram a resposta às suas grandes necessidades de retreinamento. Amplos programas de colaboração foram desenvolvidos e continuam prosperando.

É interessante notar que o empreendimento internacional em que a Open University teve uma atuação mais ativa não alcançou sucesso – ou não teve sucesso com a rapidez suficiente. Refiro-me à criação da Universidade Aberta dos Estados Unidos, que abriu em 1999, mas foi fechada no princípio deste ano porque o crescimento das matrículas foi mais lento do que se esperava. O investimento necessário a ser feito

pela Universidade Aberta do Reino Unido para assumir a dos Estados Unidos, de modo a viabilizá-la, era maior do que a primeira podia fazer na condição de uma instituição pública responsável.

Este é um caso interessante. Acho que no setor privado a Universidade Aberta dos Estados Unidos teria tido um bom resultado. O modelo era bom e os seus alunos estavam satisfeitos, mas só conseguimos um orçamento de publicidade muito pequeno. Vocês observaram que o grande sucesso da Universidade de Phoenix resulta da sua disposição de fazer grandes investimentos, assim como da clareza da sua missão e da atenção dada à qualidade. Muitos outros projetos de ensino pela informática ficaram pelo caminho porque contavam com recursos mais escassos e com administradores menos corajosos.

O que funcionou para a Universidade Aberta do Reino Unido, que tem mais de 30 mil alunos fora do país, são as parcerias com instituições locais, onde o único fator comum é serem também dinâmicas e voltadas para os estudantes. O modelo básico consiste no fornecimento dos materiais para os cursos e a avaliação dos estudantes pela Universidade Aberta, cabendo às instituições locais fornecer os serviços administrativos e didáticos. Obviamente, onde os cursos são ensinados nas línguas locais, como acontece com os dez mil estudantes da Rússia e da Europa Central, isto significa um relacionamento interinstitucional bastante intenso e complexo.

Na verdade, na educação superior há um único bom teste da efetividade de uma inovação, que consiste em avançar cinco anos e depois recuar um quinquênio para ver o que está acontecendo. E se a inovação ainda estiver de pé será um sucesso!

Muito poucas inovações na educação superior passam esse teste, mas essas parcerias da Universidade Aberta há uma década vêm se sustentando bem, e ainda se encontram em fase de expansão. As razões são várias. Em primeiro lugar, o modelo de ensino-aprendizado é forte, deixando os alunos muito satisfeitos. Em segundo lugar, o modelo evita o imperialismo cultural e adapta-se intrinsecamente à medida que mudam as condições no país

receptor. Em terceiro lugar, as instituições de parceria têm grande interesse no seu sucesso e sobrevivência.

Do lado da Universidade Aberta do Reino Unido um motivo genuíno e importante foi tornar-se mais internacional – ou menos centrada no Reino Unido – em termos puramente acadêmicos, o que certamente aconteceu. Independentemente da limpeza das siglas inglesas e das referências ao jogo de *cricket*, ensinar internacionalmente nessa escala fez com que o corpo docente da Universidade Aberta se tornasse muito mais consciente das suas premissas intelectuais e da diversidade existente no discurso acadêmico em todo o mundo.

CONCLUSÃO

Tenho dito. Caberá a vocês julgar se esta foi uma apresentação instigante sobre os incentivos e a responsabilidade na educação superior. De qualquer forma, fazer esta conferência foi um prazer. Atribuo muita importância à colaboração educacional entre a UNESCO e a OCDE, por meio do Sena, e o convite para falar-lhes foi para mim uma honra. Desejo que tenham uma boa viagem de volta para casa.

16. O COMUNISMO CIENTÍFICO EA ECONOMIA CAPITALISTA: A UNIVERSIDADE NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO *

INTRODUÇÃO

É para mim uma grande honra estar aqui para celebrar com vocês esses notáveis aniversários da Universidade Laval, que no curso da sua longa história tanto contribuiu para o desenvolvimento educativo, científico e cultural do Canadá. Quero apresentar-lhes as minhas saudações, assim como as felicitações da UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que atribui a maior importância à sua associação com as universidades de todo o mundo.

