•

DOCUMENTOS E TRABALHOS
DO PROFESSOR MARCO
ANTONIO RODRIGUES DIAS

VOLUME NÚMERO 9

ISSUES ON HIGHER EDUCATION: MANAGEMENT, FINANCING, COOPERATION AND SOIAL RESPONSIBILITY – 1998-1991-2000

APRESENTAÇÃO - PRESENTATION

O período coberto por esse volume - 1998 a 2000- coincide com os últimos preparativos e com os primeiros impactos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em Paris de 05 a 09 de outubro de 1998. Foi um período de grande intensidade na área do ensino superior na UNESCO, seja pela consolidação de reflexões que vinham sendo feitas há décadas sobre este tema. seja pelo dinamismo que se deu a projetos de cooperação em particular através do programa UNITWIN que acabou se transformando num dos programas de maior impacto desta organização. Por esta razão, vários dos documentos produzidos nesse período encontram-se nos quatro primeiros volumes desta série, consagrados justamente à CMES, ao estudo e análise do impacto da globalização no ensino superior e ao desenvolvimento de projetos de cooperação em particular no quadro do programa UNITW IN/ Cátedras UNESCO.

Neste período, o diretor geral da UNESCO (Federico Mayor), como o diretor da Divisão do Ensino Superior e funcionários categorizados desta unidade, foram convidados para participar de atividades –congressos e seminários- em todas as partes do mundo. Os centros regionais para o ensino superior para a América Latina e para a Europa (Caracas e Bucareste) assim como os especialistas de ensino superior nos escritórios regionais de Dakar, Cairo e Bangkok, viveram um período de intensidade dificilmente igualada.

É natural então que, nos textos aqui apresentados, haja muita repetição. A mensagem básica vinha da CMES e era adaptada aos locais diversos, mas os princípios eram sempre os mesmos e vinham da CMES. Naquele período, estabeleceu-se uma consciência clara de que restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. Sem ensino superior nenhum país poderá desenvolver suas capacidades de pesquisa e garantir um desenvolvimento que responda a seus interesses e necessidades e não a imposições de grupos que controlem as finanças e o poder político no mundo. Para isso, as instituições de ensino superior devem poder agir num clima de liberdade de que a autonomia é um elemento garantidor. Ela tem de ser democrática e, por isso, nenhuma restrição pode ser aceita no acesso a este nível de ensino.

Partindo deste marco inicial, o que se passou a defender foi:

- O ensino superior deve reforçar os vínculos com o mundo do trabalho, mas as prioridades devem ser dadas às necessidades sociais e eu diria aos interesses da população, em termos de oferta de alimentos, atendimento à saúde, saneamento básico, preservação ambiental, uma organização mais democrática que contemple, com prioridade, a eliminação da pobreza e da exclusão. A iniciativa da OMS e do setor de ciências sociais da UNESCO no campo da saúde inclusive com a criação de uma rede –UNISOL- é um exemplo concreto do impacto destas ideais naquele momento.

  Neste volume, encontra-se também o histórico de um grande programa de formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino primário –o Programa Veredas- que foi resultado de uma iniciativa de um grupo de universidades brasileiras

com a Universidade de Las Palmas de Gran Canárias e o patrocínio da Universidade das Nações Unidas. A UNESCO participou deste programa considerado modelo através de uma das redes do programa UNITWIN. Os textos mostram o que era o projeto inicial do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), sua transformação em Programa Veredas, em Minas Gerais, e um histórico –este elaborado mais recentemente- sobre a origem e a implementação do programa elaborado com o apoio do Cabildo de Las Palmas, adotado por Murílio Hingel para sua aplicação em Minas Gerais, sendo considerado, até hoje, um programa modelo. Punha em prática as recomendações da CMES sobre a responsabilidade da educação superior com relação ao conjunto do sistema educacional.

- O progresso do conhecimento, mediante a pesquisa, é uma função essencial de todos os sistemas de educação superior que tem o dever de desenvolver sistemas de pós-graduação, reforçando a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

- A educação superior deve formar parte de um conjunto -o sistema educacional- que não pode ser dividido e tratado como se fossem partes isoladas ou partes que não se comunicam. A contribuição da educação superior ao conjunto do sistema educacional foi considerada como parte essencial de sua missão. Nos debates, ficou claro que a democratização do ensino superior passa pela melhoria do segundo grau e pela eliminação da repetência ou abandono do primeiro grau.

- O rápido desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação modifica a forma de elaboração, aquisição e transmissão dos conhecimentos, mas deve servir a todos, não devendo consolidar uma situação de desequilíbrio entre instituições e países. Pode ser instrumento poderoso para a educação permanente. Aliás, a educação superior deveria considerar-se e organizar-se como um sistema de ensino e de formação permanentes.

- Uma política clara de formação de pessoal, baseada na recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior, aprovada pela UNESCO, em 1997, obteve apoio sem contestação.

- O êxodo de cérebros deve ser evitado; a cooperação, baseada na solidariedade e no tratamento de todos os participantes como iguais, deve ser estimulada. A dimensão internacional faz parte da qualidade, e a avaliação, tanto interna como externa, é essencial. Hoje (2019), o tema continua de atualidade, ficando claro que para que a avaliação e o credenciamento (acreditação) sejam realmente instrumentos para melhorar a qualidade e a pertinência, o essencial é verificar se as instituições exercem o papel a elas definidos em suas missões, n ao se justificando a imposição de indicadores que visem apenas a fazer com que todos aceitem um modelo de universidade e, por detrás disto, um modelo de sociedade.

- O ensino superior deve formar cidadãos capazes de pensar claramente, de analisar os problemas, de fazer opções e decidir, de agir eticamente e de assumir suas responsabilidades.

- Os fatores culturais são essenciais em toda ação relativa ao ensino superior, não se aceitando, em hipótese alguma, a instauração de monopólios.

- Autonomia responsável e liberdades acadêmicas construídas sob a base do diálogo são essenciais. A qualidade, por sua vez, é um conceito pluridimensional.

A simples leitura dos documentos aqui incluídos mostra a importância que se dava a estas questões e aos instrumentos para alcançá-lo: a necessidade de o Estado garantir o acesso universal, o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional em que todas as partes participem de forma igualitária nos projetos e se busque faz ser com que o saber, o conhecimento, não seja privilégio de poucos. A diversidade cultural é um patrimônio da humanidade e deve ser respeita.

Neste período debatia-se de tudo. Não é de se estranhar, pois a existência de textos relativos à globalização, à educação permanente, e educação de adultos, o problema da cooperação e, em particular, o do desenvolvimento de uma cultura de paz, uma das grandes iniciativas do então diretor-geral da UNESCO, Federico Mayor.

PRESENTATION

The period covered by this volume - 1998 to 2000 - coincides with the latest preparations and the first impacts of the World Conference on Higher Education held in Paris from 5 to 9 October 1998. It was a period of great intensity in the area of higher education at UNESCO, noted by the consolidation of reflections that had been made for decades on this topic and also by the dynamism that has been given to cooperation projects in particular through the UNITWIN program, which has become one of the organization's most impactful programs. For this reason, several of the documents produced during this period are found in the first four volumes of this series, devoted specifically to WCHE, to the study and analysis of the impact of globalization on higher education and to the development of cooperation projects, particularly in the framework of the UNITWIN/ UNESCO Chairs Programme.

During this period, the Director General of UNESCO (Federico Mayor), as the Director of the Division of Higher Education and categorized officials of this unit, were invited to participate in activities -congresses and seminars- in all parts of the world for discussing higher education issues. Regional centers for higher education in Latin America and Europe (Caracas and Bucharest) as well as higher education specialists in the regional offices of Dakar, Cairo and Bangkok have experienced a period of dynamism that is scarcely matched.

It is then natural that in texts mentioned or quoted here, there is much repetition. The basic message came from CMES and was adapted to the various locations, but the principles were always the same and came from CMES. At that time, there was a clear awareness that restricting access to higher education is a trap for developing countries. Without higher education, no country can develop its research capabilities and guarantee development that responds to its interests and needs and not to the impositions of groups that control finance and political power in the world. To this end, higher education institutions should be able to act in a climate of freedom that autonomy is a guarantor. Higher education must be democratic and, therefore, no restrictions can be accepted for access to this level of education.

Starting from this initial mark, what was defended by the actions undertaken by UNESCO was:

• Higher education should strengthen links with the world of work, but priorities should be given to social needs and I would speak to the interests of the population, in terms of food supply, health care, basic sanitation, environmental preservation, more democracy, a priority being given to the elimination of poverty and exclusion. The WHO and UNESCO Social Sciences Sector's initiative in the health field including the creation of the UNISOL network is a concrete example of the impact of these ideals at that time.

In this volume, a documentation is presented about a great teacher training program for the first four grades of primary education - the Veredas Program – implemented in the State of Minas Gerais, Brazil, which was the result of an initiative of a group of Brazilian universities with the Universidad de Las Palmas de Gran Canarias and the sponsorship of the United Nations University. UNESCO participated in this model program through one of the UNITWIN networks. The texts show what was the initial project of the Anchieta Interuniversity Cooperation Program (PACI), its transformation into the Veredas Program in Minas Gerais, and (in a document later elaborated) a history of this project, on its origin and implementation. The programme was developed with the support of the Cabildo of Las Palmas, was adopted by Murílio Hingel (Secretary of State of Education in Minas Gerais) and has had the sponsorship of the UNU – United Nations University. It is considered a model program. It put into practice the recommendations of the WCHE on the responsibility of higher education in relation to the whole educational system.

• The progress of knowledge through research is an essential function of all higher education systems that have a duty to develop postgraduate systems, reinforcing innovation, interdisciplinarity and transdisciplinarity.

• Higher education must be part of a whole - the educational system - which cannot be divided and treated as if it was integrated by isolated parts or by elements that do not communicate. The contribution of higher education to the whole educational system was considered an essential part of its mission. In the debates, it became clear that the democratization of higher education involves the improvement of the second degree and the elimination of the repetition or abandonment of the first degree.

• The rapid development of new information and communication technologies modifies the way knowledge is developed, acquired and transmitted, but it must serve all, and should not consolidate a situation of imbalance between institutions and countries. It can be a powerful tool for lifelong education. In fact, higher education should be considered and organized as a permanent system of education and training.

• A clear staff policy, based on the Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel, approved by UNESCO in 1997, must receive unchallenged support.

- Exodus of brains should be avoided; cooperation, based on solidarity and the treatment of all participants as equals, should be encouraged. The international dimension is part of quality, and internal and external evaluation is essential. Today (2019), the theme continues to be current, making it clear that for evaluation and accreditation to be really instruments for improving quality and relevance, the essential thing is to verify if institutions play the role defined in their missions. One cannot justify the imposition of indicators that aim only to make everyone accept a unique model of university and, behind this, a unique model of society.

- Higher education should train citizens who can think clearly, analyze problems, make choices and decide, act ethically and assume their responsibilities.

- Cultural factors are essential in all actions related to higher education, and no monopolies are accepted.

- Responsible autonomy and academic freedoms built on the basis of dialogue are essential. Quality, in turn, is a multidimensional concept.

The simple reading of the documents included here shows the importance given to these issues and to the instruments to achieve it: the need for the State to guarantee universal access, the development of international cooperation projects in which all parties participating in it are equally treated and knowledge is considered the privilege of the few. Cultural diversity is a patrimony of humanity and should be respected.

During this period everything was debated. It is not surprising that the existence of texts on globalization, lifelong education and adult education, the problem of cooperation and in particular the development of a culture of peace, one of the great initiatives of the then Director- General of UNESCO in this period of time, Federico Mayor.

INDICE DOS DOCUMENTOS RELATIVOS A 1998- 1999- 2000

PRIMEIRA PARTE

1- A- "Theotônio dos Santos-a globalização e seu impacto na educação", versão original em português. Publicado como capítulo do livro "Los retos de la globalización – ensayos en homenaje a Theotonio dos Santos" – -páginas : 751 a 766 – IESALC, Caracas, 1998. **B- "Theotonio Dos Santos, la globalización y su impacto en la educación"**. En libro: Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos. F. S. (ed.). UNESCO, Caracas, Venezuela. 1998. ISBN: 9291430366. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/rodri.rtf

2- "Strategic management and quality of universities" – discurso no encerramento de seminário sobre gestão universitária organizado pela Universidade Politécnica de Catalunha, em Barcelona- em 21 de fevereiro de 1998.

3- "Diversification of funds and of institutions of higher education" - Notes based on previous works by the author and elaborated in February 1999 for guiding discussions on the subject of financing of higher education. Not published.

4- "O Ensino superior numa época de transformações radicais" – Conferência de encerramento do VIII Encontro da AULP- Associação das Universidades de Língua Portuguesa- Macau, 23 de abril de 1998.

5- "Cooperación en el ámbito educativo" – "Protagonistas" - entrevista publicada em NUE – boletim da Universidade de Extremadura, por ocasião de encontro das universidades da rede de Extremadura, em março de 1999.

6- "La Universidad multicultural del Siglo XXI" – Apresentação feita no Seminário sobre "la internacionalización de las universidades: tendencias, para el siglo XXI" na Universidade de Valladolid- 22 de março de 1999- Valladolid- Espanha.

7- "Weaving global links for health for the disadvantaged" – discurso em conferência internacional organizada pela Organização Mundial da

Saúde, Setor de ciências sociais da UNESCO e Universidade do Arizona, em Tucson, Arizona, Estados Unidos de 11 a 14 de julho de 1999, para a criação da rede UNISOL- University Solidarity- publicado em livro pela OMS "Universities and the health of the disadvantaged", edited by Daniel S. Blumenthal and Charles Boelen- Geneva 2001- pgs. 128 a 132. – Speech made at the international conference in Arizona, United States, in 1999.

8- "International Inter-university Cooperation" – "Cooperación Internacional Interuniversitaria" – oginal in Spanish and English Version- The text was distributed to the participants of the XII General Assembly of the Santander Group held at the University of Las Palmas de Gran Canaria- Ilhas Canárias, Espanha, abril de 1999.

9- "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI)" Text of a proposal elaborated jointly by Marco Antonio Rodrigues Dias, Francisco Rubio Royo and Concha Sofia, addressed to the "Cabildo de Gran Canaria de Las Palmas". The Cabildo financed the elaboration of the Project basis of the Programa Veredas implemented in Minas Gerais from 2001 to 2004, benefiting around 15 thousand teachers of the four first series of basic education in the State of Minas Gerais, Brazil.

10- "Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria" – junho de 1999- trabalho final de grupo coordenado por M.A.R. Dias, como representante da UNU, e que teve como integrantes representantes da Universidad de Las Palmas (Espanha), Federal de Santa Catarina e Federal do Mato Grosso, no Brasil, além das Professoras Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa Salgado, de Minas Gerais, principais responsáveis pelos aspectos de conteúdo do programa e pela elaboração final do projeto. Este trabalho serviu de base à elaboração e implementação do Programa Veredas, lançado em Minas Gerais pelo secretário de educação Murílio Hingel com a participação de uma rede de 18 universidades sob a liderança da Universidade Federal de Minas Gerais. Final version of the document of the working group for the constitution of the PACI which gave the basis to the Vereda Programme. The Group was constituted by representatives of the United Nation University, Universidad de las Palmas de Gran Canaria and the Brazilian Universities of Santa Catarina and Mato Grosso, in addition to Glaura Vasques de Miranda and Umbelina Caiafa from Minas Gerais. Inclui-se, como **apêndice**, o texto do artigo de Marco Antonio Rodigues Dias **"Do Anchieta ao Veredas ou como uma ideia num papel transforma o processo educativo",** capítulo 2 do livro "Veredas – curso superior de formação de professores- Histórias e Estórias" (Glaura Vasques de Miranda, Maria Umbelina Caiafa Salgado e Ana Lúcia Amaral- Iber Livro 2013- pgs 35 a 50.

11- "Enseñanza superior y educación permanente" -1999- Conferência apresentada no Congreso Internacional Permanente organizado pela Dirección Provincial de Asturias del Ministério de Educación y Cultura de España, en Gijón, Asturias, del 16 al 18 de septiembre de 1999.

SEGUNDA PARTE

12- "Lifelong education: a global responsibility" -1999- Key note speaker at the Fourth International Education Conference – "Educating for Global Responsibility, a mandate for the third millennium" – University of Cincinnati, Ohio, Estados Unidos- 6 de outubro de 1999.

13- "Educación superior y integración en um periodo de globalización" - Universidad de Deusto, Bilbao, País Vasco, España - 22 al 24 de noviembre de 1999 - IIo. Congreso de la Cátedra UNESCO en Recursos Humanos

14- "La educación superior para la paz y la misión de la universidad en el siglo XXI" -1999- in Memorias del Congreso Nacional de Educación Superior – Barranquilla- diciembre 1º, 2 y 3 de 1999- organizado por Sistema Universitario Estadual- SUE- ICFES, Bogotá, 1999- pgs. 54 a 70.

15- "Bolivia 2000: proyecto de reforma de la educación superior" -2000- This document is the result o discussions in La Paz, Bolivia, on the reform of higher education in Bolivia. It contains comments on an oficial document elaborated to guide these reforms.

16- "Enseñanza superior, educación permanente y educación de adultos" -2000- texto publicado como capítulo del libro "Formación Permanente: Tendencias Actuales" (editores F. López Noguero, M.R. Cruz Díaz, R. Beltrán Ruiz –Asociación Educa-ACCIÓN (2001), documento apresentado em Huelva, Espanha, em seminário organizado de 4 a 7 de abril de 2000.

17- "Perspectivas de la educación superior frente a los desafíos de este siglo" -2000- conferência apresentada durante os "Cursos Internacionales Iberoamericanos 2000- Educación Superior y Desarrollo Social- del 3 al 8 de julio de 2000- Jaramilla de Vera-Extremadura- España.

18- "El rol de los valores y de la diversidad cultural en la educación superior"-2000- texto publicado por la UNED en el libro "XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogia"- Tomo I- Ponencias- pgs. 157 a 172- El texto fue presentado en el seminário "Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio" realizado en Madrid de 26 a 30 de setembro de 2000, durante o XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía- UNED, Madrid.

19- "Globalização, regionalização e a função das universidades", -2000- conferência em São Carlos- SP- em 29 de setembro de 2000 – VIII Jornada de Jovens Pesquisadores da AUGM sobre "construindo conhecimento e cidadania".

20- “Novos cenários e desafios para a gestão universitária” -2000- apresentado em Florianópolis no dia 26 de outubro de 2000, durante colóquio internacional sobre a gestão universitária na América do Sul.

21- "Integración, cultura y paz em El proceso de desarrollo" (2000) – Palestra durante o "II Seminario Internacional de la Cátedra de Cultura de la Paz", realizada em Entre Rios, Paraná, Argentina, nos dias 23 e 24 de março de 2000. O texto foi publicado como capítulo do livro "Por una cultura de paz en la educación y los valores de la democracia" – UNESCO, AUGM y UNER.

22-“UNU and higher education” - a) Report by M.A. R. Dias to UNESCO on his last participation in UNU's council meeting, in 1998, as representative of the director general of UNESCO- 7-11 December 1998; b) Documento elaborado por M.A. R. Dias para apresentação em reunião do Conselho da UNU de 20 a 24 de novembro de 2000- Macau; c) Comentários de M.A.R. Dias sobre a natureza e implicações do relatório da Task Force do Banco Mundial sobre o ensino superior em 1998; d) Comentários do representante da UNU, M.A. R. Dias, em reunião na UNESCO para apresentação do livro do Banco Mundial "Peril and Promises" 13 e 14 de Junho de 2000.

ANEXO ao Volume 9- Seminários, congressos, conferêncis de que participou o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, em 1998 – 1999 e 2000.

DOCUMENTO NÚMERO 1- A

THEOTÔNIO DOS SANTOS, A GLOBALIZAÇÃO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

Versão em português (original), publicada como capítulo do livro “Los retos de la globalización – ensayos en homenaje a Theotonio dos Santos" – -páginas : 751 a 766 – IESALC, Caracas, 1998 - UNESCO, Caracas, Venezuela. 1998. ISBN: 9291430366.

UNESCO
CARACAS

Los Retos de la Globalización

Ensayos en homenaje a Theotonio Dos Santos

Tomo II

Editor: Francisco López Segrera

Ausente do Brasil desde 1981, mas regressando ao país com frequência regular ·nunca menos que uma vez por ano· impressiona·me, sobretudo o ver como muita gente muda de opinião com frequência inusitada. O período da eleição de Tancredo Neves destacou·se sobremaneira. Indivíduos, cujos vínculos com a ditadura, eram profundos, da noite para o dia tornaram·se democratas, entusiastas do processo eleitoral de consultas às bases, respeitadores dos direitos humanos, indignados com as desventuras e os desacertos do regime militar... A natureza humana é fraca, sabe·se muito bem, Macunaíma não representa todos os brasileiros, mas, em matéria de falta de caráter, teria muito que aprender com muitos brasileiros nos meados dos anos 80.

Nos últimos tempos, o fenômeno apresenta-se de forma diferente. Isto se deve, em grande parte, às mudanças extraordinárias que o mundo sofreu a partir de 1989. No campo político, a derrubada do muro de Berlim significou a derrocada de um sistema político e, em consequência, a implantação de um modelo dominante, monolítico e monopolístico, sob a tutela norte-americana. Não se pode ignorar este fato, a capacidade de adaptar·se a ele pode mesmo ser condição de sobrevivência política, mas não só isto, sobrevivência simplesmente, sobrevivência "tout court", como dizem os franceses-.