Devo acrescentar que do ponto de vista pessoal estou muito contente em me encontrar na cidade de Quebec, onde passei quatro anos muito agradáveis e enriquecedores entre 1973 e 1977, quando foi criada a *Télé-Université* da Universidade de Quebec. Tive então o grande prazer de trabalhar com Fernand Grenier, reputado geógrafo, que era então o diretor-geral da Teleuniversidade, depois de ser decano da Faculdade de Letras aqui de Laval. Foi um período apaixonante na evolução das universidades e, embora não tivéssemos consciência disso naquela época, minha carreira assumia uma nova orientação que me

* DANIEL, J. *Globalização: o que está em jogo para as universidades?*. Quebec: Universidade Laval, 19 set. 2002.

permitiu depois, durante 25 anos, observar de perto o fenômeno da globalização das universidades.

"O Comunismo Científico e a Economia Capitalista: A Universidade na Era da Globalização". Qual a origem do meu título? É uma frase que encontrei no livro de Pekka Himanen *The Hacker Ethic: A Radical Approach to the Philosophy of Business* (A Ética do Hacker: Uma Abordagem Radical à Filosofia dos Negócios). No livro ele diz que o capitalismo atual se fundamenta na exploração do comunismo científico. É uma forma elegante de exprimir uma tensão que sempre esteve presente na vida universitária, mas que parece mais aguda nos nossos dias: a tensão entre o saber como bem comum e o saber como propriedade privada.

Esta aliás é a questão que nos propuseram esta manhã os organizadores deste colóquio. Como as instituições internacionais vêem o que está em jogo para a educação superior no quadro de uma globalização acelerada? Caminhamos para uma comercialização ou, ao contrário, nos inscrevemos em uma estratégia de desenvolvimento humano durável, que reconhece no mundo da educação o *status* de um bem comum global?

Não gostaria de abordar imediatamente esta questão, aliás bastante tendenciosa, porque propõe uma falsa dicotomia e uma opção artificial. Examinemos primeiramente os princípios que inspiram a UNESCO na forma como ela vê a educação em geral e a educação superior de modo particular.

Minha primeira constatação é que para a UNESCO seria hipócrita opor-se à globalização da educação, uma vez que o preâmbulo da convenção que criou a Organização, no fim da Segunda Guerra Mundial, é uma defesa da globalização, embora em 1945 essa palavra ainda não existisse. Senão vejamos:

Que como a dignidade do homem exige a difusão da cultura e a educação para todos, tendo em vista a justiça, a liberdade e a paz, todas as nações têm deveres sagrados a cumprir dentro do espírito de assistência mútua.

E um pouco mais adiante:

Que por essas razões os Estados signatários da presente Convenção, decididos a garantir a todos pleno e igual acesso à educação, a livre busca da verdade objetiva e o livre intercâmbio das idéias e do conhecimento, decidem desenvolver e multiplicar as relações entre os seus povos para que melhor se compreendam e adquiram um conhecimento mais preciso e mais verdadeiro dos seus costumes respectivos.

Quero sublinhar três elementos desse extrato do nosso ato constitutivo. Em primeiro lugar, a "livre busca da verdade objetiva"; em seguida, o "livre intercâmbio das idéias e do conhecimento"; e por fim a multiplicação das "relações entre os povos". São três elementos que definem uma globalização sadia da vida intelectual e refletem a evolução do dogma acadêmico, do modo de pensar acadêmico e do princípio da liberdade acadêmica, ao longo de oito séculos.

Por "dogma acadêmico" entendo a declaração, bem simples, de que o conhecimento é importante. É um dogma, porque não é passível de prova, mas aos olhos de muitos é um dogma que representa uma característica fundamental da condição humana.

Por "modo de pensar acadêmico" quero significar o apelo à razão, a formulação de hipóteses, a busca de evidência – em suma, o método científico, no sentido amplo.

Por "liberdade acadêmica" entendo "o direito e a liberdade de investigar a ciência por ela mesma, onde quer que essa investigação possa levar; a tolerância com respeito às opiniões contrárias e a independência com relação a qualquer ingerência política", para citar as conclusões de uma conferência promovida pela UNESCO em 1950.

Esses valores estarão hoje ameaçados? Devemos erigir barricadas para defender a visão da globalização intelectual registrada na Convenção da UNESCO? Há um ano a UNESCO consagrou um número do *Correio da UNESCO* a essa questão, sob o tema "Politics and Profit: Scholars at Risk". Sublinhava-se, está claro,

as dificuldades encontradas pelos universitários nos países onde as autoridades não toleram a oposição ou a liberdade de expressão.