Mas, há limites. Uma coisa é adaptar·se. Outra é a convicção semelhante à dos novos convertidos, que faz com que alguns não somente mudem e alterem seus valores. Tornam·se agressivos. E o que acontece com muitos dos que militaram em movimentos de esquerda e que, agora, convertidos ao liberalismo sem limites, passam a atacar, com unhas e dentes, senão com armas mais poderosas, todos aqueles que não tiveram a mesma graça que eles, capazes de, como São Paulo no caminho de Damasco, transformarem-se radicalmente em segundos. Os outros, ao contrário, mantêm utopias, guardam sonhos idealistas da juventude. Alguns continuam a crer que o mundo não mudou ou imaginam que, em breve, o ciclo da história vai trazer de volta o sistema que 1989 pôs por terra.

Entre os arrependidos, sobretudo no meio intelectual, há outros mais calmos, magnânimos com eles mesmos e com os outros, limitando-se a considerar que o que viveram há vinte, trinta ou quarenta anos atrás, foram erros de juventude, que basta redimir-se, sem necessidade de penitência, para por tudo em ordem. Adaptam-se aos novos tempos e olham, com comiseração frequentemente, com arrogância, às vezes, os que persistem em manter ideias ou ideais da juventude.

Theotônio dos Santos Júnior, que, agora, completa 60 anos, é uma exceção. Um pouco mais novo que ele, menos de dois anos, fui seu companheiro em Belo Horizonte, na antiga Universidade de Minas Gerais. Cursava Direito, Theotônio era um dos destaques, junto com Ivan Otero, Herbert José de Souza, Vinicius Caldeira Brant, Elcio Costa Couto, Antonio Octávio Cintra, Paulo Hadad, Hélcio Ulhoa Saraiva, Vilmar Faria e tantos outros, na Faculdade de Ciências Econômicas. Theotônio, desde estudante, foi um atento observador da realidade. Hoje, pode não querer converter a força todos os que a ele se opõem. Acompanhou a evolução do mundo, renovou seu marxismo. Mas mantém·se fiel às suas idéias de base. Progredir, avançar, mas com base numa linha de grande coerência, parece ser sua norma de conduta, ao mesmo tempo espontânea, mas também, sem dúvida, fruto de uma reflexão permanente e da experiência de alguém que, graças às desventuras da vida, ao exílio sobretudo, teve a oportunidade de conviver com uma grande diversidade de povos e culturas.

Recordo·me, a propósito, de um encontro acidental com Theotônio, no início dos anos sessenta, na confluência da Rua Espírito Santo com Avenida Afonso Pena, ao lado da Igreja São José, em Belo Horizonte. Theotônio, com ar de malícia, observava como podia eu, naquele período, fazer tantas coisas ao mesmo tempo: ser redator político de um jornal da capital mineira, ser diretor da Tribuna Universitária, jornal do Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Minas Gerais, ser redator-chefe do jornal Ação Popular, fazer faculdade, namorar, militar na Juventude Universitária Católica (JUC) e fazer política estudantil no Centro Acadêmico Afonso Pena da Faculdade de Direito.

Theotônio esquecia-se de que a observação era válida para ele também, como para muitos outros daquela geração. Estudante brilhante, bolsista da Faculdade de Ciências Econômicas, Theotônio só não ia à igreja. No mais, era militante da POLOP, fazia política na Faculdade, no DCE, na União Estadual dos Estudantes, na UNE. Escrevia em jornais e, se a memória não falha, era ativo na Juventude trabalhista que reunia jovens vinculados ao antigo Partido Trabalhista Brasileiro. Com tudo isso, ainda encontrava tempo para namorar Vânia Bambirra, colega de faculdade e de ideais.

No entanto, naquele encontro, sem esperar resposta, Theotônio passava ao ataque e dizia não compreender também como, atuando num campo político de esquerda, podia eu acreditar em Deus, ter uma prática espiritualista, quando a evidência, para ele, mostrava que tal atitude, em absoluto, carecia de sentido.

Theotônio, por certo, não aceitou as explicações que, naquele lugar movimentado da capital mineira, eu tentei lhe fornecer. Na época, era um radical e não aceitava meias medidas. Em 1961, bastou as estações de rádio anunciarem o início da invasão de Cuba por mercenários financiados pela CIA americana para que um grupo de estudantes da Faculdade de Ciências Econômicas, entre eles, Theotônio e Vânia Bambirra, além de Ivan Otero e Regina, Juarez Brito e Maria do Carmo, corresse à redação da "Ultima Hora", na Praça Sete, para anunciar a decisão deles de inscrever·se como voluntários para irem defender a revolução de Fidel. Alguns podiam imaginar que tratava·se de uma demagogia destes jovens. Não! Eu os recebi em "Ultima Hora", Roberto Drumond, chefe de reportagem, não teve dúvidas em colocar a matéria na primeira página. Posso assegurar que, apesar da inviabilidade total de seus propósitos, eles estavam, de fato, indignados e queriam mesmo ir à luta para defender Cuba e seus ideais.

Hoje, passados quase quarenta anos, Theotônio deve rir de todas estas histórias, inclusive, se ele se recorda, da questão que me colocou sobre a contradição de acreditar em Deus e militar junto a grupos de esquerda. Sua segunda mulher, uma gaúcha, Maria do Carmo, com quem Theotônio viveu muitos anos, transpira espiritualidade por todos os poros, Theotônio, com seus ares de profeta saído de uma obra de Umberto Eco, é, a meu ver, o que se poderia chamar de um marxista espiritualista. Guardou sua base, mas mudou. Para melhor, muitos dirão!

Na segunda parte de 1964, fui, junto com Antonio Belluco Marra e Adauto Santos, visitar Theotônio e Guy de Almeida na Embaixada do Chile, onde os dois e vários outros tinham ido se abrigar para fugir da repressão. Era uma irresponsabilidade, pois também conosco a repressão queria ajustar suas contas. Mas, não custa recordar, o que já contei em outras ocasiões. Este encontro permitiu·nos verificar como cada um de nós havia sobrevivido a partir de abril de 1964. Já contei esta história em outras ocasiões, em particular no livro "O

fato e a versão do fato - um jornalista nos anos 60" publicado pela Universidade Católica de Minas Gerais em 1994- mas vale a pena repeti-la.

Procurado pelas polícias de Minas e do Rio, Theotônio refugiou·se em São Paulo, mas seu nome era muito conhecido, arrumou um codinome. São Paulo já era uma floresta urbana e não era difícil alguém se esconder, levando uma vida quase normal. Theotônio acabou indo lecionar na Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo. "Conhecimentos Gerais e Introdução à Sociologia" era o que um dos homens buscados pela polícia ensinava aos novos oficiais encarregados de encontrá-lo. Tudo foi bem até que, um dia, um aluno perguntou·lhe pelo seu nome. "Miranda", respondeu Theotônio. "Ah, professor, nome de guerra, hein?" disse o aluno. Theotônio assustou·se. "Como, nome de guerra?" O aluno, diante do espanto do mestre, tratou de esclarecer: "Na polícia, nós também usamos nome de guerra, professor. Eu, por exemplo, chamo·me Alberto, mas, para não haver confusão com outros dois Albertos da turma, meu nome de guerra é "Oliveira" e é como todos me conhecem". Theotônio respirou aliviado, mas achou que o risco era demasiado, pediu suas contas e, no dia seguinte, o professor Miranda já não ensinava rudimentos de Sociologia aos jovens oficiais da polícia.

Em 1973, Theotônio, junto com José Maria Rabelo, era um dos elementos cuja cabeça foi posta a prêmio pelos militares chilenos por ocasião do golpe de estado contra Allende. Exilado no Chile, refugiou·se no México, onde fui encontrá-lo, em 1974, como professor da Universidade Nacional Autônoma do México, a famosa UNAM. Bem humorado, perfeitamente integrado na capital mexicana, Theotônio me transmitiu o comentário de sua filha pequena que, cansada de ver a família fugir de um país para outro, sempre perseguida pelos polícias e militares, lhe dissera: "papai, vamos deixar desta história de ser revolucionários"!

A biografia de Theotônio é rica de acontecimentos. Trata·se de alguém que viveu, pessoalmente, diretamente, acontecimentos fundamentais da história do continente latino·americano neste século e que conseguiu recuar para ver melhor e julgar, com mais acuidade, estes eventos. Sua bibliografia, apresentada neste livro, é muito rica. Não estranha, pois, que seu nome esteja entre os dos brasileiros mais conhecidos na América Latina e em várias partes do mundo.

Em agosto de 1961, o jornal do Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Minas Gerais (federal) passava a publicar seu jornal "Tribuna Universitária" como encarte do combativo e combatido semanário "Binômio" de Euro Arantes e José Maria Rabelo. A equipe responsável pelo jornal seguiu caminhos diferentes no período pós 64. O jornal estava incluído nas atividades do Departamento de Cultura dirigido por Afonso Romano de Santana. O presidente do DCE era Edilson de Almeida Júpiter. Eu era redator·chefe, Theotônio, redator·secretário e Eder Simões, chefe de reportagem. Os redatores, representando diversas colorações políticas, eram José Salomão David Amorim, Arnaldo Murthé, Antonio Belluco Marra (que ali começou sua carreira de jornalista), Antonio Ribeiro, Juarez de Brito e Alexandre Bogliolo, os dois últimos tragicamente desaparecidos, o primeiro vítima da repressão política, o segundo num acidente rodoviário no Viaduto das Almas, na estrada Rio·Belo Horizonte.

Que pensava o jovem Theotônio dos Santos em 1961?

Na página 3, do primeiro número de Tribuna Universitária, dedicada aos editoriais, Theotônio publicava um artigo sob o título: "Perspectivas do Movimento estudantil a partir do XXIV Congresso da UNE" (realizado em Niterói em julho de 1961), onde, embora refletindo uma espécie de maniqueísmo próprio da época, revela já que seu compromisso com a realidade era mais forte que esquemas ideológicos rígidos.

Citemos dois trechos deste artigo.

1 -Após citar uma série de eventos que haviam culminado com o XXIV Congresso da UNE, Theotônio dizia:

> -"O que o estudo e análise aprofundada dos problemas trouxeram foi a consciência de que era necessária uma mudança de estrutura social brasileira para se atingir as reformas de ensino e a solução dos problemas nacionais. Esta tomada de consciência implicava uma posição dentro da luta de classes que se travava inclusive dentro da universidade. Assim os estudantes entenderam que a Universidade era reduzida a uma elite e que seu ensino era para privilegiados e para manter privilégios".

2- Antes de concluir, assinalava:

> ·"A aparente apatia e ausência de esclarecimento da massa universitária tem levado este grupo (o que dirigia a UNE) a temer o contato aberto com a movimentação da massa estudantil. E assim que, diante da agressão de Armando Falcão, da agressão de Recife etc. não teve suficiente ousadia para decretar e garantir uma greve nacional consequente. Este grupo teme, assim, e com razão, a ausência de apoio das bases, insuficientemente participante e esclarecida. Trata-se, portanto, neste momento, de politizar todo o movimento estudantil e para que assim seja é necessário, sobretudo cuidar da organização. A organização, a administração são preocupações básicas para transformar o movimento estudantil numa realidade".

Façamos agora um corte e cheguemos aos anos 90. Em um texto publicado nos cadernos ANGE do Mestrado de Economia da UFES, Theotônio, agora muito mais sofisticado e amadurecido, discute a tendência de evolução do capitalismo, a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a estrutura sócio·econômica e destaca o papel do progresso científico e tecnológico.

Ali, ele afirma que "faz·se necessária uma atualização da reflexão e estudo sobre o tema, através de uma Economia Política de Ciência e Tecnologia que reconheça o fato de que a evolução tecnológica contemporânea só pode ser compreendida no conjunto do desenvolvimento das forças produtivas atuais, que têm na atividade de pesquisa e desenvolvimento seu eixo fundamental".

Esta mesma ideia, ele retoma em várias outras obras, em particular no livro síntese "Evolução histórica do Brasil - da colônia à crise da "nova república" de 1965.

Na introdução deste livro, o autor, já notabilizado como grande teórico da teoria da dependência, em um parágrafo sintetiza o drama das economias e sociedades dependentes, dizendo:

-"A história das economias e sociedades dependentes se divide entre as pressões para se ajustar a essas demandas e as tentativas de escapar a esta sorte. As que melhor se ajustaram, por diferentes razões históricas, viveram grandes auges econômicos que, entretanto, não permitiram que iniciassem um processo autônomo de crescimento e se

submeteram, em geral, a uma sorte ingrata quando as suas riquezas se esgotaram ou quando mudou a orientação da demanda dos centros dominantes".

A observação é essencial. O livro acima mencionado, publicado em 1995, foi escrito em diversos períodos e encerra-se no início do governo Fernando Henrique Cardoso.

Ali, Theotônio, sempre atento ao movimento contínuo da realidade social, é de uma lucidez exemplar ao assinalar que "a nova onda de crescimento da economia mundial deverá basear-se num novo paradigma tecnológico que reduzirá (e já está reduzindo) drasticamente o emprego nos setores diretamente produtivos, particularmente na indústria e nos serviços repetitivos e não criativos. Somente a educação, a pesquisa, o lazer, a cultura, a informação, a gestão e o planejamento da produção e vendas, assim como o sistema financeiro e os serviços em geral, constituirão importantes fontes de geração de empregos. Se o Brasil continuar a desenvolver-se dentro de uma nova divisão internacional do trabalho (que reserva estas atividades criadoras aos países centrais e a produção industrial -baseada nas invenções e inovações produzidas nos países centrais- aos países dependentes e subdesenvolvidos), com o nome que queiram chamar a esta situação subordinada, não se pode esperar uma profunda transformação de sua condição atual. As massas de desempregados, analfabetos e famintos deverão ampliar-se, enquanto amplia a riqueza e a falsa modernização do país"...

Theotônio não podia prever tudo. Apesar de sua aparência física, é um cientista político e não um profeta. Neste texto, tocou num ponto essencial da evolução da humanidade nos últimos cinco anos. Sem dúvida alguma, o acontecimento mais importante, por seus impactos na evolução das sociedades depois de 1993, foi o fulminante sucesso e expansão mundial de Internet.

Como assinala, em um artigo no jornal francês "Le Monde", o presidente do IDATE -Instituto do Audiovisual e das Telecomunicações na Europa, François-Henri de Virieu, nos Estados Unidos, "toda a vida política, econômica e social se reorganiza, agora, em torno da lógica das redes e da produção imaterial, que se situa nos antípodas da lógica dos territórios e da produção imaterial que orientava a humanidade desde sua aparição".

O presidente do IDATE acentua, ainda, que é bom não ter medo das palavras: as telecomunicações, através de Internet e das redes, fazem-nos aceder a uma nova civilização: desenha-se, no alvorecer do século XXI, uma revolução de nossas práticas políticas, sociais, técnicas, comerciais, de lazeres, administrativas, intelectuais e culturais: tudo o que produz uma civilização.

A afirmação parece exata. A UNESCO lançou, recentemente, uma grande operação de reflexão sobre a missão do ensino superior neste final do século e no despertar do século XXI. Uma conferência internacional mundial foi marcada para Paris, em setembro/outubro de 1998, precedida de várias conferências regionais, encarregadas de fornecer elementos de base para uma declaração global e consensual e um plano de ação que vise a redefinir as funções do ensino superior e estabelecer um plano de ação que reúna esforços das comunidades acadêmicas, mas também dos governos, dos parlamentos e de representantes dos diversos segmentos da sociedade civil. O objetivo final é colocar o ensino

superior -como a educação em geral- a serviço de uma ordem mundial que vise à construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais equitativa, mais tolerante, mais solidária.

Desde o início, nós, os que lançamos esta operação, havíamos previsto tratar da questão do impacto das novas tecnologias no ensino superior. A Divisão do Ensino Superior da UNESCO, já havia conduzido, nos últimos anos, sob a supervisão de um especialista finlandês, Hemo Mantynen, uma série de estudos sobre o fenômeno da expansão do ensino à distância no mundo inteiro. No entanto, o plano inicial, teve de ser alterado. Segundo decisões tomadas pela UNESCO, o programa da conferência deveria se concentrar sobre os seguintes temas básicos: a pertinência e a qualidade do ensino superior e a cooperação internacional. Mas, já na primeira conferência regional -justamente a da América Latina e do Caribe que se realizou em Havana, Cuba, em novembro de 1996 - a questão do impacto das novas tecnologias no ensino superior irrompeu com força e este tema será, então, examinado com ênfase durante a conferência mundial em 1998.

Na África (Dakar, Senegal, abril de 1997), o fenômeno se repetiu, mas foi na região da Ásia e do Pacífico (Tóquio, julho de 1997) que as discussões foram mais acaloradas e entusiastas sobre o impacto das novas tecnologias na educação, como sobre os problemas a ele inerentes, entre eles, o da concentração do saber nos países que detêm o processo e no perigo de se acentuar a diferença entre estes e a maioria dos países da periferia.

O fenômeno é, sem dúvida, universal. Em maio de 1997, o Conselho de Ensino Superior de Porto Rico organizou uma conferência para as universidades do Caribe, associando a este evento instituições vindas do Merconorte, do NAFTA. Pude assinalar, na ocasião, que, para estar à altura dos desafios e das necessidades do mundo atual, os estabelecimentos de educação superior devem dar-se conta de que o mundo muda muito rapidamente, que as necessidades, hoje, não são as mesmas de há dez anos, que é necessário alterar os métodos, adaptar as estruturas, encontrar caminhos para aplicar a interdisciplinaridade, saber utilizar as novas tecnologias, responder às necessidades da sociedade, constatar que o profissional que se forma vai trabalhar em uma sociedade em que os serviços -o sistema terciário- são os mais importantes, onde, além de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a conviver com os outros, como diz o Informe Delors (comissão para a educação no século XXI), o estudante tem, em particular, de aprender a tomar iniciativas, como assinala permanentemente Federico Mayor, diretor geral da UNESCO.

E verdade -e isto tive ocasião de acentuar em outra reunião internacional (Colóquio sobre a "Universidade em Mudança"- Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada- Lisboa- Portugal- 6 de junho de 1997), que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação permite às instituições de ensino à distância de se consolidar no panorama educativo, mas, ao mesmo tempo, estende-se às universidades tradicionais que são cada vez mais numerosas a utilizar os métodos de ensino à distância em suas atividades, fazendo com que a separação entre os dois tipos de instituição se tornem, às vezes, insignificante. Concretamente, em todas as partes do mundo, redes universitárias para colaboração nestes campos estão se formando e desenvolvem-se a utilização do computador na aprendizagem, o acesso a Internet pelos estudantes como meio didático de autoaprendizagem, o tele-ensino, as videoconferências".

O processo aparece irreversível, ainda que não sejam maioria as universidades que foram capazes de incluir a utilização destes métodos em seus planos de ação, ainda que as dificuldades técnicas e financeiras impeçam uma difusão generalizada destes instrumentos, ainda que muitos professores, principalmente os de nossa geração, a geração de Theotônio Santos Júnior, sintam dificuldades em se adaptar às novas condições de vida e de organização das sociedades impostas pelas novas tecnologias e pelos que as controlam.

Nos últimos tempos, a iniciativa de criação de universidades virtuais multiplicou-se em todas as partes do mundo, em particular nos Estados Unidos, no México, na Ásia e, agora, na África, através de um projeto piloto do Banco Mundial, o qual, como vários projetos desta organização, gasta fortunas na concepção com consultores regiamente remunerados e, depois, responsabiliza os clientes de países pobres a arcar com os gastos de projetos extremamente caros.

Apresentam-se como vantagens desta utilização das novas tecnologias no ensino superior:

-a aprendizagem sem restrição de tempo, nem de espaço;

-o acompanhamento de cursos segundo módulos e calendários flexíveis, tomando-se em consideração as necessidades individuais de aprendizagem.

-maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.

-o estímulo ao intercâmbio do saber entre pesquisadores, instituições, mestres e alunos, através do funcionamento das redes que são favorecidas pelas novas tecnologias.

Este é um ponto essencial. O debate sobre o futuro das instituições de ensino superior corre o risco de se centrar demasiado na evolução das novas tecnologias. Trata-se de um fenômeno importante, como assinalamos, mas não é exclusivo, nem mesmo fundamental. John Daniel, reitor da Universidade Aberta do Reino Unido dizia recentemente e com razão "Technology is the answer. OK, but what is the question?" (A tecnologia é a resposta, está bem, mas qual é a questão?).

O estado da economia mundial, a evolução da organização da sociedade, exige dos estudantes uma variedade de habilidades ou competências que não são mais suficientemente providas por um ensino tradicional, baseado na uni ou na monodisciplinaridade. Além do mais, erram aqueles que se limitam, em suas análises, a um só fator, seja a evolução da tecnologia, seja as mudanças sociais. Mas não se pode deixar de lado esta última. A busca de um modelo mais justo de sociedade deve ser a prioridade.

E aqui, Theotônio dos Santos Júnior entra de novo em cena. Há mais de três ou quatro anos, em 1994 ou 1995, propôs à UNESCO a criação de uma cátedra para cuidar justamente do impacto da globalização na sociedade. Eu lhe sugeri que, aprovado o projeto, uma atenção especial fosse dada ao impacto sobre a educação. Theotônio associou-se aos Professores Eduardo Portella e José Raymundo Romeo Martins e lançou uma operação que foi retardada por burocratas que não compreenderam seu significado e alcance.

De repente, porém, todos se deram conta da importância da ideia e, recentemente, em Helsinque, Finlândia, universidades de várias partes do mundo decidiram reunir-se em rede, sob a supervisão do Instituto de Estudos Avançados da Universidade das Nações Unidas em Tóquio, e sob o patrocínio do programa UNITWIN/Cátedras UNESCO para levar adiante o projeto.

A iniciativa é importante e terá como efeito assegurar que, nos próximos anos, Theotônio, seu líder, continuará presente na análise sobre os principais problemas que conduzem à evolução da sociedade contemporânea. Significa também que, ainda que menos Dom Quixote que em seu período de redator-secretário do jornal "Movimento", continuará batalhando, à sua maneira, por uma sociedade mais justa e equilibrada. Como responsável pela coordenação geral do programa UNITWIN, posso também estar certo de que, mais uma vez, no zigue-zague de nossas histórias, o marxista espiritualista e o cristão utópico vão se encontrar em algum lugar do mundo.

Paris, 13 de julho de 1997

REFERÊNCIAS

1- Dias, Marco Antonio Rodrigues – "O Fato e a Versão do Fato - Um Jornalista nos anos 60" -Edições PUC de Minas Gerais 1994

2- Idem - "O ensino superior e o futuro"- Colóquio sobre "a Universidade em Mudança"- Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada- Lisboa, 6 de junho de 1997

3- Dos Santos Júnior, Theotônio-"Perspectiva do Movimento Estudantil, a partir do XXIV Congresso da UNE" in Movimento no. 1- 21.08.1961, página 3- Belo Horizonte.

4- Idem- "A revolução científico-tecnológica, a nova divisão internacional do trabalho e o sistema econômico mundial" - Cadernos ANGE no. 8- 1994- UFES, Mestrado em Economia-Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Economia

5- Idem- Evolução Histórica do Brasil - da colônia à crise da "nova república"- Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

6- Henri de Virieu, François- Le grand ministère oublié in "Le Monde", supplément Horizons-Debats, 112.06.1997, pag 16.

7- Kem, Tilak R. – "Higher education on electronic highways: quest for reaching the unreached ignou"s experience" - Tokyo, Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, July 1997.

8- Miyazaki, Kumiko- "A new paradigm of higher education through the effective use of new technologies"- Tokyo- Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, Jjuly 1997.

9- Tsutsumibayashi, Ken- "Internet videoconference on the future of higher education and learning"- Tokyo, Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, July 1997.

DOCUMENTO 1- B

"Theotonio Dos Santos, la globalización y su impacto en la educación". En libro: "Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos". F. S. (ed.). UNESCO, Caracas, Venezuela. 1998. ISBN: 9291430366. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/rodri.rtf

Rodrigues Días, Marco Antonio. Theotonio Dos Santos, la globalización y su impacto en la educación. En libro: Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos. F. S. (ed.). UNESCO, Caracas, Venezuela. 1998. ISBN: 9291430366. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/rodri.rtf

CLACSO
www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO
http://www.clacso.org.ar/biblioteca
biblioteca@clacso.edu.ar

THEOTONIO DOS SANTOS, LA GLOBALIZACION Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ausente del Brasil desde 1981, pero regresando al país de manera regular, cuando menos una vez por año, me impresiona sobre todo el ver la frecuencia inusitada con que mucha gente cambia de opinión. El período en que salió electo Tancredo Neves, se destacó sobre manera en este aspecto. Individuos con profundos vínculos con la dictadura, se convirtieron en demócratas de un día para otro, en entusiastas partidarios del proceso electoral y la consulta popular, en gente llena de respeto por los derechos humanos, indignados con los errores y calamidades del régimen militar… La naturaleza humana es débil, esto es algo bien sabido y, si bien Macunaíma no representa a todos los brasileños, en materia de falta de carácter podría aprender muchísimo con muchos de ellos, a mediados de la década de los 80.

En los últimos tiempos sin embargo, este fenómeno se está presentando de un modo distinto. Se debe en gran parte, a los cambios extraordinarios que el mundo ha sufrido a partir de 1989. En el terreno político, el derrumbe del muro de Berlín significó la derrota de un sistema político y, a consecuencia de esto, la implantación de un sistema dominante, monolítico y monopolítico, bajo la tutela norteamericana. Este es un hecho que no se puede ignorar, ya que la capacidad de adaptarse al mismo puede ser condición de supervivencia; supervivencia política y más todavía, supervivencia simplemente, supervivencia "tout court", como dicen los franceses.

Pero hay límites. Una cosa es adaptarse. Otra es un tipo de convicción semejante a la de los nuevos conversos, que hace que las personas no sólo cambien y alteren su sistema de valores, sino que los torna agresivos. Esto es lo que sucede con muchos antiguos militantes de los movimientos de izquierda que ahora, convertidos incondicionalmente al liberalismo, atacan con uñas y dientes, y cuando les resulta posible, con armas todavía más poderosas a todos los que no tuvieron la misma suerte que ellos que, como San Pablo camino a Damasco, cambiaron sus creencias. Mientras los otros, los que no cambiaron, por el contrario, siguen creyendo en utopías, conservan los sueños idealistas de su juventud y algunos de ellos hasta continúan creyendo que el mundo no ha cambiado o, en todo caso, que en un breve plazo de tiempo el movimiento cíclico de la historia va a traer de vuelta el sistema que 1989 echó por tierra.

Pero entre los arrepentidos, sobre todo en el medio intelectual, hay gente más pacífica, magnánimos con ellos mismos y con los demás, que se limitan a considerar sus propias vivencias y actuación de treinta o cuarenta años atrás, como errores de juventud, de los que basta redimirse, aún sin necesidad de penitencia, para ponerlo todo en orden. Estos se adaptan a los nuevos tiempos y contemplan, con lástima algunas veces y otras con arrogancia, a aquellos que persisten en sus ideas e ideales juveniles.

Theotonio dos Santos Junior, que ahora llega a los 60 años de edad, es una excepción. Unos dos años más joven que él, fui su compañero en Belo Horizonte, en la antigua Universidad de Minas Gerais, donde estudiaba Derecho y Theotonio era de los destacados, junto a Ivan Otero, Herbert José de Souza, Vinicius Caldeira Brant, Elcio Costa Couto, Antonio Octavio Cintura, Paulo Haddad, Helcio Uchoa Saraiva, Vilmar Faría y otros en la Facultad de Ciencias Económicas. Theotonio fue, desde su época de estudiante, un observador atento de la realidad. Hoy, no pretende convertir a la fuerza a aquellos que se le oponen. Ha evolucionado a la par del mundo, renovado su marxismo, pero se mantiene fiel a sus ideas iniciales. Progresar, avanzar, pero siempre sobre la base de una gran coherencia, parece ser su norma de conducta que, aunque espontánea, es el resultado de una reflexión permanente y de la experiencia de alguien que, por las desventuras sufridas a lo largo de su vida, sobre todo el exilio, ha tenido la oportunidad de convivir con una gran diversidad de pueblos y culturas.

Me acuerdo ahora, de un encuentro accidental que tuve con Theotonio al inicio de los años 60, en la intersección de la calle del Espíritu Santo con la avenida Alfonso Pena, al lado de la iglesia de San José, en Belo Horizonte. Con aire malicioso me cuestionó, en aquel entonces, que yo

pudiera hacer tantas cosas al mismo tiempo: redactor político de un periódico de la capital minera; director del Tribuna Universitaria, periódico del Directorio Central de los Estudiantes de la Universidad de Minas Gerais; redactor jefe del periódico Acción Popular; estudiar en la facultad; enamorar a las muchachas; militar en la Juventud Católica Universitaria (JUC) y hacer política estudiantil en el Centro Académico Afonso Pena, de la Facultad de Derecho. Se olvidaba que esta observación era válida también para él y para muchos como nosotros en aquella época. Estudiante brillante, becario de la Facultad de Ciencias Económicas, Theotonio sólo no iba a la iglesia. Era además, militante del POLOP, hacía política en la Facultad, en el DCE, en la Unión Estatal de Estudiantes, en la UNE. Escribía para los periódicos y, si la memoria no me falla, era activista de la juventud Laborista, que agrupaba jóvenes vinculados al antiguo Partido Laborista Brasileño. Con todo éso, todavía encontraba el tiempo necesario para enamorar a Vania Bambirra, su compañera de facultad y de ideales. Después del cuestionamiento que me había hecho y, sin esperar mi respuesta, pasó al ataque directo y me planteó que no podía comprender como era posible que yo, actuando en un campo político de izquierda, podía al mismo tiempo creer en Dios y practicar el espiritualismo, lo que constituía para él una muestra evidente de una actitud carente de sentido. Y, por supuesto, no aceptó las explicaciones que intenté darle cuando conversábamos en aquel lugar tan animado de la capital minera.

En la época, era un radical y no aceptaba nada a medias. Bastó que, en 1961, las estaciones de radio anunciaran el inicio de la invasión a Cuba por mercenarios financiados por la CIA, para que un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y entre ellos Theotonio y Bambirra, además de Ivan Otero y Regina y Juarez Brito y María del Carmen corriesen a la redacción de "Ultima Hora", en la Plaza Siete, para anunciar la decisión de todos ellos de inscribirse como voluntarios para ir a defender la revolución de Fidel Castro. Algunos podrán pensar que se trataba de un acto demagógico de estos jóvenes. ¡NO! yo los recibí en "Ultima Hora". Robert Drumond, jefe de información, no tuvo la menor duda para colocar la noticia en la primera página. Puedo asegurar que, a pesar de la inviabilidad total de sus propósitos, ellos estaban realmente indignados y decididos a pelear para defender a Cuba y sus ideales.

Hoy, pasados casi cuarenta años, Theotonio debe reírse de todas estas historias e incluso, si se acuerda, de aquella en que me colocó en un aprieto al señalarme la contradicción entre mi posición de izquierda y mi creencia en Dios. Su segunda mujer, una gaucha llamada María del Carmen, con la que vivió muchos años, transpira espiritualidad por todos los poros y él, con sus aires de profeta salido de una obra de Umberto Eco es, a mi manera de ver, lo que se pudiera llamar un marxista espiritualista. Conservó su base, pero cambió. ¡Para mejor, dirán muchos!

En la segunda mitad de 1964, con Antonio Belluco Marra y Adauto Santos, fui a visitar a Theotonio y a Guy de Almeyda en la Embajada de Chile donde, en unión de otros, se habían refugiado huyendo de la represión. Fue una irresponsabilidad, pues sabíamos que los represivos estaban deseosos de ajustar las cuentas a todos. Lo cuento, porque no cuesta nada recordar una vez más lo que ya dije en otras ocasiones. Este encuentro nos permitió conocer como cada uno de nosotros se las había arreglado para sobrevivir después de abril de 1964. Aunque ya narré esta historia, particularmente en el libro "El hecho y la versión del hecho – un periodista en los años 60", publicado por la Universidad Católica de Minas Gerais en 1994, pienso que vale la pena repetirla.

Buscado por la policía de Minas y la de Rio, Theotonio se refugió en São Paulo y, siendo su nombre demasiado conocido, adoptó un seudónimo. Ya en aquel entonces era São Paulo una jungla urbana, por lo que no le resultó difícil perderse en ella y llevar, de esta forma, una vida casi normal. Tanto es así, que acabó dando clases como profesor de la Escuela de Formación de Oficiales de la Policía Militar del Estado de São Paulo impartiendo, este hombre tan buscado por la policía, la

asignatura “Conocimientos Generales e Introducción a la Sociología” a los mismos oficiales que allí se formaban y que tenían como una de sus misiones, la captura de su profesor.

Todo marchaba bien, hasta que un día, uno de sus alumnos le preguntó su nombre y Theotonio respondió: Miranda. “¿Ah, profesor; nombre de guerra, eh?”, le replicó el alumno y Theotonio, con tremendo susto, sólo atinó a decir “¿Cómo, nombre de guerra?”… Ante el espanto de su profesor, el alumno trató de aclararle: “Profesor, es que en la policía nosotros usamos también nombres de guerra. Yo, por ejemplo, me llamo Alberto, pero, para no confundirme con otros dos Albertos que hay en el aula, uso el nombre de guerra de Oliveira y es así como me conoce todo el mundo”. Theotonio respiró profundo, decidió que el riesgo era demasiado grande, pidió que le liquidaran su salario y, al día siguiente ya el profesor Miranda había dejado de impartir Sociología a aquel grupo de jóvenes oficiales de la policía.

En 1973, Theotonio y José María Rabelo eran dos más buscados entre aquellos elementos cuya cabeza había sido puesta a precio por los militares chilenos, después del golpe de estado que derrocó al presidente Allende. De exiliado en Chile, pasó a refugiarse en México, donde fui a encontrarlo en 1974, trabajando como profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, la famosa UNAM. Con buen humor, perfectamente integrado a la vida de la capital mexicana, Theotonio me contó que su hija pequeña, al parecer cansada de huir de un país al otro, perseguidos siempre por la policía, le había planteado: “¡Papá, ya vamos a dejar esta historia de ser revolucionarios!”.

La biografía de Theotonio es rica en acontecimientos. Se trata de alguien que ha vivido personal y directamente hechos fundamentales de la historia del continente latinoamericano en el presente siglo. Que ha podido analizar estos hechos retrospectivamente, ganando en claridad y hacer un juicio acertado de los mismos. Su bibliografía, publicada en este libro, es muy rica. No extraña pues, que su nombre se encuentre entre los de los brasileños más conocidos en la América Latina y en gran parte del mundo. En agosto de 1961, el periódico del Directorio Central de los Estudiantes de la Universidad de Minas Gerais (federal), “Tribuna Universitaria”, comenzó a publicarse como suplemento del combativo semanario “Binomio”, de Euro Arantes y José María Rabelo. El equipo responsable del periódico siguió caminos diferentes en el período posterior a 1964. El periódico hacia parte de las actividades del departamento de Cultura, dirigido por Alfonso Romano de Santana. El presidente del DCE era Edilson de Almeida Júpiter. Yo era redactor jefe, Theotonio, secretario de redacción y Eder Simões, jefe de información. Los redactores, de diversas tendencias políticas, eran José Salomão David Amorín, Arnaldo Murthé, Antonio Belluco Marra (que comenzó allí su carrera de periodista), Antonio Ribeiro, Juárez de Brito y Alexander Bogliolo, estos dos últimos, trágicamente desaparecidos, el primero víctima de la represión política y el segundo en un accidente automovilístico en el viaducto de las Almas, en la carretera Rio-Belo Horizonte.

¿Qué pensaba el joven Theotonio dos Santos en 1961?

En la página 3 del primer número de “Tribuna Universitaria”, dedicada a las editoriales, publicó un artículo con el título “Perspectiva del Movimiento Estudiantil a partir del XXIV Congreso de la UNE” (realizado en Niteroi, en julio de 1961), dónde, aunque reflejando un cierto maniqueísmo propio de la época, revela ya que su compromiso con la realidad era más fuerte que los esquemas ideológicos rígidos.

Citemos dos fragmentos de este artículo.

Después de citar una serie de acontecimientos que habían culminado en el XXIV Congreso, Theotonio decía: “Lo que el estudio y análisis profundo de los problemas trajo, fue la conciencia de que era necesario un cambio en la estructura social brasileña para llevar a cabo la reforma de la

enseñanza y la solución de los problemas nacionales. Esta toma de conciencia implicaba adoptar una posición en la lucha de clases que se libraba aún dentro de la universidad. Así, los estudiantes entenderían que la Universidad era para una élite y que su enseñanza era para privilegiados y para mantener privilegios". Y, antes de concluir, señalaba: "La aparente apatía y ausencia de esclarecimiento de la masa universitaria ha llevado a este grupo (el que dirigía la UNE) a temer el contacto abierto con la masa estudiantil. Es así que, frente a la agresión de Armando Falcón, de la agresión de Recife, etc., no tuvo la osadía necesaria para decretar y garantizar consecuentemente una huelga de carácter nacional. Este grupo teme así y con razón, quedarse sin el apoyo de la base, poco participativa y carente de una clara visión. En este momento, de lo que se trata por lo tanto, es de politizar a todo el movimiento estudiantil y para que así ocurra, es necesario, sobre todo, cuidar de la organización. La organización, la administración, son preocupaciones básicas para transformar el movimiento estudiantil en una realidad".

Hagamos ahora un corte y lleguemos a los años 90. En un texto publicado en los cuadernos ANGE, del maestrado de Economía de la UFES, Theotonio, ahora mucho más sofisticado y maduro, discute la tendencia de evolución del capitalismo, la relación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la estructura socio-económica y destaca el papel del progreso científico y tecnológico.

En el propio texto, afirma que "se hace necesaria una reflexión actualizada y el estudio del tema, a través de una Economía Política de Ciencia y Tecnología que reconozca el hecho de que la evolución tecnológica contemporánea sólo puede ser comprendida dentro del conjunto del desarrollo de las fuerzas productivas actuales, que tienen en la actividad de investigación y desarrollo su eje fundamental". Esta misma idea es retomada en obras suyas posteriores, en particular en el libro "Evolución histórica del Brasil: de la colonia a la crisis de la nueva república de 1965". En la introducción del mismo y ya con la autoridad que le confiere el ser reconocido como uno de los grandes teorizantes de la teoría de la dependencia, resume en un párrafo el drama de las economías y sociedades dependientes, afirmando: "La historia de las economías y sociedades dependientes se divide entre las presiones para ajustarse a esas demandas y las tentativas de escapar a esa suerte. Las que mejor se ajusten, por diferentes razones históricas, experimentarán un gran auge económico que, sin embargo, no permitirá el inicio de un proceso autónomo de crecimiento sometiéndolas, en general, a un destino ingrato cuando sus riquezas se agoten o cuando cambie la orientación de la demanda en los centros dominantes". Esta observación es esencial. En este libro publicado en 1995 y que fue escrito en distintas etapas y terminado al inicio del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, Theotonio, siempre atento al continuo movimiento de la realidad social y con una gran lucidez, plantea que: "la nueva ola de crecimiento de la economía mundial deberá basarse en un nuevo paradigma tecnológico que reduzca (y ya está reduciendo) drásticamente el empleo en los sectores directamente productivos, particularmente en la industria y en los servicios repetitivos y no creativos. Solamente la educación, la investigación, el ocio, la cultura, la información, la gestión y el planeamiento de la producción y las ventas, así como el sistema financiero y los servicios en general, constituirán fuentes importantes de generación de empleos. Si el Brasil continúa desarrollándose dentro de esta nueva división internacional del trabajo (que reserva las actividades creadoras a los países centrales y la producción industrial – basada en las innovaciones e inventos producidos en los países centrales – a los países dependientes y subdesarrollados), llámese con el nombre que se quiera a esta situación de subordinación, no puede esperar ninguna transformación profunda de su situación actual. Según crezca la riqueza y la falsa modernización, crecerá la masa de hambrientos, analfabetos y desempleados del país…"

Theotonio no podía preverlo todo. A pesar de su apariencia personal, él es un científico en el campo de la política y no un profeta. En el texto citado, tocó un punto esencial de la evolución de la

humanidad en los últimos cinco años. Sin duda alguna, el acontecimiento más importante por su impacto en la evolución de la sociedad después de 1993, fue la fulminante expansión mundial de Internet. Como señala en un artículo publicado por el periódico francés "Le Monde", el presidente de IDATE (Instituto de lo Audiovisual y las Telecomunicaciones de Europa), François-Henri de Virien, en los Estados Unidos "toda la vida política, económica y social se reorganiza actualmente en torno a las redes y a la producción inmaterial, situándose en las antípodas de la lógica de los territorios y de la producción material que ha orientado a la humanidad desde su aparición". El presidente de IDATE enfatiza que es bueno no temer a las palabras: las telecomunicaciones, a través de las redes y de Internet, hacen posible el acceso a un nuevo tipo de civilización. En los albores del siglo XXI, se está diseñando una revolución de nuestra práctica política, social, técnica, comercial, de ocio, administrativa, intelectual y cultural: de todo aquello que produce una civilización.

La afirmación anterior, parece exacta. La UNESCO dio inicio recientemente a una gran actividad de reflexión sobre la misión de la enseñanza superior a finales del presente siglo y principios del próximo. Una conferencia internacional ha sido convocada en París, para los meses de septiembre y octubre de 1998, que estará precedida por varias conferencias regionales encargadas de suministrar los elementos de base para la formulación de una declaración global que se adopte por consenso y la adopción de un plan de acciones que reúna los esfuerzos de las comunidades académicas, los gobiernos y los parlamentos, así como de representantes de los diferentes segmentos de la sociedad civil. El objetivo final de este propósito es colocar a la enseñanza superior, así como a la educación en general, al servicio de un orden mundial que contemple la construcción de una sociedad mejor, más justa, equitativa, tolerante y solidaria.

Desde el inicio, los promotores de este empeño, habíamos previsto el tratamiento del problema del impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior. La División de la Enseñanza Superior de la UNESCO ya había llevado a cabo, bajo la supervisión del especialista finés Hemo Mantynen, una serie de estudios sobre el fenómeno de la expansión de la enseñanza a distancia, en el mundo entero. Sin embargo, el plan inicial tuvo que ser modificado. Según decisiones tomadas por la UNESCO, el programa de la conferencia debería centrar su atención en los siguientes temas básicos: la calidad y la pertinencia de la enseñanza superior, y la cooperación internacional.

No obstante, ya en la primera conferencia regional – precisamente la de América Latina y el Caribe, que se celebró en la Habana en 1996-, asomó con fuerza el problema del impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior por lo que este tema tendrá entonces que ser analizado con gran atención en la conferencia mundial. Algo similar a lo ocurrido en la Habana, volvió a suceder en África (Dakar, Senegal, abril de 1997) y en la conferencia correspondiente a la región de Asia y el Pacífico (Tokio, julio de 1997), siendo en este último encuentro en donde las discusiones sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la educación resultaron más acaloradas y entusiastas y se extendieron al tratamiento de otros problemas inherentes, como los de la concentración del conocimiento en los países rectores de estos procesos, así como de los peligros de acentuar las diferencias entre estos países centrales y el resto de los países de la periferia.