Mas a maior parte dos artigos desse número foram dedicados aos perigos representados pelas grandes empresas comerciais que financiam atividades dentro das universidades. Financiamento que às vezes é acompanhado por restrições estreitas, seja sobre a publicação dos resultados da pesquisa seja, de modo mais abrangente, sobre a escolha das atividades do departamento que recebe a subvenção. Os autores citaram casos em que as autoridades universitárias submeteram-se com extrema facilidade às pressões exercidas por interesses comerciais, explicando, incidentalmente, que as universidades voltavam-se para o setor comercial devido à diminuição do financiamento pelo Estado havido em numerosos países.

Tenho dois comentários a fazer sobre esse fenômeno. Em primeiro lugar, impedir a publicação de resultados de pesquisa é, de qualquer forma, uma política de pouca visão, sobretudo para uma organização que pretende beneficiar-se com o progresso científico. Como bem disse Albert Einstein, "as restrições às liberdades acadêmicas contribuem para prejudicar a circulação dos conhecimentos, e portanto para perturbar o julgamento e a ação das nações". Cito também Arnold Toynbee: "a autocrítica e a autocorreção são muito raras nos assuntos humanos. Elas são a manifestação de uma maturidade e de uma força espiritual que representam uma garantia de sucesso para o futuro." Conclui-se portanto que essas restrições são ineficazes no plano comercial, e representam um entrave ao progresso humano.

Certos casos de restrições à publicação dos resultados de pesquisas a respeito de novos produtos farmacêuticos já fizeram correr muita tinta aqui no Canadá. Tendo em vista as quantias consideráveis concedidas pelos tribunais às pessoas que desenvolvem condições patológicas devidas aos efeitos secundários de medicamentos, todo laboratório farmacêutico tem interesse em conhecer as propriedades dos seus produtos o mais rapidamente possível. Tentar suprimir a evidência desses efeitos secundários provoca o risco de aumentar os problemas legais, em vez de reduzi-los.

Meu segundo comentário tem a ver com o declínio do financiamento das universidades pelo Estado. Não há uma ligação lógica entre a idéia do saber como bem comum e o financiamento das universidades pelo Estado. Aliás, a noção de que o saber é propriedade comum da humanidade existia bem antes do financiamento maciço das universidades pelos Estados. A participação do setor público no financiamento das universidades não deve ser excluída, porque elas podem contribuir para a realização de certos objetivos governamentais. É uma questão de proporção.

A pesquisa sobre os benefícios da educação superior demonstra que a vantagem para o indivíduo é muitas vezes bem maior do que a vantagem para a sociedade. Assim, é normal que os indivíduos participem do custo da sua formação. A objeção levantada muitas vezes é que essa política reduzirá a participação dos estudantes provenientes dos meios desfavorecidos. Mas mesmo sob este aspecto os resultados da pesquisa à qual os pesquisadores canadenses deram uma contribuição significativa são bastante claros: nos países que praticam a gratuidade escolar a participação dos jovens de famílias desfavorecidas nos estudos universitários é menos importante do que nos países que associam aos custos da escolaridade um regime de bolsas de estudo.

Quero deixar claro que estou falando aqui do nível universitário. No que concerne à educação de base – o ensino primário e secundário – a política da UNESCO, como a do Banco Mundial, opõe-se à cobrança direta ou indireta da escolarização. Esta distinção não significa uma contradição. Os benefícios trazidos à sociedade pela educação de base são muito importantes nos planos econômico, cultural e social. Por isso um dos objetivos da campanha mundial pela Educação para Todos, coordenada pela UNESCO, é de:

Agir de modo que daqui até 2015 todas as crianças, notadamente as meninas, as crianças em circunstâncias difíceis e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham a possibilidade de ter um ensino primário obrigatório e gratuito de qualidade, e de segui-lo até a sua conclusão.

Para uma análise sumária do papel do Estado nos diferentes níveis da educação, recomendo a vocês o livro recente de Alison Wolf, *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth* (A Educação é Importante? Mitos sobre a Educação e o Crescimento Econômico). Uma das suas conclusões é que erramos ao tentar promover o papel das universidades pensando sobretudo na sua contribuição para o crescimento econômico. Segundo a autora, devemos enfatizar particularmente a sua contribuição intelectual, cultural e social para a sociedade.