El fenómeno, sin duda alguna, es de carácter universal. En mayo de 1997, el Consejo de la Enseñanza Superior de Puerto Rico organizó una conferencia para las universidades del Caribe y asoció a este evento instituciones provenientes del Merconorte y el NAFTA. En aquella ocasión, pude señalar que, para estar a la altura de los desafíos y necesidades del mundo actual, los establecimientos de enseñanza superior deben percatarse de la rapidez con que se cambia el mundo

y que, las necesidades de hoy no son ya las mismas que las de hace diez años, por lo que resulta necesario cambiar los métodos, adaptar las estructuras, encontrar los caminos para aplicar la interdisciplinaridad, saber utilizar las nuevas tecnologías, responder a las necesidades de la sociedad, percatarse de que el profesional que se está formando trabajará en una sociedad en que los servicios – el sistema terciario – son más importantes, dónde, además de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a convivir, como dice el informe Delors (Comisión para la educación en el siglo XXI), los estudiantes tienen, en particular, que aprender a tener iniciativas, como plantea permanentemente el director general de la UNESCO, Federico Mayor.

Es verdad - y esto tuve ocasión de enfatizarlo en otra reunión internacional: el coloquio sobre la "Universidad en Cambio"; Cooperativa de Enseñanza Universidad Lusíada; Lisboa; Portugal; 6 de junio de 1997-, que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación permite a las instituciones de enseñanza a distancia consolidar su panorama educativo, pero al mismo tiempo, impulsan a las universidades tradicionales, que son cada vez mayor cantidad, a utilizar en sus actividades docentes los métodos de enseñanza a distancia haciendo, de esta manera, que la distancia entre los dos tipos de instituciones sea cada vez menor. Concretamente, en todas partes en el mundo, redes universitarias para la colaboración en este terreno se están formando y se extiende la utilización de las computadoras en el proceso de aprendizaje, así como la enseñanza televisiva, la video conferencia y el acceso a Internet de los estudiantes como medio didáctico de autoaprendizaje.

Este proceso parece irreversible, aunque no constituyan mayoría las universidades capaces de incluir la utilización de estos medios en sus actividades docentes, aunque las dificultades técnicas y financieras impidan la difusión generalizada de las mismas, aunque muchos profesores – principalmente los de nuestra generación, la generación de Theotonio dos Santos – experimenten dificultades en adaptarse a las nuevas condiciones de vida y de organización de la sociedad, impuestas por las nuevas tecnologías que las controlan.

En los últimos tiempos, se han multiplicado los intentos para crear universidades virtuales en todas partes del mundo; en particular en los Estados Unidos, en México, en Asia y más recientemente en África; por medio de un proyecto piloto del Banco Mundial, el cual, como otros proyectos de esta organización, ha costado una fortuna por concepto de pagos a los consultores contratados para la concepción y diseño del mismo, fortuna que después se pretende cobrar a los países pobres receptores de estos proyectos tan costosos.

Las principales ventajas de la utilización de estas nuevas tecnologías en la enseñanza superior, son las siguientes:

- el aprendizaje sin restricciones de tiempo, ni de espacio;
- la organización de cursos con módulos y calendarios flexibles, que toman en consideración las necesidades individuales de aprendizaje;
- mayor responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje;
- el estímulo al intercambio del saber entre investigadores, instituciones, maestros y alumnos, a través del funcionamiento de redes que son favorecidas por las nuevas tecnologías.

Lo anterior es esencial. El debate sobre el futuro de las instituciones de enseñanza superior corre el riesgo de centrarse demasiado en las nuevas tecnologías y éstas constituyen un fenómeno importante, como ya hemos señalado, pero no es, ni exclusivo, ni fundamental. John Daniel, rector de la Universidad Abierta del Reino Unido, decía recientemente y con razón: la tecnología es la respuesta, OK, pero ¿cuál es la pregunta? (Technology in the answer, OK, but what is the question?)

El estado de la economía mundial, la evolución de la organización de la sociedad, exigen de los estudiantes una variedad de habilidades y capacidades que no son más suministradas por la enseñanza tradicional, basada en la uni o monodisciplinaridad. También, además, se equivocan aquellos que se limitan en sus análisis, a un sólo factor, sea éste la evolución de la tecnología, o los cambios sociales, aunque no se puede dar de lado a este último. La búsqueda de un modelo más justo de sociedad, debe constituir una prioridad.

Aquí, Theotonio dos Santos entra de nuevo en la escena. Hace tres o cuatro años que propuso a la UNESCO la creación de una cátedra para atender la problemática relacionada con el impacto de la globalización en la sociedad. Yo le sugerí que, aprobado el proyecto, se le prestase una atención especial al impacto sobre la educación. Para lograr su propósito, Theotonio se asoció a los profesores Eduardo Portella y José Raymundo Romeo Martins y lanzó una ofensiva que, sin embargo, fue frenada por burócratas incapaces de comprender el significado y alcance del empeño. Pero, de repente, todos se dieron cuenta de la importancia de la idea y, recientemente, universidades de varias partes del mundo decidieron reunirse en redes en Helsinki, Finlandia, bajo la supervisión de la Universidad de las Naciones Unidas y con el patrocinio del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, para llevar adelante el proyecto.

Esta iniciativa es importante y traerá como resultado asegurar que, en los próximos años, Theotonio, su líder, continúe presente en los análisis de los principales problemas que conducen a la evolución de la sociedad contemporánea. Significa también que, aunque menos quijotesco que en su etapa de secretario de redacción del periódico “Movimiento”, continuará batallando, a su manera, por una sociedad más justa y equilibrada. Como responsable de la coordinación general del programa UNITWIN, estoy seguro también de que una vez más, en el zigzagueo de nuestras historias, el marxista espiritualista y el cristiano utópico se van a volver a encontrar en algún lugar del mundo.

REFERENCIAS

1. Dias, Marco Antônio Rodrigues – "O fato e a versão do fato - Um Jornalista nos anos 60”- Ediciones PUC de Minas Gerais, 1994;
2. Idem - “O ensino superior e o futuro”- Colóquio sobre “A Universidade em Mudança”- Cooperativa de Enseñanza Universidad Lusíada - Lisboa, 6 de junio de 1997;
3. Dos Santos Júnior, Theotônio - “Perspectiva do Movimento Estudantil, a partir do XXIV Congresso da UNE” en Movimento nº 1 - 21/08/1961, página 3 - Belo Horizonte;
4. Idem - “A revolução científico-tecnológica, a nova divisão internacional do trabalho e o sistema econômico mundial”- Cuadernos ANGE nº 8, 1994 - UFES, Maestranza en Economía - Asociación Nacional de los Cursos de Graduación en Economía;
5. Idem - Evolução Histórica do Brasil - da colônia à crise da “nova república”- Petrópolis, RJ, Vozes, 1994;
6. Henri de Virieu, François - Le grand ministère oublié in “Le Monde”, suplemento Horizons-Debats, 12/06/1997, pág 16;
7. Kem, Tilak R. – "Higher education on electronic highways: quest for reaching the unreached IGNO’s experience" - Tokio, Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, julio 1997;
8. Miyazaki, Kumiko - “A new paradigm of higher education through the effective use of new technologies” - Tokio - Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, julio 1997;

9. Tsutsumibayashi, Ken - “Internet videoconference on the future of higher education and learning” - Tokio, Regional Conference on Higher Education National Strategies and Regional Cooperation, julio 1997.

DOCUMENTO NÚMERO 2

STRATEGIC MANAGEMENT AND QUALITY OF UNIVERSITIES

Discurso no encerramento de seminário sobre gestão universitária organizado pela Universidade Politécnica de Catalunha, em Barcelona- em 21 de fevereiro de 1998

a- Informe ao sub-diretor geral de educação

To ADG/ED
From Director ED/HEP
Subject: symposium in Barcelona

As agreed, I represented the Director General at the closing session of the International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities, organized by the Polytechnic University of Catalonia (programme attached).

The main goal of this seminar was to implement processes of strategic management and quality in higher education institutions, introducing new planning, assessment and management mechanisms for quality academic activity with a view to the new needs and demands of the societies of the 21st Century.

More than 300 participants attended the seminar which was planned for around 120 participants, the majority of them came from Spain, but there were representatives from several Latin-American countries, from United States, Portugal, Netherlands, Germany, and Australia. The Council of Europe was present.

The Spanish authorities attributed a great importance to the meeting. The mayor of Barcelona, Joan Clos, and the ministry of education of Spain, Esperanza Aguirre, attended also the closing session, the first one making reference to the 2004 Culture for Peace Forum which will be organized by Spain, Catalonia and Barcelona in 2004.

In his speech, the rector Jaume Pagès highlighted the importance of UNESCO's action and reminded that the search for quality in his institution was the result of a long-term plan which started with a "Plan de futuro de la UPC" a strategic and programmatic plan elaborated for it by UNESCO in 1988. He mentioned the participation of his university in the UNITWIN/UNESCO Chair Programme and considered that this seminar was part of the preparation of the World Conference on Higher Education.

On my side, I was given what I considered an impossible task: in 10 to 15 minutes, transmit a message from the Director General, give the basic informations on the World Conference and make some qualitative comments on the results of the seminar from which I attended only the last sessions. A copy of my intervention1 is attached.

[1] Not revised version

b- Discurso em Barcelona

Señora Ministra,
Señor Alcalde,
Señor Rector,
Señoras y Señores,

Por decisión de la Conferencia General de la UNESCO y en seguimiento a una proposición de su Director General, Federico Mayor, una conferencia mundial sobre educación superior tendrá lugar en Paris, del 5 al 9 de Octubre de 1998.

Los objetivos que Federico Mayor asignó a esta reunión son los más ambiciosos:

> -"Definir los principios y los parámetros de las misiones de las instituciones de educación superior para el Siglo XXI y obtener un consenso amplio sobre las acciones de estas instituciones con vistas a su colaboración para la creación de una sociedad más justa basada en los principios de paz entre los pueblos, comprensión entre los individuos, e un desarrollo duradero que implique la eliminación de la exclusión y la protección del medio ambiente".

Segundo una estrategia definida por la UNESCO, la conferencia mundial está siendo precedida por una serie de conferencias regionales (Habana en noviembre 1996, Dakar en abril 1997, Tokio en julio 1997, Palermo en septiembre 1997 y Beirut en marzo 1998). En las conferencias realizadas hasta ahora, una serie de acuerdos de principio se han alcanzado en las definiciones de las misiones de los establecimientos y de los sistemas de educación superior.

En particular, dos principios son esenciales: El mérito y la capacidad son los únicos criterios a condicionar el acceso o non acceso à la educación superior dentro de una política de equidad; la calidad es esencial, pero no hay calidad si esta no es vinculada a la pertinencia, esto es, à la búsqueda de la solución de los grandes problemas de la humanidad, en particular los que son vinculados a la reducción o eliminación de la pobreza y de la exclusión y a la protección del medio ambiente.

Durante las conferencias regionales, se ha notado que hay puntos en que, en el momento de concretizar los principios, el consenso es posible, pero resulta más difícil. Esto es válido en España, como se ha notado en vuestros debates, pero se aplica a todas las partes del mundo. Un ejemplo: cuando, en 1995, Federico Mayor lanzó el documento sobre "Políticas de Educación Superior y el Desarrollo" se decía que el apoyo del poder público era fundamental para que las instituciones de educación superior pudieran cumplir sus misiones. Pero, al mismo tiempo, se constataba que, con la masificación de los efectivos y el aumento de los costos, la mayoría de los gobiernos no podía, en los días de hoy, asegurar la responsabilidad exclusiva de los gastos en educación superior. En otras palabras, la diversificación de fondos se tornó inexorable y todos los interesados deben participar en la búsqueda de soluciones a esto problema.

En América Latina, entre los periódicos que anunciaran el lanzamiento del documento, hubo uno que en su portada decía "La UNESCO defiende la universidad pública". Otro exclamaba: "La UNESCO finalmente defiende la privatización de las universidades". El documento, en realidad, era más complejo, como es más compleja la realidad de que el trata. Esto hecho solamente confirmó algo que un político brasileño de los años 60 tenía la costumbre de decir que "la versión del hecho es más importante que el hecho". Confirmó también algo que los hombres de publicidad exitosos lo saben desde hace mucho, es decir que el impacto de un mensaje depende más de la disposición del que recibe que de las intenciones del que envía la comunicación. Esto además no es nuevo, los filósofos medievales decían hace varios siglos que "quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur" (lo que se recibe, lo es hecho según la manera o naturaleza del que recibe).

Aprovecho la ocasión para llamar la atención sobre dos puntos sobre los cuales, la comunidad académica, los gobiernos y otros participantes sociales tienen todavía un largo camino a recorrer para llegar a un consenso necesario sobre las modalidades prácticas: la cuestión de los vínculos con el mundo del trabajo y el financiamiento de las instituciones.

Las interfaces entre educación superior y el mundo del trabajo representan hoy una de las cuestiones más importantes y cruciales en todos los continentes y regiones del mundo y tiene un impacto muy fuerte en la definición de sus misiones, en su organización (gestión y pedagogía) y también en la necesidad de reforzar la cooperación interuniversitaria en todos los niveles.

En los años 90, se desarrolló una confusión entre liberalización -con que la mayoría absoluta está de acuerdo- y la ausencia de políticas sociales. La apertura del comercio -muchas veces del Norte al Sur, de Estados Unidos y de Japón para el resto del mundo, de Europa de Oeste para Europa de Este, pero raramente en el sentido contrario a los mencionados; la reducción de gastos en programas sociales y en particular en la educación superior son algunos de los elementos de un modelo que frecuentemente se presenta como condición para que se alcance o se mantenga la libertad y la democracia.

Es una amalgama peligrosa que puede tener serias implicaciones para la acción de la educación superior. Hay grupos agresivos que defienden una cooperación con base en un modelo estandarizado de calidad y en consecuencia de métodos de evaluación y de acreditación.

Esto es inaceptable. La calidad no puede existir disociada de la pertinencia, y como señalaran las conferencias regionales organizadas por la UNESCO, de la búsqueda de solución a los grandes problemas de la sociedad y tiene que tener en cuenta los valores culturales así como los elementos históricos, culturales, sociales, económicos y financieros de cada nación. En esto marco, el vínculo con el mundo del trabajo, la diversificación, es una de las soluciones, es fundamental, pero como decían, en septiembre de 1997, los participantes europeos de la conferencia CRE/UNESCO de Palermo, las instituciones de educación superior no pueden fundamentar sus orientaciones a largo plazo (estructurales) en las necesidades inmediatas de las empresas, pero si en las necesidades sociales, las claramente identificadas y las latentes que cabe justamente a los establecimientos de educación superior de identificar.

La cuestión autentica entonces no es la de vincular automáticamente la educación superior a la estructura eventual del mundo del trabajo, pero la armonización reciproca entre educación superior y el mundo del trabajo. Los gobiernos deben facilitar la detección de las tendencias de las sociedades lo que permitirá su análisis y la toma de decisiones adecuadas, inclusive en las políticas de formación y de investigación.

Finalmente, se ha verificado también en las conferencias regionales de la UNESCO que en los días de hoy la diversificación de fondos es imprescindible. La privatización es una tendencia universal. Pero esto no significa que la privatización debe de remplazar los sistemas públicos y aun más eliminarlos. No hay consenso sobre hasta dónde debe de ir la privatización y tampoco al que se refiere a la cuestión de los "fees", aranceles, derechos de matrícula y otras maneras de cubrir los gastos imponiéndolos a los beneficiarios directos so sus familias.

Este tema para mí está entre aquellos vinculados a la soberanía nacional. Considero que ninguna organización internacional, ningún burócrata tiene el derecho de intentar presionar un gobierno para que esto establezca o no establezca un sistema de cobranza de derechos de matrículas. Esto debe ser resuelto por las autoridades de cada país -Poder Ejecutivo y el Parlamento- junto con la comunidad académica y la sociedad en general. Es esencial que las decisiones en estos temas sean tomadas en función de la realidad de cada pueblo.

Aquí mismo se han debatido en el día de hoy sistemas que buscando nominalmente la democratización resultaran de hecho en una elitización acelerada, algunos mismo alcanzando índices tan altos de limitación de acceso a las camadas más ricas, que se puede mismo hablar de un verdadero apartheid social en la educación superior. En esto caso, ¿porque no buscar, como opción, el incremento de medidas fiscales, la adopción de sistemas flexibles de crédito educativo, el incremento de los servicios a las comunidades etc.?

¿Se trata de defender el inmovilismo? ¿Se trata de impedir reformas?

Evidente que non. Al contrario. La simplificación y la reducción no son métodos adecuados para tratar la realidad. Es verdad que, en muchos países, la mayoría de los beneficiarios de la educación superior son originarios de grupos privilegiados y esto es injusto. La sociedad como un todo no puede pagar privilegios. Pero las soluciones tienen que ser buscadas dentro de un marco de diálogo, teniendo en cuenta la realidad y no creando problemas adicionales en lugar de solucionar los existentes. No hay que tapar un hueco, criando otros huecos.

Del punto de vista institucional, es fundamental que cada institución cree un plan de acción basado en una definición de sus misiones como lo ha hecho hace varios años la Universidad Politécnica de Cataluña que organiza esto seminario.
Toda la comunidad debe ser llamada a participar en su elaboración que debe entonces ser resultado de un consenso social.

Señora Ministra,
Señoras y Señores,

Estos problemas, como todos los demás que tratan de las misiones de la educación superior y de su funcionamiento eficaz, serán discutidos en Paris en octubre

próximo y esperamos que la comunidad académica española esté fuertemente presente en esto encuentro.

Me gustaría concluir recordando que el Profesor Bricall vos ha dicho que la educación superior no puede ayudar el desarrollo regional si no tiene una perspectiva internacional. En otras palabras, la cooperación dentro de un espíritu de solidaridad es también una pieza esencial para la transformación de los sistemas de educación superior en el mundo entero. En los días de hoy ninguna institución puede sobrevivir aislada.

Y en esto España y Cataluña en particular tienen una posición de destaque. La primera cátedra UNESCO fue creada aquí. La Generalitat tomó iniciativas para la reconstrucción de los sistemas de educación superior en Bosnia. Financia varias cátedras cuya acción va mucho más lejos que las fronteras de Cataluña. Pero este interés, esta solidaridad no se limita al gobierno y a las instituciones de educación superior. Ayer mismo en Paris, en el Gabinete del Director General de la UNESCO, fue acuerdado un convenio de cooperación para la creación de una cátedra UNESCO en Marruecos financiada por la compañía privada Gas de Cataluña, cuyo presidente firmó el convenio. España por su parte es el país con el mayor número de cátedras cuya acción se extiende a todo el país, América Latina y Caribe y parte de África. Es un ejemplo que debe ser mantenido y estimulado.

DOCUMENTO NÚMERO 3

DIVERSIFICATION OF FUNDS AND OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Marco Antonio R. Dias
Director of the Division of Higher Education

Notes based on previous works by the author and elaborated in February 1999 for guiding discussions on the subject of financing of higher education

During the preparation of the World Conference on Higher Education, a consensus was reached concerning several points and this made easier the adoption of the World Declaration.

The need for diversification of initiatives, programmes and funding was accepted worldwide and reflected in regional declarations as well as in the World declaration. Concerning diversification of funding and of institutions, there was an evident change from the situation of a few years ago, when the strict and polemic positions were common in many countries.

A consensus was reached in most countries to say that governments cannot take the responsibility alone of making access wider and even universal on the basis of merit as stated in the Universal Declaration of Human Rights.

In addition - and here a serious problem exists in many parts of the world - access to free of charges and better institutions is frequently ensured almost exclusively to the wealthiest members of the society.

How to solve this issue?

How to transform the system into a more democratic one?

On the institutional side, a consensus seems to be reached that higher education should play a public role (they should be considered a public service) independently of the legal structure of institutions (public, private, communitarian etc). The legal aspect depends on national laws and -in a certain way- the options to be made can be considered as linked to national sovereignty.

The matter becomes more complicated when one tries to identify the modalities of ensuring an appropriate system of founding for the universities and concrete modalities of practices to prevent that "poor pay for the riches". To support a free system is more and more being considered to support privileges.

The issue is complex. Everybody agrees in observing that:

1) Public resources for education in general and for higher education in particular have never increased in the same proportion as enrolments and, in most cases, have -at least proportionally to the number of students- diminished. However, public support remains essential to the development of a higher education system engaged in the construction of a better society.

2) The incidence of entrance (access) to higher education institutions, in general, is higher among wealthier groups than in poorest sectors and this creates a situation of inequality that must be corrected.

The complexity increases when one observes that in many developing countries, a certain level of mobility is ensured by the public systems. In the seventies, the most active student leader at the University of Brasilia -presently a journalist in an important newspaper- was the son of a "lavadeira" (washer woman). It is an example.

In 1980, according to one former rector of the Federal University of Ceará, Paulo Elpídio de Menezes Neto, 31% of the students of his university were originated from families whose monthly earnings were equivalent from one to two minimum salaries (around $60 to 120$) (De Menezes Neto, 1983).

More recently, a study of November 1990 by Professor José Joaquim Brunner recalls: "in Venezuela, in the beginning of the seventies, in the public sector universities, around 22% students came from families whose head was a manual worker and around 50% were from "no manuales bajos" sectors. At the same period at the University of São Paulo, around 12% students came from popular sectors of families and around 31% from middle to lower classes or families, figures which at the University in Montevideo were of 11% and 57% respectively in 1968, and of 27% and 52% in the case of regional units of the University of Chile in 1971 (Educación Superior en America Latina: Cambios y Desafios- Fondo de Cultura Económica, Chile, 1990).

Following the opinion of several experts, systems of fellowships could redress inequities. However, many consider that this statement is not realistic. It ignores the political influences in its application which will frequently act against less favoured classes and requires the creation of a bureaucratic system that could cost more than the funds obtained with fees. This can be true in developing countries, but as Dr. Peter J. Atherton, Dean of the College of Education at Brock University, in Canada, recalls "a paper by Meng and Sentence (1982) on the Canadian experience, suggests that in spite of the existence of a reasonable generous credit market in the form of grants and loans, some inequities remain. They observe: "Children of high income families tend to be the ones that capture the bulk of the financial rewards of a university degree while low income families often pay a disproportionately large share of educational expenditures" (P. Atherton, 1987).

What happens in Canada is worst in developing countries, where poorest families in rural areas and even in suburbs of largest cities cannot even have access to information concerning fellowships.

Many leaders in government as in private sectors in Latin America could not hold the present positions -which is partially a result of the degrees they got- if a paid system or a system of fees was introduced in the region in the fifties or in the sixties. (This applies also to the director ED/HEP who in the sixties could not undertake university studies if there were fees in public schools in Brazil and who incidentally "lost" a French fellowship for his graduated programme in Paris due to the pressure of the Brazilian military government).

We must remind also that one study made in Brazil by one economist and educator, former Vice-Rector of the Federal University of Pará and former vice-Minister of Education, incidentally one of the creators of UNAMAZ, Professor Armando Mendes, showed in the seventies that the introduction of fees at public universities in his country could represent only a small increase in the budget of these universities and that its adoption could create more problems than solve them. Professor Mendes seemed to be right and even dictatorial militaries supported the evidence. How much of this small increase would be required for introducing the systems of fees or of fellowships? How many students from poor families would be prevented from attending university studies? Normally this kind of questions is not raised when the introduction of fees is analyzed.

The "International Covenant on Economics, Social and Cultural Rights" stipulates in Article 13, paragraph 2 (c) that "higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education".

In one of the working documents of the WCHE revised personally by the Director General ("Towards an agenda 21 for Higher Education"), one can read the following interpretation of this text:

> -"The International Covenant elaborates on this principle, adding "by every appropriate means and in particular by the progressive introduction of free education", in the first place for those who have the "capacity" but not "means". Those who have both the capacity and the means can pay all or a part of the cost. Those who have both the capacity and the means can pay all or a part of the cost. Those who have only the means must endeavour to acquire the merit and the capacity. In a democratic system -the only system in which higher education can be radically changed, this applies to both public and private institutions. And in both cases it is a matter not just for the authorities, but for society as a whole. Social stability is based on justice and on the observance of human rights".

We face here a matter of principle. "Those who have both the capacity and means can pay all or a part of the cost".

But still remains a question. To pay through what modality? Through the introduction of fees?

The experience mentioned above and the result of the introduction of fees in some countries revealed that it helped to consolidate the elitization. This seems to be, for example, what happened in Chile, "donde la educación superior es pagada, sólo un 5.8% del quintil de ingresos más bajos, entre 18 y 24 años de edad, y un 8.2% del quintil inmediatamente siguiente de ese mismo grupo de edad, se encontraban matriculados en 1990 en la educación superior (Mideplan, 1991:21)- (In "Educación Superior en América Latina: una agenda para el año 2000" (FLACSO and others- coordinador José Joaquín Bruñir).

This brings us to another conclusion. The equity should be a universal objective. Poor should not pay for the richer.

But how to solve this issue?

There is no universal reply.

Solutions must be found following the social, economical, cultural and financial situation of each country. The modality for the search to equity in this field is also a matter of national sovereignty.

In principle, the introduction of fees could be a solution in economic and social stable democracies where everybody has access to information and benefits are distributed according to objective criteria.

In other countries, fiscal measures should be analyzed. Taxes could be increased for those who have "revenues" and want to apply to higher education institutions or to send their children or dependents there. Some economists and educators propose the financing of higher education through progressive taxes on persons with higher financial capacity. Of course, this method can also not to be perfect, as it requires a tributarian system in which the declarations fit with the reality and the prevention of systems in which only people receiving salaries pay taxes...

In any case, the WCHE showed that this is one of the main challenges higher education and societies face at this moment. The access tends to be universal and this should be based on an equitable system where merit and capacity are the only criteria for access or not access. This should be one of the first subjects to be analyzed in-depth by the UNU/UNESCO Forum on Higher Education whose creation was strongly proposed to WCHE and adopted in its final declaration.

13 November 1998

DOCUMENTO NÚMERO 4

O ENSINO SUPERIOR NUMA ÉPOCA DE TRANSFORMAÇÕES RADICAIS

Conferência de encerramento do VIII Encontro da AULP- Associação das Universidades de Língua Portuguesa- Macau, 23 de abril de 1998

I- INTRODUÇÃO

É uma honra para a UNESCO poder participar de vossa Conferência. A AULP é associada a esta Organização por acordos de colaboração firmados na gestão do Professor Simões Lopes e este encontro - já sob a presidência do Professor Ruy Pauletti- permitirá que estes laços sejam reforçados. Solicitou-me também o Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, que transmitisse ao governo e ao povo de Macau seus melhores votos. Macau é associada à UNESCO, graças, entre outras razões, a visão e descortínio do Dr. Jorge Rangel, que viu nesta união a possibilidade de permitir a Macau de participar e de dar sua contribuição a uma nova ordem mundial que não seja a do monopólio, nem da exclusão, mas sim uma ordem baseada na solidariedade e equidade.

Pessoalmente, sinto-me também honrado de aqui estar. Em minha qualidade de diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, raramente disponho da oportunidade de me exprimir, em público, em minha língua materna. Aqui, estou em casa e, ainda que ninguém seja profeta em sua terra, eu, hoje, vou me aventurar não só a fazer uns comentários como também a agir, como um vidente, e fazer algumas previsões.

Fazer previsões e arriscado!

Num livro cuja versão em português foi lançada em Portugal há dois ou três anos, sob o título “A gestão numa época de mudança”, Peter Drucker afirma que “não e tão difícil prever o futuro”, mas acrescenta “só que é inútil... O que é sempre muito mais importante são as mudanças fundamentais que aconteceram sem que ninguém as tivesse previsto, ou pudesse mesmo tê-las previsto”.

De fato, erros de previsão são muito comuns.

Quantas previsões erradas não foram feitas no mundo inteiro, a partir de 1989, quando do processo de derrocada do comunismo, sobre o advento de uma era de paz, compreensão, resolução dos conflitos?

Um que se mostrou cético em relação a previsões foi o médico, jornalista, ex-jogador de futebol, Tostão.

Num artigo publicado no Jornal do Brasil, em sua edição de 14 de setembro de 1997, Tostão comentou a previsão do Banco Mundial, segundo a qual o Brasil estará entre os novos cinco gigantes do Século XXI.

Isto será verdade, disse Tostão, se o Brasil dispuser de mais quatro governos competentes e éticos, se o Presidente Cardoso fizer o que aconselhava o sociólogo Fernando Henrique e, entre outros fatores, o Brasil for campeão mundial de futebol em 1998, 2002 e 2006...

É verdade, no entanto, que há quem acerte. O escritor francês Jules Verne (1828-1905), na famosa obra "Vinte mil léguas submarinas" descreve um sistema de

transmissão de informações muito próximo às comunicações de fax via satélite de nossos dias.

O sociólogo canadense Mac Luhan, no final dos anos sessenta, foi frequentemente ironizado ao prever a mundialização da comunicação, quando falava de "aldeia global"?

Hoje é visto como um profeta que deu certo.

Outro que acertou foi o professor Wilbur Schramm, da Universidade de Stanford que, em 1974, num congresso mundial sobre comunicação organizado pela rede de televisão mexicana, Televisa, dizia que vivíamos os primeiros passos da "Era da informação", "um período em que tantas informações circularão, em que tudo acontecerá tão rápido e vindo de tão longe, que a capacidade de controlá-las, selecioná-las, estocá-las e recuperá-las, e ainda de reagir a elas rapidamente, pode muito bem tornar-se um poder comparável ao poder militar e econômico do passado".

II - NECESSIDADE DE ANTECIPAR

O ceticismo em relação às previsões não visa, evidentemente, a defender que as deixemos de lado, que caiamos no anarquismo, que não se planejem ações. Ao contrário, a evolução da sociedade, da tecnologia, do mundo em geral é tão rápida que uma das características essenciais de uma instituição de ensino superior nos dias de hoje é justamente sua capacidade de antecipação, de previsão, de estabelecimento de cenários.

Grande parte do debate sobre o futuro da universidade, hoje, está acoplado à rapidez das mudanças nas novas tecnologias de transmissão da informação e do saber. A este propósito, o mesmo Peter F. Drucker, hoje com 89 anos, segundo artigo do Financial Time transcrito pelo Courrier International de l0 de abril de 1997, considera que nada justifica a comparação tão frequente entre a revolução industrial no século passado e o desenvolvimento das tecnologias da informação em nossos dias. O fenômeno que presenciamos, hoje, diz ele, é muito mais profundo.

Segundo ele, no que diz respeito aos efeitos prováveis da segunda revolução da informação, a repercussão principal não será relacionada à economia ou ao comércio, mas à educação.

-"Dentro de trinta ou quarenta anos, a educação terá uma face completamente diferente e um conteúdo totalmente diverso", prevê Peter Drucker.

A previsão de Peter Drucker me parece correta, com um detalhe: a rapidez é tão grande que não há que esperar 30 ou 40 anos. As mudanças são ou serão imediatas.

III - IMPORTÂNCIA DAS MUDANÇAS

Na UNESCO, tivemos ocasião de observar a importância destas mudanças na assistência que a Organização deu à criação de duas redes de universidades, num intervalo de dez anos: a rede UNAMAZ e a rede ISA.

Quando, em 1987, um grupo de instituições de educação superior situadas em plena Amazônia, em oito países (Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru,

Suriname, Venezuela) decidiu unir esforços e criar uma rede, a UNAMAZ (Associação das Universidades da Amazônia), observou-se que uma grande dificuldade para propiciar o intercâmbio de conhecimentos era a impossibilidade de comunicação entre seus membros.

A UNESCO ajudou, então, a elaborar um projeto -o SIAMAZ- Sistema de Informação da Amazônia preparou recursos humanos e colaborou com a busca de recursos financeiros que, ao final, foram concedidos pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento.

A ideia de base consistia em estabelecer pontos focais em cada país com equipamentos e pessoal capacitado em ciências da informação e promover o intercâmbio com disquetes e discos compactos. No entanto, quando se completou a preparação do primeiro CD, notou-se que a metodologia utilizada já era obsoleta face aos progressos das comunicações a nível mundial. Evidentemente, o trabalho não se perdeu, os recursos humanos estão disponíveis, o trabalho realizado é sempre útil.

Mas, há que se notar que a realidade na Rede ISA, que, em princípio, deveria reunir universidades situadas nas ilhas atlânticas de expressão lusófona ou hispanofônica, é totalmente diferente. A decisão de criar esta rede foi tomada nas Ilhas Canárias em novembro de 1996, com a participação de universidades insulares em Canárias, Açores, Madeira, Cuba, Santo Domingo, Porto Rico, Venezuela, Brasil etc.

Em seu primeiro encontro de trabalho, organizado em Porto Rico, em maio de 1997, para estabelecer um plano conjunto de ação, a primeira decisão tomada pelos membros da rede foi a de criar um sítio, uma página WEB, em internet e que, baseada em particular nas experiências da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Las Palmas (Canárias) e Porto Rico permite que todos seus membros se beneficiem dos resultados dos trabalhos de pesquisa de cada uma das instituições. Foi uma decisão sábia e realista, que toma em conta os progressos das comunicações nos dias de hoje.

IV- O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação permite às instituições de ensino à distância de se consolidar no panorama educativo, mas, ao mesmo tempo, estende-se às universidades tradicionais que são cada vez mais numerosas a utilizar os métodos de ensino à distância em suas atividades, fazendo com que a separação entre os dois tipos de instituição se torne, às vezes, insignificante. Concretamente, em todas as partes do mundo redes universitárias para colaboração nestes campos estão se formando, e desenvolvem-se a utilização do computador na aprendizagem, o acesso a Internet pelos estudantes como meio didático de autoaprendizagem, o tele-ensino, as videoconferências.

Ainda que não sejam maioria as universidades que foram capazes de incluir a utilização destes métodos em seus planos de ação, ainda que dificuldades técnicas e financeiras impeçam uma difusão generalizada destes instrumentos, ainda que muitos professores, principalmente os de nossa geração, sintam dificuldades em se adaptar aos novos tempos, o processo parece irreversível.

Meus colegas professores, e insisto da minha geração, nós que diante de nossos filhos, que parece já nascerem controlando as máquinas modernas, sentimo-nos

como trogloditas ou semianalfabetos, devemos constatar que a evolução do ensino superior tende a fazer com que as instituições tenham de competir para atrair os estudantes mais capazes.

E estes, ao se definirem por uma instituição não olharão se é pública ou privada, se tem ou não uma grande tradição. Vão verificar que perspectivas o ensino lhes abre para ocupar um lugar na sociedade, possuidores de uma cultura informatizada vão buscar professores que sejam fortes no conteúdo das disciplinas, mas que também sejam familiarizados com a informática, permitindo que, juntos, descubram as informações, que, juntos, avancem no progresso do conhecimento.

V - UNIVERSIDADES VIRTUAIS

Nos últimos tempos, as iniciativas de criação de universidades virtuais multiplicaram-se em todas as partes do mundo, em particular nos Estados Unidos, no México e, agora, na África, através de um projeto piloto do Banco Mundial.

Apresentam-se como vantagens desta utilização das novas tecnologias no ensino superior:

- A aprendizagem sem restrição de tempo, nem de espaço.

- O acompanhamento de cursos segundo módulos e calendários flexíveis, tomando-se em consideração as necessidades individuais de aprendizagem.

- Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.

Todavia, esta utilização pode apresentar um ou vários perigos. Até os anos setenta, os estabelecimentos de ensino superior apenas se preocupavam com o conteúdo. Não havia interesse, por exemplo, na formação pedagógica dos professores, vista como elemento inútil por muitos membros da comunidade acadêmica. Mais tarde, em muitos lugares, tomou-se conhecimento de que o receptor, o aprendiz, era fundamental e que métodos pedagógicos eram necessários não só na escola primária ou secundária. São fundamentais também no ensino superior. A utilização de novas tecnologias que busque dispensar o professor vai voltar a concepções ultrapassadas pedagogicamente, alem de favorecer um ensino em mão única, onde não se leve em consideração a situação cultural, nem as necessidades dos indivíduos que aprendem.

VI - BASES PARA UMA NOVA ORDEM

E aqui nós chegamos a um ponto que é essencial. O debate sobre o futuro da universidade está muito centrado na evolução das novas tecnologias, que é, como vimos, um elemento importante, essencial mesmo, mas não exclusivo. John Daniel, reitor da "Open University" inglesa, dizia recentemente e com razão: "Technology is the answer. Ok, but what is the question?"

O estado da economia mundial e a evolução da organização da sociedade, exigem dos estudantes uma variedade de habilidades ou competências ("new skills") que não são suficientemente providas por um ensino tradicional, baseado na uni ou na monodisciplinaridade. Ao “aprender a aprender” de Edgar Faure, deve-se acrescentar como elemento essencial, “o aprender a tomar iniciativas” - “Apprendre à entreprendre”- de Federico Mayor. Isto é fundamental e tem implicações pedagógicas sérias, pois exige uma nova organização dos programas e novas competências dos professores. Nem sempre as instituições mostram estar conscientes desta realidade.

Em outras palavras, o avanço nas tecnologias da comunicação é um dos elementos, não é o único. Erram aqueles que se limitam à análise de um só fator, seja a evolução da tecnologia, seja a mudança na economia.

Foi por esta razão que o Diretor Geral da UNESCO, Federico Mayor, durante uma reunião especial do Conselho da Universidade das Nações Unidas, em Brasília, em 1988, declarou que havia chegado o momento de uma reflexão profunda sobre as funções e missões dos estabelecimentos de ensino superior com respeito à sociedade. Dever-se-ía tomar como ponto de partida a ideia original que presidiu a constituição destas instituições. Dever-se-ía analisar sua evolução no tempo e no espaço para chegar ao papel que hoje elas devem desempenhar no marco de uma sociedade em período de modificações ultra-rápidas.

A mobilização que se seguiu a esta convocação foi muito grande, debates, reuniões, estudos se realizaram em todas as partes do mundo e, finalmente, um livro síntese foi publicado (“The University as institution today” do jesuíta colombiano Borrero Cabal) e, em 1995, a UNESCO lançou um documento de política para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, publicado em sete línguas, inclusive o Português.

Tornou-se claro, durante este exercício, que antes de se perguntar que tipo de ensino superior queremos construir, deve-se indagar que tipo de sociedade estamos buscando realizar. As Nações Unidas com as grandes reuniões mundiais sobre temas globais iniciadas em 1992, no Rio de Janeiro, sobre Meio Ambiente, e com a publicação de dois documentos base "Uma Agenda para a Paz" e "Uma Agenda para o Desenvolvimento" tomaram a iniciativa de estabelecer as bases para a definição de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A Agenda Para o Desenvolvimento prevê ações para a eliminação ou pelo menos para a redução da pobreza, a manutenção da paz, a proteção do meio-ambiente e a formação de recursos humanos, onde, evidentemente, o papel dos estabelecimentos de ensino superior é fundamental.

VII - POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O documento de políticas sobre educação superior da UNESCO, como os esforços desta organização para o desenvolvimento de uma cultura da paz, se enquadram neste contexto amplo do sistema das Nações Unidas.

O documento da UNESCO é um documento de consenso, resultado de discussões no mundo inteiro, é um documento de princípios que busca fornecer à

comunidade acadêmica e aos responsáveis por definições sobre política de educação superior uma análise do contexto em que funcionam estas instituições e dos princípios que devem reger suas reformas.

A busca de um modelo mais justo de sociedade é prioritária. Para alcançá-la, ela deve reformar-se, guiando-se por três princípios que determinem sua hierarquia e funcionamento: a pertinência ou relevância, a qualidade e a internacionalização.

A liberdade acadêmica e uma autonomia responsável são fundamentais neste processo, a equidade deve ser buscada por todos os meios possíveis, as universidades devem prestar constas à sociedade. Este documento é, espero, conhecido de vários dos participantes desta reunião, mas quero assinalar que já está ou estará nos próximos dias disponível em Internet no endereço seguinte: http://www.education.unesco.org

O documento de políticas para educação superior da UNESCO foi distribuído no mundo inteiro e debatido em Parlamentos, associações universitárias, sindicatos de estudantes e de professores. Em alguns países, serviu de base ou de inspiração para o estabelecimento de novas políticas para o ensino superior. Dos debates, sentiu-se a necessidade de se ir além na análise e a ideia da convocação de uma conferência mundial sobre o ensino superior se impôs, levando o diretor geral da UNESCO a convocá-la para setembro/outubro de 1998, com os seguintes objetivos:

> a) definir os princípios fundamentais em que se possa basear uma transformação profunda da educação superior, mediante a qual esta se transforme em promotora eficaz de uma cultura da paz com base no desenvolvimento humano durável fundado na equidade, a democracia, a justiça e a liberdade;
>
> b) contribuir para melhorar a pertinência e a qualidade de suas funções de docência, pesquisa e extensão, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as pessoas mediante uma educação permanente e sem fronteiras, onde o mérito seja o critério básico para o acesso; e
>
> c) fortalecer a cooperação interuniversitária, mobilizando todos os que intervêm na educação superior.

Decidiu-se então que a conferência mundial seria construída, através de um processo dinâmico vindo das bases e que ela tomaria como ponto de partida os resultados de uma série de conferências regionais: Cuba, em novembro de 1996, para América Latina e Caribe; Dakar, em abril de 1997 para a África; Tóquio, em julho de 1997 para a Ásia e o Pacífico; Palermo, na Itália, em setembro de 1997 para a Europa e Beirute, em março de 1997 para os Estados árabes.

Quinta e sexta-feira passada, em Toronto, cerca de 70 especialistas e responsáveis de organizações governamentais e não governamentais tratando do ensino superior nos Estados Unidos, Canadá e México, alem de Porto Rico, também se reuniram para preparar a Conferencia Mundial e exprimir um ponto de vista norte-americano.

A esta altura dos acontecimentos, alguns pontos podem ser mencionados como tendo alcançado, no mundo inteiro, uma posição de consenso. Citemo-los brevemente:

1- Ao definirem suas missões, as instituições de ensino superior devem recordar que o mérito e essencial e que as políticas de acesso devem torná-lo o mais amplo possível, segundo os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Convenção contra a Discriminação no Campo da Educação. Mérito e capacidade devem ser os únicos critérios aceitos para o acesso ou o não acesso à educação superior.

2- A qualidade deve ser incentivada, inclusive através da avaliação institucional, mas não existe qualidade dissociada da pertinência, isto é da busca de solução aos graves problemas sociais deste fim de século, em particular a construção e a manutenção da paz e o desenvolvimento durável, incluído aí a proteção ao meio-ambiente e a eliminação da pobreza e da exclusão.

3- Valores culturais e condições econômicas, sociais e históricas de cada povo devem ser tomados em conta na elaboração dos programas.

4- A educação deve ser vista como um conjunto e todos seus elementos devem ser reforçados. Uma das missões essenciais do ensino superior deve ser a contribuição ao conjunto do sistema educacional.