Acrescentaria que na era da globalização as universidades devem contribuir para a compreensão internacional. Desde o ano passado muitas pessoas passaram a interpretar com excessiva facilidade o mundo atual em termos de um choque de civilizações. Com o espírito pós-moderno exagera-se o caráter específico das culturas e ao mesmo tempo despreza-se a noção de valores universais e de direitos humanos universais.

Na medida em que a UNESCO baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem, como todo o conjunto do sistema das Nações Unidas, ela se opõe com todas as suas forças a esse novo relativismo cultural. Uma das nossas ferramentas é a rede de cátedras UNESCO e o programa Unitwin. São 500 cátedras professorais em mais de uma centena de países, cobrindo toda a gama dos domínios de interesse da UNESCO, e assuntos como os direitos humanos e a liberdade de imprensa.

Outro aspecto da evolução das universidades na era da globalização é o fenômeno do ensino por meio das fronteiras nacionais. Bem entendido, o fenômeno da mobilidade dos estudantes e dos sábios não é novo. Cita-se sempre o caso de Erasmo, esse humanista holandês do século 16 que estava à vontade em todas as universidades européias. E bem antes disso a Universidade de Oxford tinha sido criada, em parte, por estudantes ingleses desligados da Universidade de Paris por mau comportamento.

Atualmente, a mobilidade dos cursos acrescenta-se à mobilidade dos estudantes. Assim, a Universidade Aberta do Reino Unido, minha antiga instituição, conta com cerca de 30

mil alunos fora do Reino Unido. No ano passado, eu mesmo fui um aluno dessa universidade, embora residisse na França.

O ensino por meio das fronteiras nacionais interessa à UNESCO sob três pontos de vista. Antes de mais nada, estimulamos as universidades e os países a não fazer julgamentos apressados e a não confundir fenômenos que são diferentes. Essa modalidade de educação recorre muitas vezes à formação a distância, em que alguns não confiam, e implica também com freqüência um aspecto comercial, mesmo (sobretudo?) quando a instituição estrangeira é uma universidade pública. Além disso, ela escapa ao quadro nacional do ensino superior, em uma época em que os países parecem querer controlar cada vez mais estritamente as suas universidades.

Por estas razões a UNESCO acaba de instituir um Fórum Mundial sobre as Dimensões Internacionais da Segurança de Qualidade, Certificação e Reconhecimento dos Diplomas do Ensino Superior, cuja primeira reunião terá lugar em outubro, em Paris. Seu objetivo principal é simplesmente proporcionar a pessoas procedentes de várias regiões do mundo, com diferentes perspectivas, um ponto de encontro para debate.

Espero que as discussões desse fórum orientem a UNESCO na elaboração do seu plano de trabalho neste domínio. Com efeito, queremos saber (é o segundo aspecto do fenômeno que nos interessa) se é necessário criar instrumentos internacionais para facilitar a escolha dos estudantes e das instituições no que diz respeito aos programas e aos cursos de origem estrangeira. Por exemplo: será preciso elaborar um guia de boas práticas, como se fez nos anos 70, para reagir às controvérsias relativas ao ensino por correspondência? Será preciso preparar uma lista das agências de certificação e de controle de qualidade que adotam certos critérios de rigor e credibilidade?

São questões complexas, que a globalização do ensino superior inevitavelmente propõe. Até o presente, a certificação dos diplomas de estudos faz-se quase exclusivamente no nível nacional. A exceção mais significativa é a do Bacharelado Internacional, diploma de estudos secundários administrado por

um organismo internacional não-governamental, que goza de grande credibilidade nas universidades de todo o mundo. Constatado, aliás, que os programas da Organização do Bacharelado Internacional estão particularmente bem representados aqui em Quebec. A UNESCO orgulha-se de ter sustentado a criação do Bacharelado Internacional, há mais de 30 anos, e de manter relações estreitas com essa organização.

Finalmente, o terceiro aspecto do ensino por meio das fronteiras nacionais que interessa à UNESCO concerne aos países em vias de desenvolvimento. Esses países abordam o fenômeno de diferentes modos. Alguns o consideram um atentado à soberania nacional em matéria de educação. Para outros, é uma forma de mitigar a insuficiência da capacidade de atendimento das suas próprias universidades, devido à carência de recursos.

A UNESCO quer ajudar os países desta segunda categoria evitando que a mobilidade do material pedagógico não se transforme em outro caso em que o resultado da globalização é uma transferência financeira dos países pobres para os países ricos. A esse propósito, quero mencionar um fenômeno muito promissor: o do material pedagógico aberto. Trata-se do equivalente, no nível do ensino e do aprendizado, do movimento da fonte aberta na informática, o *open source software*.

A idéia é simples: tornar disponível gratuitamente o material didático dos cursos de uma instituição. Gostaria de poder dizer que essa idéia foi proposta pelas universidades abertas mas, na verdade, foi uma universidade tradicional, de grande renome – o Massachusetts Institute of Technology (MIT) – que teve a iniciativa.

Na minha opinião trata-se da origem de um desenvolvimento muito importante, por três motivos. Em primeiro lugar, o conteúdo dos cursos que podemos levar à tela dos computadores é só uma parte do ensino universitário, sendo necessário complementá-lo com um processo de mediação entre o conteúdo didático e o estudante, por meio de um tutor ou professor. Além disso, é sempre preciso fazer a correção dos deveres e a avaliação da aprendizagem por intermédio de exames. Contudo, se colocarmos

um conteúdo de boa qualidade à disposição dos professores de todo o mundo, que poderão adaptá-lo às suas necessidades, poder-se-á permitir que dediquem mais tempo às tarefas de correção e avaliação.

Por outro lado, a troca de conteúdos pedagógicos far-se-ia livremente, contribuindo assim para os processos de refinamento e progresso do conhecimento que invoquei citando Einstein e Toynbee.

Enfim, é uma manifestação muito estimulante da ambição fundamental da UNESCO, a saber: o acesso pleno e igual à educação, à livre busca da verdade objetiva e o livre intercâmbio das idéias e do conhecimento.

Não hesito em afirmar que estamos diante de uma forma de comunismo científico, na melhor tradição das universidades, que ajudará o desenvolvimento econômico, cultural e social de todo o mundo.

Para concluir, retorno à questão proposta pelos organizadores deste colóquio: caminhamos rumo a uma comercialização ou, ao contrário, nos inscrevemos em uma estratégia de desenvolvimento humano durável que reconhece à educação o *status* de bem comum global?

Respondo mudando algumas palavras. Poderemos contribuir para uma estratégia de desenvolvimento humano durável se as universidades estimularem a facilitação do conhecimento, para que ele se torne um bem comum global na tela dos computadores.

Esse bem comum global ajudará as universidades do mundo, especialmente as dos países pobres, a melhorar a qualidade do seu ensino, aumentando ao mesmo tempo o acesso aos estudos e diminuindo o seu custo. É uma fórmula revolucionária, mas é uma fórmula possível, que se inscreve na mais bela tradição universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HIMANEN, P. *The hacker ethic: a radical approach to the philosophy of business*. Nova Iorque: Random House, 2002.

LE COURRIER UNESCO. Paris: UNESCO, 2001.

WOLF, A. *Does Education matter?: myths about Education and economic growth*. Nova Iorque: Penguin Books, 2002.

NOTA SOBRE O AUTOR

De nacionalidade inglesa, John Daniel é especialista em Educação a Distância, tendo ocupado, até sua nomeação como Diretor-Geral Adjunto de Educação da UNESCO, cargos importantes em várias instituições canadenses, norte-americanas e européias de ensino superior. Foi reitor da Open University, instituição internacionalmente conhecida no âmbito da aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação na educação. Atualmente é, na UNESCO, o principal coordenador da prioridade “Educação para Todos”, cujo leque de atuação cobre, naturalmente, questões relevantes de educação, sobretudo no que se refere a uma nova visão da educação como estratégia de combate à pobreza.



Charbel Gráfica e Editora Ltda
SIG/SUL Qd 04 Lt. 373 - CEP: 70.610-400 - Brasília/DF
Fone. (61) 343-2100 - Fax: (61) 343-1676
www.nucleografico.com.br o nucleo@nucleografico.com.br