5- Nos dias de hoje, os vínculos com o mundo do trabalho são essenciais, mas devem basear-se nas necessidades sociais e não nos interesses em curto prazo das empresas.

6- A diversificação de fundos se impõe em nossos dias, mas o apoio publico à educação superior permanece essencial para que as instituições cumpram suas missões sociais.

7- A autonomia responsável e as liberdades acadêmicas são indispensáveis para se alcançar um ensino superior de qualidade.

8- As novas tecnologias da comunicação e da informação devem servir ao desenvolvimento pedagógico e ao progresso da pesquisa, mas também devem ajudar a tornar mais eficaz a gestão dos sistemas e das instituições de ensino superior.

Aqui, permito-me fazer uma previsão. Instituições de países industrializados, adotando no ensino superior a política dos restaurantes “fast-food”, transferem, contra remuneração, pacotes inteiros de cursos, em sua maioria em inglês. É o sistema de franquia. Com as novas tecnologias e em particular com a Internet, a transferência dos produtos se faz diretamente ao consumidor, que se torna um objeto passivo em uma relação nada pedagógica. Para agravar a situação, grupos internacionais anunciam o lançamento de um sistema de credenciamento ou acreditação internacional semelhante ao sistema ISO 9000 para as indústrias, que concederá certificados de qualidade a instituições de ensino superior do mundo inteiro.

Prevejo que, muito em breve, jornais nos países lusófonos vão publicar matérias pagas, assinalando que instituições locais utilizando pacotes em língua estrangeira, transmitidas por Internet, sem relação com a realidade social, vão receber

certificados, e em consequência, garantia de qualidade. A comercialização tem suas leis e será necessária muita atenção para se evitarem distorções desta natureza.

VIII-COMUNIDADE LUSÓFONA

A comunidade lusófona participou ativamente deste exercício em escala regional. Instituições e especialistas brasileiros acorreram, em grande número, à conferência regional de Havana em novembro de 1996. Os países africanos reuniram-se em Dakar em abril de 1997. Portugal, através de vários reitores hoje aqui presentes, estiveram em Palermo e representantes de Macau, inclusive o Dr. Jorge Rangel, estiveram presentes à conferência de Tóquio para a Ásia e o Pacífico em julho de 1997.

Merecem especial referência a declaração e o plano de ação aprovados pela conferência de Dakar. Após inserir o exame da educação superior num contexto internacional, analisa-se a situação política, social, econômica e financeira do continente africano, aponta-se o estado crítico dos estabelecimentos de ensino superior em todos seus componentes e, em seguida, definem-se linhas de ação para melhorar sua pertinência e qualidade, em particular através da cooperação interuniversitária. Um detalhe importante: no documento, pode-se ler em seu parágrafo 54:

> "Soucieux de prendre en compte la diversité des cultures, nous suggérons que l'UNESCO appuie la création de réseaux d'institutions lusophones d'enseignement supérieur, y compris les actions de l'association des universités de langue portugaise, en vue de renforcer la coopération Sud-Sud. Un soutien devra être accordé au développement d'une formation de niveau tertiaire au sein des pays lusophones qui n'en disposent pas. Les autres réseaux régionaux pourraient leur apporter leur expérience dans ce domaine".

A recomendação da Conferência de Dakar se referia claramente a uma ação conjunta a se desenvolver em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau, que não dispõem ainda de um sistema completo de formação em nível superior, capaz de responder as necessidades destes países e que poderia ser atendido por um esforço conjunto das instituições já existentes, coordenadas pela AULP, com o apoio dos outros países africanos, de Portugal, do Brasil e de organizações como a UNESCO. Noto, com interesse, que este tema foi discutido na reunião que hoje se encerra aqui em Macau.

Creio, no entanto, que posso dizer, sem ser injusto e sem ferir susceptibilidades, pois estamos todos juntos nesta questão, que, em matéria de ensino superior, a cooperação interuniversitária em África lusófona foi mais geradora de frustrações que de realizações positivas importantes nos últimos vinte anos. A situação particular de três pequenos Estados, o fato de as populações de Moçambique e Angola terem sido ou estarem sendo vítimas de guerras estúpidas, o isolamento de Macau, o genocídio escandaloso em Timor leste, não facilitaram o desenvolvimento de um trabalho eficaz nesta área, apesar de várias iniciativas em que a boa vontade era uma constante.

No entanto, olhando para o futuro, por que não tentar agora, uma vez mais? A Comunidade dos Países Lusófonos já apresenta alguns pontos positivos em seu saldo de ações. Esta conferência da AULP torna evidente o valor do trabalho desta organização no campo da defesa da língua e da cultura lusófonas. É de se esperar, no entanto, que esta organização se torne ainda mais operacional no quadro da cooperação

internacional, com uma ação eficaz no campo da formação de quadros, de professores, de pesquisadores, de pessoas com potencial multiplicador dentro de um processo de desenvolvimento social. É um desafio para organizações como a UNESCO, mas é um desafio que somente será vencido se houver consenso e decisões políticas por parte dos países membros da Comunidade lusófona e de seu componente acadêmico.

IX - CONCLUSÃO

A UNESCO decidiu construir a conferência mundial sobre ensino superior com base nos resultados das reuniões regionais.

Esta conferencia mostraram que, para estar à altura dos desafios e das necessidades do mundo atual, os estabelecimentos de educação superior devem dar-se conta de que o mundo muda muito rapidamente, que as necessidades, hoje, não são as mesmas de há dez anos, que é necessário mudar os métodos, adaptar as estruturas, encontrar caminhos para aplicar a interdisciplinaridade, saber utilizar as novas tecnologias, responder às necessidades da sociedade, constatar que o profissional que se forma vai trabalhar em uma sociedade em que os Serviços - sistema terciário- são os mais importantes, onde, além de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a conviver com os outros, como diz o informe Delors sobre a educação no Século XXI, o estudante tem de aprender a tomar iniciativas, como assinala permanentemente Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO.

Em sua alocução de abertura desta conferência, o Primeiro Ministro de Portugal assinalou a importância da ação das universidades dos países lusófonos para manter a identidade de seus povos e evitar a criação de uma situação de monopólio cultural, econômico e político no mundo. Sua mensagem visava à construção de uma sociedade mais justa, sem discriminação, em que todos sejam tratados como iguais. A mensagem do primeiro ministro é justa.

Em dezembro de 1996, a Universidade das Nações Unidas organizou em Santiago do Chile, junto com a reunião de seu conselho de que faço parte representando o diretor geral da UNESCO, um simpósio sobre o futuro das universidades, também em preparação à conferência mundial. Solicitaran-me uma exposição sobre "los retos de la educación superior en el umbral de un nuevo siglo". Na conclusão, referi-me a um romance do autor brasileiro relativamente pouco conhecido no Exterior que, pessoalmente, considero o maior escritor do Brasil neste século junto com Jorge Amado. Trata-se de Érico Veríssimo que, num livro denominado "Incidente em Antares" termina com uma alusão a Antares, nome que utiliza para retratar o Brasil do início da ditadura militar de 1964, onde a vida estava mais organizada, as ruas mais limpas, a ordem assegurada, sem que a população estivesse feliz, porque não era livre.

Se Veríssimo estivesse vivo hoje e preparasse uma nova edição de seu livro, talvez ele o terminasse de maneira diferente. O país, como todo o continente, está mais organizado, a liberdade foi restabelecida no Brasil como em vários países da América Latina, mas o povo tem medo. Os desequilíbrios são tão grandes, a miséria tão elevada, a exclusão tão grave, que a criminalidade em muitas das grandes cidades tornou-se algo natural e os cidadãos se refugiam em residências transformadas em fortalezas de fato, pois

têm medo de sair nas ruas. Para os educadores que desejam formar cidadãos conscientes, isto é inaceitável. Sem melhor distribuição de riquezas, a democracia é uma fraude e, insisto mais uma vez, a melhoria do ensino superior passa necessariamente pela construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais equitativa.

REFERÊNCIAS

1- Association des Universités Européennes- CRE-DOC- novembre 1996- "Restructuration de l'université - Les universités et le défi des nouvelles technologies".

2-Berger, René- 1997 - Home Page do projeto OEUF- "Observatoires pour l'étude de l'université du futur".

3-Dias, M.A.R. – "La responsabilidad de la educación superior hacia el conjunto del sistema educativo" in Educación Superior y Sociedad- Cresalc- Caracas- vol 7 no. 1- 1996.

4-Idem- "Políticas y Estrategias de la educación superior en las Américas y el Caribe"- Puerto Rico, 8 y 9 de mayo de 1997.

5-Idem – "O Ensino Superior e o futuro" - Conferência de encerramento do Colóquio sobre a "Universidade em Mudança", organizado pela CEUL - Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada - Lisboa- Portugal- 6 de junho de 1997

6- Drucker, Peter F. – "A gestão numa época de grande mudança" - Difusão Cultural- Lisboa, 1996.

7- Drucker, Peter - in Financial Times, segundo o Courrier International- "Gutenberg et la révolution informatique" - 10 de abril de 1997.

8-Jensen, Henrik Toft- "Universities and Information Technology" - IAU Newsletter- April 1997-vol. 3 no. 2.

9-ONU- "An Agenda for Development"- General Assembly A/48/935, 6 may 1994- Forthy-eight session, Agenda item 91, 1994.

10-ONU- "An Agenda for Peace -Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-Keeping", report of the Secretary General pursuant to the statement adopted by the Syummit Meeting of the Security Council on 31 January 1992. New York, ONU, 1992.

11-Televisa- "Primer Encuentro Mundial de Comunicación" (20 a 26 de outubro de 1974), relatório do Encontro, coordenador executivo: Licenciado Fernando Carrera; dirección de la obra: Martha Zamora, Mexico, 1975.

12-UNESCO- "Policy Paper for Change and Development in Higher Education"- 1995- Paris.

13-UNESCO- "Declaration about higher education in Latin America and the Caribbean" e "Guide for preparing an action plan"- Resultados da Conferencia regional sobre educação supérior para América Latina e o Caribe- Havana, novembro de 1996 in "Towards a new higher educcation" - Coleção Respuestas- CRESALC- Caracas 1997.

14-UNESCO- Senegal 1-4 April 1997- Dakar- "Declaration and Action Plan on Higher Education in Africa"- African Regional Consultation preparatory to the World Conference on Higher Education.

15-World Bank- "The African Virtual University (AVU)"- Pilot Phase Operation - 1997.

DOCUMENTO NÚMERO 5

COOPERACIÓN EM EL ÁMBITO EDUCATIVO - PROTAGONISTAS

Entrevista publicada em NUE – boletim da Universidade de Extremadura, por ocasião de encontro das universidades da rede de Extremadura, em março de 1999

PROTAGONISTAS

NUC
NOTICIARIO DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
MARZO 99

19

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ex-Director de la División de Educación Superior de la UNESCO

Pocas personas como Marco Antonio Rodrigues Dias conocen tanto el mundo de la cooperación en el ámbito educativo. Acaba de jubilarse como Director de la División de Educación Superior de la UNESCO, donde dedicó los últimos 18 años de su vida, y desde donde coordinó la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en noviembre del 98.
Estuvo en la Universidad de Extremadura participando, como ya lo hizo también en el año 93, en el Encuentro de Rectores Iberoamericanos. Este brasileño universal, entre el idealismo y el pragmatismo, opina que el papel de las Universidades es, sin duda, colaborar en la consecución de una sociedad mejor. Y para ello, propone que las Universidades participen en la solución de los problemas sociales, pero que no lo hagan aisladas, sino en cooperación.

Pregunta.- Como representante de la UNESCO, y con una experiencia de 30 años en el mundo de la cooperación educativa, ¿cómo valora el momento actual de las Universidades?

Respuesta.- En el momento actual lo que el Presidente de la Junta de Extremadura ha mencionado (en la inauguración del Encuentro) sobre la nueva revolución de la informática, de internet, creo que esto para la cooperación interuniversitaria puede ser un instrumento fantástico pero, por el contrario también está siendo utilizado por muchos como un instrumento de dominación, para aislar los pueblos.
En los últimos años la educación superior se tornó, se transformó en un gran negocio. Hay una demanda muy grande, en el mundo entero los jóvenes quieren tener acceso, y hay una tendencia a la universalización de la educación superior. Esto abre perspectivas increíbles pero hay grupos que están transformado la educación superior en un sistema similar al de los restaurantes de comida rápida: lo que tú comes aquí en Cáceres, lo puedes comer en Hong-Kong, en Virginia, en Buenos Aires y por todas partes..., y con internet algunos grupos están difundiendo programas y cursos que son hechos para una realidad que no tiene nada que ver con la realidad sociocultural y con las necesidades de los países en desarrollo, aunque la gente pague por este servicio. Por eso, creo que encuentros como éste donde se reúnen universidades de países con una lengua y una cultura común son positivos para ponerse de acuerdo en el desarrollo de la investigación y de la formación de manera que beneficie a todos.

P.- En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que organizó la UNESCO el pasado otoño, también ¿se concluyó esa idea?

R.-En la Conferencia en la que hubo más de cuatro mil personas representantes del mundo académico y de gobierno se ha dejado muy claro que las misiones tradicionales de las Universidades siguen siendo válidas: la creación de conocimiento, la difusión del conocimiento, el rendimiento de servicios a la sociedad, pero, en el mundo de hoy, donde las comunicaciones hacen que todo lo que se haga en un sitio tenga repercusión en el otro lado del mundo, las Universidades se tienen que integrar en el objetivo de construcción de una sociedad mejor.

P.-Entonces, ¿qué papel juega la universidad en busca de esa sociedad mejor como mencionaba antes, tiene un papel fundamental?

R.- Es fundamental, porque hoy las universidades, están entre las pocas instituciones que pueden analizar cómo la sociedad se está organizando y a dónde la sociedad tiene que ir para ser mejor.
Se habla mucho de la calidad de las universidades, pero más importante que esto es la calidad vinculada a la pertinencia. La pertinencia significa la participación en la solución de los problemas de la sociedad.
Hoy, más que antes, ninguna universidad puede actuar

aislada, actuar sola. La universidad, incluso de los países ricos, tiene que cooperar porque no puede dominar todos los temas. Me impresionó mucho una reunión que tuvo lugar en Palermo en septiembre del 97, de preparación a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO donde se ha visto que muchas Universidades europeas en este momento están queriendo modernizarse, organizarse mejor, están descubriendo formas que en América Latina ya se utilizan hace treinta años.

P.- Entonces ¿América Latina va por delante en esto de la constitución de redes de Universidades?

R.-Sí, usted tiene razón, pero, que quede claro que cuando se ponen personas e instituciones juntas todas tienen alguna cosa que ofrecer y todas tienen que aprender.

P.- Sobre los temas que se han tratado en el Encuentro de Rectores Iberoamericanos, Doctorados compartidos y Movilidad académica, ¿son los puntos claves de esa cooperación?

R.-Es fundamental, porque uno de los puntos para permitir el desarrollo es el desarrollo de las enseñanzas y de la tecnología, y el instrumento mejor son los doctorados. Es verdad que en América Latina son pocos los países que tienen un sistema de doctorado bastante bien estructurado. Pero en el momento en que se vaya a hacer política iberoamericana no servirá de nada si solamente la experiencia de España es la que cuenta. Hay que partir de las necesidades de toda Iberoamérica, de todos los países y contar con la experiencia de países como Brasil, Colombia, Venezuela, Méjico que tienen una experiencia de doctorado muy larga, que tienen muchas cosas que pueden servir incluso para España, sin ninguna duda.

P.-Cuando en el Encuentro se hablaba de identidad iberoamericana se hablaba también de identidad de comunidad universitaria iberoamericana, ¿existe este concepto?

R.-En todos los estudios sobre la influencia de la cultura en desarrollo se destaca el problema de la lengua, el problema de la historia, el problema de un patrimonio cultural común y estos pueblos lo tienen, con todo lo bueno y lo malo que tenga el hecho de que España y Portugal difundieran su civilización.
Es impresionante ver cosas aquí, en Extremadura y en Portugal, que están reflejadas en América Latina: costumbres de la gente, historias que se cuentan, arquitectura de edificios, entonces hay un punto de partida, pero esto tiene que ser construido.

P.- También, en el Encuentro decía el Presidente de la Junta de Extremadura que la universidad tiene mucho que decir respecto a los conflictos políticos actuales. ¿Usted considera que la Universidad es el foro adecuado?

R.-Yo creo que sí, porque, como le decía, es una de las pocas instituciones que puede analizar. El Presidente trató de temas muy sensibles y muy polémicos pero no se puede decir que la Universidad tenga la verdad total, no, pero la Universidad debe ser el punto, el sitio, el lugar donde se puede discutir libremente sin implicaciones político-partidarias. En esto yo lo comparto completamente.

P.- Por último, acaba de jubilarse como Director de la División de Educación Superior de la UNESCO en donde ha trabajado los últimos 18 años, ¿qué le hubiera gustado hacer en estos años que no haya podido lograr?

R.- Cuando uno mira para atrás ve muchos fallos, muchas cosas que no fueron hechas como tendrían que haber sido hechas, pero por lo menos yo tengo la satisfacción de haber participado de un proceso que está en curso, que es la toma de conciencia de la necesidad de un trabajo conjunto para la construcción de una mejor sociedad, de implicar en ello a los establecimientos de educación superior, los académicos, y cuando se habla de los académicos son los administradores, son los profesores, y son los estudiantes.

Marco Antonio Rodrigues Dias

Nació en Río de Janeiro (Brasil) en 1938. Cursó estudios de Filosofía, Derecho y se Doctoró en el Instituto Francés de Prensa y Ciencias de la Información en la Universidad de París. Trabajó como periodista en los años 60, ejerciendo de reportero, editor de política, editor y director en Folhas de Minas y Radio Jornal de Minas.
Trabajó como profesor universitario y administrador académico en los años 70 (Director, Decano, Vicerrector de la Universidad de Brasilia).
Ha sido Director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999). Fue el coordinador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), responsable del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO y Miembro del Consejo de la Universidad de Naciones Unidas.

DOCUMENTO NÚMERO 6

LA UNIVERSIDAD MULTICULTURAL DEL SIGLO XXI

Apresentação feita no Seminário sobre “la internacionalización de las universidades: tendencias, para el siglo XXI” na Universidade de Valladolid- 22 de março de 1999- Valladolid- Espanha;

I- INTRODUCION

El tema sobre el cual me han pedido que hable hoy día es "La Universidad Multicultural del Siglo XXI". En realidad, cuando me llamó en París para invitarme a estar con ustedes María José Sáez, de la Universidad de Valladolid, me dijo que se trataba, en realidad, de discutir sobre las perspectivas para la educación superior frente a los resultados de la Conferencia Mundial que se realizó en París en octubre del 1998.

Les confieso que cada vez que me piden que hable del futuro, tengo miedo. En realidad, me piden que sea profeta, pero el problema es que, en España me siento como se estuviera en mi casa y todos saben que nadie es profeta en su tierra...

Además, hay hechos que nos hacen tener serias dudas sobre el futurismo. Recientemente leí la obra del historiador brasileño Helio Silva referente al inicio de la era Vargas, un período agitado de la vida política brasileña, entre 1934 y 1936. Se discutía entonces una nueva constitución en Brasil, la de 1934, y en un momento se debatió sobre la posibilidad de la construcción de una nueva capital en el interior del país. Como un acuerdo no era posible, el líder de la mayoría interrumpió los debates diciendo: "no hay que perder tiempo con este tema. La transferencia es inexequible. Jamás se hará".

Brasilia, como todos aquí saben, fue inaugurada en 1961 y es hoy una ciudad que cuenta con más de 2 millones de habitantes.

En 1990, uno de los best-sellers en Estados Unidos, fue el libro del futurista John Naisbitt, "Megatrends 2000", que cobraba 25.000 dólares por conferencia para prever que, al final del Siglo, el mundo seria "formateado" por una serie de grandes movimientos, entre los cuales "la aparición de un socialismo liberal" y "la prosperidad económica mundial". Prefiero no comparar estas previsiones con la crisis financiera actual y con el hecho de que, en estos diez últimos años, la diferencia entre países ricos y pobres se ha incrementado como nunca en la historia de la humanidad...

Pero los futuristas insisten y fue con sonrisas que yo leí la edición de "The Economist" del 13 al 19 de marzo 1999, en que su editor afirma enfáticamente, con la tradicional "humildad" británica y en particular de este periódico, que "the one-superpower world will not last", que "sooner or later some strong and honest man will pull post-Yeltsin Russia together, and another contender for global influence will have reappeared on the scene"....

II- UN NUEVO ORDEN MUNDIAL

Sin embargo, analizar la realidad es necesario y hacer previsiones importantes para un planeamiento de acciones, en particular en el campo de la educación. En abril de 1991, en una reunión de las ONG que trabajan sobre la educación superior, comenté las

dificultades de los futuristas y pregunté: ¿en el inicio del año 1990, con el anuncio del fin de la guerra fría entre Este y Oeste, cuantas veces no hemos oído decir que había llegado un período de paz para toda la humanidad?

¿Era posible creer que el mundo se tornara perfecto, olvidando todos la herencia reciente de dominación colonial? ¿Era posible creer que lo que una revista de actualidades había llamado "la deuda monumental del Tercero Mundo" que había transformado estos países en exportadores de capital y en responsables por el financiamiento del déficit de varios países industrializados podría durar mucho tiempo sin que se buscara una solución de equidad? ¿Quién podría creer en serio que las poblaciones del Este europeo verían sus condiciones de vida mejorar con el simples cambio político de sus gobiernos?

La crisis del Golfo, en 1990, mostró que el mundo real era diferente y que éste no podría soportar, como ha dicho una importante revista semanal internacional los gastos excesivos de la América, la fiebre especulativa de Japón, la enorme cuenta para la reconstrucción de Europa del Este, la deuda monumental del Tercero Mundo.

En el análisis que yo hice en aquel momento para las ONG estaban implícitas las preocupaciones que llevaron la UNESCO, un poco más tarde, a convocar una reunión mundial sobre educación superior. Estaba claro que un nuevo orden mundial se estaba construyendo en aquel momento. Pero, ¿qué orden?

¿"La humanidad puede ser optimista y esperar un periodo de paz real o vamos a asistir al regreso de viejas actitudes coloniales?

Estaba claro desde aquella época que el mundo se tornará más interdependiente y que enfoques comunes tenían que tomarse para la discusión de problemas globales, pero al mismo tiempo tomando siempre en cuenta las necesidades y realidades de cada pueblo, de cada país, de cada región.

Este nuevo orden, yo lo lo decía en 1991, tendrá un impacto en el interior de las universidades y en su manera de organizarse. ¿Se puede imaginar que al final del Siglo universidades en pequeños países permanezcan aisladas? Si se mantienen así qué impacto podrán tener sobre sus sociedades? ¿Cómo pueden enfrentar los problemas de un mundo interdependiente? ¿Qué tipo de hermanamiento deben buscar y con qué tipo de instituciones deben asociarse para alcanzar sus objetivos?

En realidad, estas cuestiones fueron discutidas en la Conferencia Mundial sobre educación superior. No nos olvidemos de la importancia de esta reunión, que se puede medir por dos parámetros: en primer lugar, raramente una reunión de esta naturaleza contó con una preparación tan cuidadosa. El elemento más visible fueron las cinco conferencias regionales preparatorias (La Habana, Dakar, Tokio, Palermo e Beirut). En segundo lugar, la participación en el encuentro fue masiva. Más de cuatro mil personas estuvieron en París para este encuentro, representando a más de 180 países. Más de 120 ministros, miembros de Parlamentos, representantes del mundo privado, de asociaciones de maestros y de estudiantes, rectores, investigadores en educación, todas las grandes asociaciones de universidades internacionales y regionales, allí se encontraron para estudiar los desafíos de la educación superior en este final de siglo, analizar cuáles tienen que ser sus nuevas

misiones y verificar como la educación superior tiene que actuar para colaborar en la construcción de una sociedad mejor.

III- UN CONSENSO MUNDIAL

En síntesis, cuáles fueron los puntos que han logrado alcanzar un consenso de la comunidad universitaria. Puede ser aburrido mencionarlos, pero es importante para que se comprenda lo que piensa la comunidad académica internacional y sus interlocutores en los gobiernos, organizaciones no gubernamentales o en el mundo empresarial y asociativo.

1- El acceso a la educación superior debe ser igualmente accesible para todos en base al mérito, de conformidad con el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En consecuencia, ninguna discriminación puede ser aceptada en relación al acceso.

2- Las misiones tradicionales de las instituciones de educación superior (educar, investigar y brindar servicios a la comunidad) son todavía válidas, pero actualmente su principal misión es educar a los ciudadanos, brindando un espacio permanente para el aprendizaje superior.

3- Las instituciones de educación superior deben desarrollar su función crítica, a través de la búsqueda de la verdad y de la justicia y por el ejercicio de rigor científico y ético en todas las actividades.

4- La calidad en la educación superior es un concepto multidimensional que debería abarcar todas sus funciones y actividades. La evaluación interna y externa son necesarias, pero deben ser específicas en su contexto para asegurar la metodología más apropiada.

5- Los que toman decisiones a nivel nacional e institucional deberían ubicar a los estudiantes y a sus necesidades en el centro de sus preocupaciones. Las instituciones deberían desarrollar más el asesoramiento y la guía y deberían considerar a los estudiantes como los mayores socios y responsables en la renovación de la educación superior.

6- Es esencial diversificar los sistemas, las instituciones y los programas de estudio para satisfacer la demanda y para dar a los estudiantes el ambiente riguroso y la formación requeridos para el siglo veintiuno.

7- Una política vigorosa de desarrollo del personal docente es un elemento esencial y deberían establecerse políticas claras concernientes a los profesores de educación superior.

8- Debería utilizarse completamente el potencial de las nuevas tecnologías de información para la renovación de la educación superior, extendiendo y diversificando la disponibilidad y poniendo a disposición de un público más amplio el conocimiento y la información.

9- La pertinencia en la educación superior debe ser evaluada en términos del calce entre lo que las instituciones hacen y lo que la sociedad espera de ellas. Esto requiere imparcialidad política y, al mismo tiempo, una mejor armonización con el mundo del trabajo, basando sus orientaciones a largo plazo en los objetivos sociales y las necesidades, en el refuerzo de las funciones del servicio a la comunidad, incluyendo su contribución a la paz, al desarrollo sostenido, al medio ambiente y al desarrollo de todo el sistema de la educación.

10- La educación superior debe ser considerada como un bien público. Mientras que diversas fuentes de financiamiento son necesarias, el apoyo público a la educación y a la investigación sigue siendo esencial.

11- La dimensión internacional de la educación superior es una parte inherente de su calidad. El trabajo en red, que ha emergido como un medio mayor de acción, debería basarse en la participación, la solidaridad y la igualdad entre los socios.

12- Todas las personas implicadas en la educación superior deben asociarse para poner en marcha un movimiento profundo de reforma y de renovación de la educación superior.

IV- PRINCIPIOS DE BASE

Además, el acceso de los jóvenes a la formación inicial hace que afloren de manera natural los vínculos de la educación superior con el conjunto del sistema educativo y la capacidad de éste para formar a los jóvenes y para determinar sus orientaciones futuras en función de sus aptitudes y de sus aspiraciones. El acceso a la educación superior a lo largo de toda la vida, junto a la cuestión clave de la colaboración entre ésta y el conjunto de los sectores de actividades culturales y económicas, hará necesario el reconocimiento de los aprendizajes. Es este reconocimiento lo que permitirá a todos los que no han tenido oportunidad de seguir una verdadera formación de nivel terciario a una edad normal acceder finalmente a este nivel.

Una conclusión lógica de este enfoque es la intensificación de la cooperación interuniversitaria basada en la solidaridad, en la que todos los miembros sean considerados iguales.

Se reconoce la necesidad de abrirse al mundo. La educación superior ya no se puede concebir en un espíritu puramente nacional o regional. Los futuros licenciados tienen que estar en condiciones de asumir los complejos desafíos de la globalización y de defender sus oportunidades en un mercado de trabajo internacional. Del mismo modo, la transmisión equitativa de los conocimientos y la movilidad de los estudiantes, de los docentes y de los investigadores constituyen retos esenciales para el futuro de la paz en el mundo.

La cooperación interuniversitaria interesa a todos. Una de las lecciones de la CMES ha sido la de demostrar que ninguna institución puede hoy en día ser excelente en todos los ámbitos. Además, hoy más que nunca, es necesaria la solidaridad hacia los países en

desarrollo y ésta pasa necesariamente por la promoción de una verdadera colaboración científica entre las instituciones de todo el mundo. De este modo, se podrá paliar el problema de la fuga de cerebros y se contribuirá a la transmisión de los conocimientos. Así pues, será necesario invertir en cooperación universitaria y desarrollar redes internacionales de intercambios y de asociaciones culturales y científicas.

Este punto es bastante importante. No voy desarrollar aquí en detalles el tema de la cooperación interuniversitaria. Lo he hecho hace algún tiempo en una reunión de la CRUE -Conferencia de Rectores de Universidades Españolas- y estoy informado que los textos de las presentaciones en esta reunión serán publicados muy próximamente y difundidos en todas las universidades de España ("Cooperación Internacional: cuestión de necesidad" - Reunión de la CRUE, Salamanca, noviembre de 1997).

V- OBSTACULOS A EVITAR

Me gustaría llamar la atención sobre un punto que fue destacado en la CMES. La cooperación debe estar basada en la solidaridad. La solidaridad requiere una actitud de respeto. Es inaceptable que instituciones de educación superior de países desarrollados sigan creando cursos para los países del Tercero Mundo y que no son reconocidos en los países donde se localizan los proveedores por la simple razón de que son cursos de baja calidad. Desafortunadamente, recientemente el gobierno español recibió quejas de América Latina referentes a procedimientos de esta naturaleza por parte de instituciones españolas. Se trata de una excepción, estoy seguro, porque, en mi experiencia en la UNESCO, en particular con el programa UNITWIN fue en España en donde más ejemplos he visto de solidaridad y de generosidad de parte de las instituciones de educación superior cuando desarrollando proyectos de cooperación con América Latina y con África.

Es fundamental tener en cuenta la distinción entre cooperación y asistencia, implicando necesariamente la primera el intercambio a doble vía o en ambos sentidos y la igualdad y comprensión mutuas entre los participantes. La cooperación presupone también la existencia y el reconocimiento de las diferencias. Debe reconocer el pluralismo. Debe permitir, por ejemplo, a países con culturas antiguas y aferrados a las costumbres que, sin renegar de ellas, pueden beneficiarse de los progresos, productos del desarrollo científico y tecnológico de nuestra época.

Los obstáculos son, sin embargo, enormes. Son culturales, especialmente lingüísticos, pero también financieros, económicos, políticos, legales, psicológicos. No viene al caso analizar aquí cada uno de estos aspectos. Me permito sin embargo citar los ejemplos siguientes:

-La estructura de los cursos y de los sistemas de evaluación utilizados en un gran número de países hace difícil, por no decir imposible, que las universidades de los países en vías de desarrollo puedan reconocer los estudios parciales realizados en el extranjero.

-en los últimos tiempos, se desarrolla una tendencia a partir de los países industrializados, en particular de ciertos países anglo-sajones, que han

- instaurado un sistema de franquicia, que consiste en exportar a países en desarrollo paquetes enteros de cursos, con formación completa para diversas carreras, en lengua extranjera y sin tomar en cuenta absolutamente las especificidades de los países receptores. Es la adaptación a la educación de los principios de los restaurantes de comida rápida ("fast-food") en que el mismo bocadillo se consume en New York, Ouagadougou, Moscú, Buenos Aires o Tokyo.

VI- LA COMERCIALIZACION DE LA EDUCACION

Este último punto merece una reflexión especial. En realidad, está claro que la aspiración colectiva al acceso a la educación superior hizo tornó posible que apareciese una fuerte tendencia a la comercialización de la educación. Los debates preparatorios a la CMES mostraron que, para muchos, la educación superior se tornó sinónimo de un gran negocio. La Inglaterra de la Sra. Thatcher ya había mostrado el camino. Las puertas de las universidades se abrieron a los estudiantes, pero a los que podían pagar y pagar un precio muy alto. Hoy varios países, en particular el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia cuentan con la educación superior como un producto de exportación. En lugar de pensar en la solidaridad, en el desarrollo integrado, lo que se pasó a buscar fue la eficacia y la utilidad. Se forma a personas gente con un objetivo inmediato, obtener fondos extraordinarios con los estudiantes extranjeros para financiar la educación superior nacional y crear una dependencia que va a hacer que los estudiantes del presente, dirigentes en el futuro, tengan sus vínculos de tal forma establecidos con estos países que todo lo que decidan hacer en el futuro lo hagan con las empresas de los países donde han estudiado.

En las reuniones preparatorias a la Conferencia Mundial se ha visto que esta tendencia se reforzó con la utilización de Internet. Más grave aún, se observa que algunos grupos ahora al mismo tiempo venden, por Internet, "cajas negras" y al mismo tiempo anuncian su intención de establecer certificados internacionales de calidad. Es el mundo al revés, una mezcla de agendas que inmediatamente no pueden dejar de llevar a serias dudas sobre el comportamiento ético de estos grupos. Para muchos, la educación superior está volviendo, apenas, un producto de exportación, se convierte en una mercancía como cualquier otra, se vende "on line" mediante una modalidad en que la estandardización es la regla.

Esto es inaceptable. Se trata en realidad de la exploración del desequilibrio entre los países, el reparto desigual de bienes y la brecha profunda a nivel económico, financiero, científico, tecnológico y cultural. La verdadera cooperación interuniversitaria debe intentar justamente reducir o mismo eliminar estos desequilibrios. Existen hoy problemas globales cuya solución no pueden buscarla los países aisladamente: el pago de la deuda externa, la alimentación, el medio ambiente, los recursos naturales, la paz y la comprensión internacional etc. El impacto de estos problemas es de tal magnitud que cada país, aisladamente, no llega siquiera a resolver sus propios problemas locales, tales como el desempleo, la inflación, la justicia social etc. Vean ustedes, por ejemplo, un problema que afecta a Europa en general y, por razones obvias, a España: el problema de la inmigración. ¿Como puede uno creer que este problema se resolverá sin que se resuelva la cuestión del desarrollo, del empleo, de la salud, de la educación en los países del Sur?

VII- RESPECTO A LOS VALORES CULTURALES

En París, en octubre de 1998, la comunidad académica, los gobiernos, los diversos elementos asociados a la educación superior se dieron cuenta de que la cooperación es necesaria y que debe respetar los diferentes valores culturales. Este principio estuvo claro en todos los debates temáticos, en los trabajos de todas las comisiones, en las intervenciones de los jefes de delegación en las plenarias. Además, entre los debates temáticos sobre problemas específicos de interés general, dos trataban específicamente de la cultura: el primero tenía por título "movilizar el poder de la cultura", el segundo "la promoción de una cultura de paz".

El concepto de cultura subyacente a estas reuniones fue el que se ha establecido desde 1982, en México, por la Conferencia Mundial sobre políticas culturales (Mondiacult, México, 1982) según el cual cultura debe en los días de hoy ser considerada como el conjunto de características distintas, espirituales y materiales, intelectuales y afectivas, que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, las maneras de vivir, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Los debates tomaron en cuenta también los resultados de la comisión mundial de la cultura y el desarrollo que bajo la presidencia de Javier Pérez de Cuellar publicó un informe titulado "Nuestra diversidad creativa".

En el debate temático sobre la movilización del poder de la cultura, los participantes han discutido sobre la necesidad de que los establecimientos de educación superior coordinen las políticas culturales en un mundo en que la diversidad cultural se ha convertido en un factor social y clave y deberían ser capaces de elaborar estrategias de cooperación que tengan en cuenta la enseñanza superior y garanticen la preservación del patrimonio y los valores culturales. Se tomó en cuenta lo que afirmaba Federico Mayor, director general de la UNESCO, para quien "la cultura solamente será universal cuando cada cual comprenda que todas las naciones y comunidades tienen mucho que ganar con contactos culturales que consistan al mismo tiempo en dar y recibir".

El documento de trabajo del debate temático, preparado por el Profesor Rex Nettleford, de la Universidad de las Indias Occidentales, se lee que "el mundo en general, al igual que sus dos terceras partes que se encuentran en vías de desarrollo, está excesivamente estructurado y es demasiado contradictorio como para que una civilización quede encerrada en un marco de definición monodimensional. La universidad, como organismo de enseñanza superior y descubrimiento creativo tiene una verdadera responsabilidad a la hora de impedir éste último y de apoyar a aquélla indicando al mismo tiempo el camino del desarrollo permanente sin miedo a la desintegración social".

VIII- MULTICULTURALISMO DENTRO DE CADA PAIS

Hay también que señalar que el problema del multiculturalismo surge cuando se discute sobre la cooperación con otros países, pero ahora más que nunca se plantea también en el interior de países como Estados Unidos, Brasil, España para citar solamente algunos ejemplos. En teoría, con excepción de los adeptos de la extrema derecha, poca

gente defiende con todas las letras la idea de la asimilación de todos, dentro de un Estado nacional, en el marco de la cultura de un grupo dominante.

Pero, en la práctica, se adoptan políticas según las cuales todos los que se establecen en un país determinado son aceptados a condición de que abandonen su cultura para integrarse a la cultura dominante. La asimilación puede hacerse ser hecha sin que los derechos culturales de las minorías sean perjudicados. En realidad, se trata de un multiculturalismo provisional, simple etapa para una asimilación total. Esto se ve claramente en Estados Unidos, pero también en Brasil, Francia y quién lo sabe en España. Es en este marco el que hago mi lectura de lo que han anunciado recientemente ciertos periódicos con respecto a la adopción de restricciones a la utilización del español en estados como California en Estados Unidos de América.

Pero el problema se generaliza. En Holanda, por ejemplo, en ciertas grandes zonas urbanas, más de 50% de los jóvenes menores abajo de 25 años pertenecen a un o varios grupos minoritarios étnicos. En consecuencia, se ha visto que la educación superior en este país tenía que ser multicultural y se ha decidido crear un centro ECHO (Centro de Expertise para las minorías étnicas en la educación superior) con la función de mejorar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de los estudiantes de las minorías étnicas y de apoyar a las universidades y a instituciones de formación técnica de nivel superior en el desarrollo de políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades y el multiculturalismo.

Por razones evidentes -se trataba de una conferencia mundial- la reunión de París trató más sobre la cuestión del multiculturalismo en la cooperación. Pero el equilibrio entre el desarrollo de una comunidad social que cuente con la participación integral de todos sus elementos, de todas sus culturas, es un desafío que se generaliza -la prueba son los conflictos interétnicos que se propagan en el mundo actualmente, incluyéndose ahí las pláticas de genocidio, sea en Timor, sea en la antigua Yugoslavia, sea en países africanos.

El desafío, insisto, es grande, para que se reconozcan en realidad en los programas la diversidad de lenguas, los valores fundamentales y las tradiciones de cada grupo racial, étnico, religioso etc. y al mismo tiempo se tenga en cuenta lo que afirma P. Makariev, para quien "la identidad cultural es importante, pero hay que buscar los mecanismos para abrir cada identidad a la comprensión mutua y a la cooperación con otras culturas. Para utilizar la metáfora según la cual cada uno tiene que ver el mundo con sus propios ojos en lugar de hacerlo con los ojos de los otros, pero se puede añadir que es necesario saber cómo el mundo aparece a los ojos de los otros y no se dejar dominar por un etnocentrismo cultural".

IX- CULTURA DE LA PAZ

Por otra parte, en el debate temático sobre la cultura de la paz, los participantes de la CMES recordaron que en el mundo actual, hay 3.500 grupos de población que se califican de "naciones" en tanto que sólo 185 de esos grupos está activamente reconocidos como "estados nación" por la comunidad internacional.

Así pues, decía el documento de trabajo de este debate temático, "hoy en día el desafío para tratar la violencia es la creación de una Cultura de Paz en las naciones e impartir la educación a través de la cual las naciones y sus habitantes aprendan maneras de

vivir en paz unos con otros. Estas cuestiones también se presentan entre naciones como en el interior de cada nación.

El tema es tan importante que la Asamblea General de Naciones Unidas, en 1997, decidió proclamar el año 2000 "Año Internacional de la Cultura de la Paz" que, según se lee en documentos de la UNESCO, apunta a enfrentar el desafío de iniciar la transición de una cultura de guerra hacia esa cultura de paz: una cultura de la armonía social y del compartir, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad, una cultura que rechace la violencia y que procure prevenir las causas de los conflictos en sus raíces y dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación, una cultura que garantice a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad".

REFERENCIAS

De Bie, Marloes et de Weert, Egbert- "La réaction de l'enseignement supérieur hollandais à un environement multiculturel" in Revue "Enseignement Supérieur en Europe", Bucharest, Roumanie, vol. XXIII no. 1, 1998- pages 39 à 55- CEPES- UNESCO

Brown, Christoher et Ratcliff, James- "Multiculturalisme et curricula multiculturels aux Etats Unis", in "L'Université dans un environnement multiculturel"- Revue "Enseignement Supérieur en Europe", Bucharest, Roumanie, vol. XXIII no. 1, 1998- pages 10 à 23- CEPES- UNESCO.

Dias, M.A.R. (1991) - "Tendances et défis de l'enseignement supérieur - une vision globale" in "Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur no. 1 - Le rôle de l'enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence" - UNESCO-Organisations non gouvernementales- 2ème Consultation collective sur l'enseignement supérieur- Paris 8-11 avril 1991.

Dias, M.A.R. (1998) - "UNITWIN/Cátedras UNESCO: Nuevas bases para la cooperación internacional" - Bilbao, País Vasco, España- "Educación y Desarrollo- América Latina ante el siglo XXI: problemas y perspectivas" - 31 de marzo al 03 de abril de 1998

Makariev, Plamen - "Le rôle de l'Université dans le dialogue des cultures - des perspectives bulgares"- in Revue "Enseignement Supérieur en Europe", Bucarest, Roumanie, vol. XXIII no. 1, 1998, pages 26 à 38- CEPES- UNESCO

Mayor, Federico- "La fonction culturelle de l'enseignement supérieur - La culture et l`université" in "Revue "Enseignement Supérieur en Europe", vol. XIV, no. 1, 1989, pags. 5 à 16. Cepes, UNESCO.

Meek, Lynn- "L'Université australienne dans un environnement multiculturel"- in Revue "Enseignement Supérieur en Europe", Bucarest, Roumanie, vol. XXIII no. l, 1989, pages 56 à 73- CEPES, UNESCO.

UNESCO (1998) -"Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción"- Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, octubre 1998

UNESCO (1998) - "Marco de Acción Prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"- Conferencia Mundial sobre educación Superior, Paris, octubre 1998.

DOCUMENTO NÚMERO SETE

WEAVING GLOBAL LINKS FOR HEALTH FOR THE DISADVANTAGED

Discurso em conferência internacional organizada pela Organização Mundial da Saúde,. Setor de ciências sociais da UNESCO e Universidade do Arizona, em Tucson, Arizona, Estados Unidos de 11 a 14 de julho de 1999, para a criação da rede UNISOL- University Solidarity- publicado em livro pela OMS "Universities and the health of the disadvantaged", edited by Daniel S. Blumenthal and Charles Boelen- Geneva 2001- pgs. 128 a 132- Professor Marco Antonio Rodrigues Dias- Former director of the Division of Higher Education of UNESCO - Former Vice-Rector of the University of Brasilia-Brazil-

Introduction to Theme 4 - Conference on Universities and the Health of Disadvantaged – 11 to 14 July 1999, Tucson, Arizona- USA – WHO, UNESCO and University of Arizona.

WHO/EIP/OSD/2000.10
Original: English
Distribution: Limited

UNI-SOL

Universities and the health of the disadvantaged

Edited by

Daniel S. Blumenthal and Charles Boelen

World Health Organization
Geneva

Contents

Introduction *Dr. Daniel S. Blumenthal and Dr. Charles Boelen* 1

Universities and the health of the disadvantaged *Dr. Charles Boelen and Dr. Daniel S. Blumenthal* 4

Universities and the health of the disadvantaged in Mexico *Dr. Juan Ramon de la Fuente* 14

Building coalitions with the health professions, local governments and their communities *Dr. George Alleyne* 21

Theme 1: Knowing the health of the disadvantaged: situations and trends 29

Introduction to Theme 1 *Dr. John Martin* 31

Knowing the disadvantaged *Professor Daniel J. Ncayiyana, MD* 33

Human rights and the circle of misery *Dr. Leonardo Despouy* 38

Encouraging Native Hawaiian health through a collaboration of the University of Hawai'i John A. Burns School of Medicine, the Queen Emma Clinics, and the Papakolea Community Association *Dr. Richard I. Frankel and Mr. Michael Fukuda* 41

The Aga Khan University and the Urban Health Project *Dr. Fauziah Rabbani* 50

Theme 2: Optimizing the universities' potential for improving the health of the disadvantaged 63

Introduction to Theme 2 *Dr. John H. Bryant* 65

Optimizing the universities' potential for improving the health of the disadvantaged *Dr. Charas Suwanwela* 67

Optimizing the university's potential for improving the health of the disadvantaged and under-served: a just cause *Professor John D. Hamilton, MD* 73

A case study of street children in Kenya *Dr. David Ayuko* 81

A case study of St. Michael's Hospital *Dr. Philip B. Berger* 83

Theme 3: Creating coalitions for sustained effective and efficient action 93

Introduction to Theme 3 *Professor Rodrigo Guerrero* 95

Creating coalitions for sustained effective and efficient action *Dr. Victor W. Sidel* 101

Case study of the Border Vision Fronteriza Project *Ms. Eva Moya and Dr. Alfonso Holguin* 113
The national Area Health Education Centres (AHEC) Programme *Mr. Steven Shelton* 121

Theme 4: Weaving global links for health for the disadvantaged 127
Introduction to Theme 4 *Professor Marco Antonio Rodrigues Dias* 129
Weaving global links for health for the disadvantaged *Dr. Charles Boelen* 133
Weaving global links among disciplines and universities *Ms. Christine von Furstenberg* 135

Annexes 139
Annex 1: Plenary speakers 141

Annex 2: Opening session 143
Opening remarks *Dr. Andrew W. Nichols* 143
Opening remarks *Dr. Charles Boelen* 145
Opening remarks *Mrs. Francine Fournier* 146

Annex 3: Responses to Theme 4 Speakers 151
Conclusions and recommendations for action 151
Response of Dr. Henri Migala 151
Response of Dr. Javier Cifuentes 152
Response of Dr. Dan Kaseje 153
Conclusions and recommendations from small group discussions 155
Theme 1 *Dr. Dan Kaseje* 155
Theme 2 *Professor John Hamilton* 158
Theme 3 *Professor Rodrigo Guerrero* 162
Theme 4 *Dr. Daniel S. Blumenthal* 163
Reflections on the theme presentations *Dr. John H. Bryant* 166

Annex 4: The Arizona Charter 169
Universities and the health of the disadvantaged 169

Annex 5: Next steps *Charles Boelen* 172

Introduction to Theme 4 - Conference on Universities and the Health of Disadvantaged – 11 to 14 July 1999, Tucson, Arizona- USA – WHO, UNESCO and University of Arizona

' Marco Antonio Rodrigues Dias

More than four thousands participants representing more than 180 countries – among them around 120 ministers- representing more than 180 countries attended the World Conference on Higher Education (WCHE) in Paris, from 5 to 9 October, 1998. At the end of the conference, two documents were adopted by consensus: 'World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: Vision and Action' and a 'Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education'.

In addition to the ministers and official delegates, representatives of the academic community, including teachers, students and other stakeholders in higher education were present in Paris at this occasion and participated in the discussions and decisions. The intention of the organizers and of the participants in this event was to obtain the approval of documents which were the result of a collective effort, global in scale, and to generate an ongoing process of reflection and action that would improve the quality and relevance of higher education and would make it more efficient in the building of a more equitable society.

As the World Declaration on Higher Education stated, 'without adequate higher education and research, institutions providing a critical mass of skilled and educated people, no country can ensure genuine endogenous and sustainable development and, in particular, developing countries and least developed countries cannot reduce the gap separating them from the industrially developed ones. Sharing knowledge, international co-operation and new technologies can offer new opportunities to reduce this gap'.

It is meaningful that the World Health Organization, UNESCO and the University of Arizona, when calling a global conference on the 'Universities and the Health of the Disadvantaged' mention 'building coalitions with the health professions, local governments and their communities'. In fact, such coalitions are required in order to obtain any action from institutions of higher education in this area; hence, it is important to see how the World Conference has provided a basis for this kind of action. One can say immediately that the objectives of the present conference fit absolutely with the results and proposals of the WCHE; as a consequence, this conference can be included in the list of actions related to the follow-up of the World Conference of Higher Education, as this will help make concrete the proposal adopted at this event.

In fact, the Paris Declaration mentions that 'no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language or religion, or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities'. A clear reference is made to disadvantaged people when the Declaration says (Article 3 d) that 'access to higher education for members of some special target groups, such as indigenous peoples, cultural and linguistic minorities, **disadvantaged groups**, people living under occupation and those who suffer from disabilities, must be actively facilitated'…

The participants in the Paris Conference in 1998 considered that there is no quality without relevance. In other words, institutions of higher education must base their 'long-term orientations on societal aims and needs, including respect for cultures and environmental protection' and 'higher education should reinforce its role of service to society, especially its activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and **disease**, mainly through an interdisciplinary approach in the analysis of problems and issues'(Article 6- 'Long-term orientation based on relevance').

In addition, the participants of the WCHE stated that 'quality also requires that higher education should be characterized by its international dimension: exchange of knowledge, interactive networking, mobility of teachers and students, and international research projects'… (Article 11). The Declaration confirms that this cooperation must be based on the 'principle of solidarity and true partnership'(article 15) and that 'the principles of international co-operation based on solidarity, recognition and mutual support, true partnership that equitably serves the interests of the partners and the value of sharing knowledge and know-how across borders, should govern relationships among higher education institutions in both developed and developing countries, and should benefit the least developed countries in particular' (article 15 'b').

Finally, in Article 16 of the Declaration, the participants of the WCHE adopted principles that should guide all activities of international co-operation in higher education. 'The 'brain' drain has yet to be stemmed, since it continues to deprive the developing countries and those in transition, of the high-level expertise necessary to accelerate their socio-economic progress. International co-operation schemes should be based on long-term partnerships between institutions in the South and the North, and also promote South-South co-operation. Priority should be given to training programmers in the developing countries, in centers of excellence forming regional and international networks, with short periods of specialized and intensive study abroad.

Consideration should be given to creating an environment conducive to attracting and retaining skilled human capital, either through national policies or international arrangements to facilitate the return –permanent or temporary- of highly trained scholars and researchers to their countries of origin. At the same time, efforts must be directed towards a process of 'brain gain' through collaboration programmes that, by virtue of their international dimension, enhance the building and strengthening of institutions and facilitate full use of endogenous capacities. Experience gained through the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme and the principles enshrined in the regional conventions on the recognition of degrees and diplomas in higher education are of particular importance in this respect'..

All these principles are reflected in the 'Framework for priority action for change and development of higher education', in particular in Article 10, where it is stated that 'co-operation should be conceived of as an integral part of the institutional missions of higher education institutions and systems. Intergovernmental organizations, donor agencies and non-governmental organizations should extend their action in order to develop inter-university co-operation projects in particular through twinning institutions, based on solidarity and partnership, as a means of bridging the gap between rich and poor countries in the vital areas of knowledge production and application. Each institution of higher

education should envisage the creation of an appropriate structure and/or mechanism for promoting and managing international co-operation'.

In developing their reflections on the subject to be debated under the theme 4 of this conference 'Weaving global links for health care for the disadvantaged and underserved', Drs. Charles Boelen (WHO), Christina von Fustenberg (UNESCO) and Professor Andrew Haines (London) must have these principles in mind. I insist that the decisions of the WCHE were not a result of a dream of half a dozen bureaucrats. The documents presented to the WCHE were the result of a large debate which lasted several years all over the world among governments, academic community and representatives of the civil society. It seems clear that on the light of what was adopted in Paris in 1998, a consensus can be built on the following principles and guidelines:

1- **Health is essential for development. Millions of people suffer and die every day from diseases which are preventable, curable or self-inflicted, and millions have no ready access to health care of any kind.**

2- **The delivery of health services is not the monopoly of people prepared in medical schools. In other words, in addition to the 'medical doctors', experts in several other fields such as social workers, educational experts, teachers, sociologists, administrators, psychologists and others must be involved –as members of interdisciplinary teams- in research and in action for the health of the communities, and not only of individuals.**

3- **No university can solve all developmental problems, including health services. A joint action is required of international organizations such as the WHO, UNESCO, United Nations University, the World Bank, UNICEF and others along with national governments and regional and national organizations (NGO and IGO). In the field, institutions of higher education must joint their efforts and be originators of cooperative projects which must involve ministries of health, ministries of education, community health services and other relevant development agencies.**

4- **No action can be really efficient if the communities and their representatives are not involved in the planning and implementation of activities. Health care must be integrated in a holistic approach of development. Health problems are frequently linked to social problems. Many experts believe health programmes should be community oriented; others consider that it should be community based. A consensus seems to exist today that health education, prevention and responsibility of citizens for their own health are fully as important as tertiary, hospital-bound curative medicine in mainly urban areas, which had been the priority of medical education in the past.**

5- **In planning the creation and development of health-related networks, WHO, UNESCO and UNU must take into consideration the need to involve universities as a whole, and not only medical schools. These networks should have a holistic approach to development and have as an ultimate goal the construction of a better society. They should be based on solidarity and partnership among equals, bridging the gap between rich and poor countries in the production of knowledge and its application in health. These networks**

-

-

could facilitate the exchange of information and experiences in this field, joint research projects and co-operative efforts that would join institutions from the north and the south for the solution of concrete problems. In this case, the experience of UNITWIN programme in UNESCO must be taken into consideration. Special public targets such as refugees, the unemployed, young people in problematic suburbs, women who are disadvantaged in several parts of the world etc., should be identified and united these projects.

DOCUMENTO NÚMERO OITO

COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA INTERNACIONAL

"Grupo Temático III – Cooperación Internacional Interuniversitaria" – texto elaborado por Marco Antonio Rodrigues Dias e distribuido também em inglês para servier como documnto de trabalho da XII Assembléia Geral do Grupo Santander realizada na Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, Ilhas Canárias, Espanha, em abril de 1999

SG GA 99 - 023

XII SANTANDER GROUP GENERAL ASSEMBLY

GRUPO TEMÁTICO III

"COOPERACIÓN INTERNACIONAL INTERUNIVERSITARIA"

MARCO ANTONIO R. DIAS

Marco Antonio Rodrigues Dias

Sede Institucional

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

I- INTRODUCIÓN

Más de cuatro mil personas acudieron a París del 5 al 9 de octubre del 1998 para participar en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO y que concluyó con la aprobación de dos documentos básicos: "**Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"** y **"Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior**".

En la vida de la UNESCO, como en la de cualquier otra organización, jamás se había visto una concentración de esta magnitud para tratar el tema de la educación superior. Más de 180 países si hicieron representar en el conclave, más de 120 ministros presidieron las delegaciones nacionales, había representantes de Parlamentos, del mundo privado, de asociaciones de maestros y de estudiantes, rectores, investigadores en educación, de todas las grandes asociaciones de universidades internacionales y regionales. Todos ellos se encontraron para estudiar los desafíos de la educación superior en este final de siglo, analizar cuales tienen que ser sus nuevas misiones y verificar cómo la educación superior tiene que actuar para colaborar en la construcción de una sociedad mejor.

Esto fue el resultado de una grande movilización, de la cual las cinco conferencias regionales preparatorias (La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut), fueron el elemento más visible; pero hay algo más importante que esto, y es el señalar que todos los analistas coinciden en afirmar que la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación como el período del aumento cuantitativo de la educación superior en todo el mundo, de cambios cualitativos excepcionales en los sistemas y, también, como el período en el que la reducción de recursos en términos relativos ha obligado a realizar importantes reajustes en la organización de los centros y de los sistemas, además de una evaluación permanente de su funcionamiento y del cumplimiento de su misión.

A todo esto se añade el hecho de que en los últimos cinco a diez años, la explosión de las nuevas tecnologías, creó condiciones para el establecimiento de nuevas relaciones de cooperación que pueden constituir la base de una gran solidaridad, pero que pueden servir, una vez más, para consolidar las diferencias entre individuos, instituciones y países.

II- LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA CMES

Los dos documentos aprobados por la Conferencia significan el consenso al que ha podido llegar la comunidad internacional. La declaración representa el marco en que el que se presenta la definición de principios, como el que asegura que el mérito tiene que ser la base del acceso y que no se puede admitir ninguna discriminación para el acceso universal. La reiteración de que la calidad está vinculada a la pertinencia fue otro punto importante de esta declaración. Esto significa que no hay educación superior de calidad, según los participantes de la CMES, si su acción no sirve para resolver los problemas de base de la sociedad, que necesita ser más justa y equitativa. Siendo así, su acción tiene siempre que ser orientada en

favor del desarrollo sostenible, de la construcción y el mantenimiento de la paz, de la eliminación de la pobreza y de la exclusión.

Los participantes de la conferencia enfatizaron la importancia de que la educación superior forme parte de un conjunto -el sistema educacional- que no puede ser dividido y tratado como si fueran partes aisladas o, lo que es peor, como partes que no se comunican. Asimismo, la contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional fue considerada como parte esencial de su misión.

Un principio unánimemente aceptado fue el de la necesidad de la diversificación como medio de reforzar la igualdad. Los participantes también estuvieron de acuerdo en que la cualidad es un concepto multidimensional que engloba todas sus funciones y actividades. En consecuencia, se rechazaron todos los intentos de establecimiento de posiciones monopolistas. Por otra parte, los sistemas de educación superior tienen que tomar en cuenta los aspectos culturales y sociales. La función de la investigación en este proceso fue también destacada como elemento esencial, así como el desarrollo de procesos de evaluación tanto interna como externa.

Una política clara de formación del personal, basada en la **Recomendación relativa al Estatuto del Personal Docente de la educación superior** aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1997 fue también un punto que obtuvo unanimidad. Los participantes, con alguna dificultad, también cegaron a un acuerdo sobre la necesidad de que los estudiantes sean colocados en el primer plano de las preocupaciones de las instituciones y de los sistemas de educación superior "**en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene"**.

La CMES no olvidó la cuestión de las mujeres, subrayando la necesidad de eliminar todos los estereotipos vinculados al género. El tema de las nuevas tecnologías, por su actualidad, estuvo presente en todos los debates y aquí también el tono fue que en ningún caso se puede aceptar que se transformen en instrumentos de dominación y de monopolio.

Finalmente, la Declaración llamó la atención sobre una acción en favor de la cooperación, de la movilidad como instrumento de cooperación y sobre la construcción de un sistema basado en redes e inspirado en los principios de la solidaridad y de la distribución equitativa del conocimiento.

Estos elementos fueron considerados básicos en la definición del marco de acción prioritario para el cambio y el desarrollo de la educación superior, previéndose acciones en el ámbito nacional, regional y internacional.

III- LA COOPERACIÓN EN LA DECLARACIÓN

La Conferencia tuvo lugar en octubre de 1998. Su "follow-up" no puede ser el resultado de la acción de un pequeño grupos de individuos. Si se tiene en cuenta la movilización que antecedió a la organización de la Conferencia, esto sería un retroceso y una contradicción. El seguimiento es responsabilidad de todos los que están involucrados en la educación superior y, en particular, de la comunidad académica. Dentro de este parámetro,

que puede hacer una red como el Grupo Santander, ya sea en el desarrollo de la cooperación entre sus miembros del Norte, o para favorecer y estimular la cooperación con el Sur, en particular con instituciones de África y de América Latina?

Para determinarlo, el primer paso sería hacer una revisión de lo que aprobó la CMES en sus dos documentos de base en lo que se refiere a la cooperación.

Los participantes en la Conferencia Mundial para la educación Superior señalaron, en el 'Preámbulo', la importancia de este nivel de enseñanza, "**si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad".**

En consecuencia, consideran "que **la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos para promover la educación superior en todo el mundo"** y proclamaronn, en lo que concierne la cooperación, el siguiente:

> i) en el artículo 12 sobre "el potencial y los desafíos de la tecnologia": ...."Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:
>
> *a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;*
>
> *b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior (....);*
>
> *(....)*
>
> *e) facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;*
>
> ii) en el artículo l3 que tiene como título "**Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior**":
>
> (....)

d) es indispensable fomentar **la cooperación Norte-Su**r con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo".

iii) en el artículo 15 - "**Poner el común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes**":

a) El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.

b) Los principios de **cooperación internacional** fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguinte, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movibilidad, dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

iv) en el artículo 16 **-"De la 'fuga de cerebros' a su retorno"**

Sería preciso poner freno a la "fuga de cerebros" ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición, de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Los programas de **cooperación internacional** debieran basarse en relaciones de colaboración a largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte y promover la cooperación Sur-Sur. Se debería conceder la prioridad a programas de formación en los países en desarrollo en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de

cursillos o en el extranjero especializados e intensivos, de corta duración. Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo, hay que alentar un proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y faciliten la plena utilización de las capacidades endógenas. La experiencia del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO y los principios que figuran en los convenios regionales en materia de reconocimiento de títulos y diplomas de educación superior tienen, a este respecto, especial importancia.

v) en el artículo 17 sobre "**las asociaciones y alianzas**":

> La colaboración y las alianzas entre las partes interesadas ..... constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. **Las organizaciones no gubernamentales** son también agentes clave en este proceso. Por consiguiente, **la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior.**

IV- LA COOPERACIÓN EN EL MARCO DE ACCIÓN

Con base en estos principios, los participantes en la conferencia de París, aprobaron un segundo documento titulado **"Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior",** en el cual, en la primera parte referente a las acciones prioritarias en el plano nacional, solicitan que los Estados Miembros -- comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades-- deberán, entre otras medidas, "**instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional", "contar con un plan rector para garantizar la existencia de nuevas asociaciones y la participación de todos los interlocutores pertinentes en todos los aspectos de la educación superior.... y aún "promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior**".

Los participantes también subrayan el hecho que, en cada país **"deberán adoptarse medidas concretas para reducir la creciente distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados en los ámbitos de la educación superior y la investigación",** insistiendo que "**son necesarias nuevas medidas para fomentar una mayor cooperación entre países en todos los niveles de desarrollo económico con respecto a la educación superior y a la investigación. Se deberá considerar la posibilidad de asignar recursos presupuestarios con este fin y concertar acuerdos mutuamente ventajosos con la industria, tanto nacional como internacional, a fin de realizar actividades y proyectos de cooperación mediante los incentivos y la financiación apropiados para la educación, la investigación y la formación de expertos de alto nivel en esos países".**

Después de afirmar en la parte II orientada hacia las "**Acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones**" que "**cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad**", los participantes en la CMES señalan en la parte III -"A**cciones que deberán emprenderse en el plano internacional en particular por iniciativa de la UNESCO**" que **"deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior".**

A continuación, en el párrafo 11 de este documento, sugieren que "la UNESCO y otras **organizaciones** intergubernamentales y **no gubernamentales** que actúan en el campo de la educación superior, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberán promover la **movilidad universitaria internacional** como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, inclusive mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjuntoo (1995-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de los convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior, y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que o carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos.

Refiriéndose directamente a los establecimientos de educación superior de los países industrializados, el documento propone, en su párrafo 12, que estos **"deberán esforzarse por concertar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados. En el marco de esa cooperación los establecimientos deberán esforzarse por garantizar un reconocimiento justo y razonable de los estudios cursados en el extranjero**". La CMES recomendó a la UNESCO, pero con implicaciones para todos los organismos involucrados en cooperación, que adopte "**iniciativas para el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNECO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales**.

Finalmente, después de reclamar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de cerebros (artículo 13), la CMES propuso (artículo 14) que la UNESCO:

a) promueva una mejor coordinación entre todos los que patrocinan programas y proyectos de cooperación internacional en materia de educación superior;

b) junto con la Universidad de las Naciones Unidas, las comisiones nacionales, las diversas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, se constituya en un foro de reflexión sobre los temas de la educación superior;

c) tome medidas para reforzar la educación superior en todo el mundo y conceda prioridad a este tema durante la elaboración del próximo Programa y Presupuesto de la UNESCO.

V- **REVISIÓN DE LOS PROYECTOS DENTRO DEL PROGRAMA UNITWIN**

El Grupo Santander fue creado en 1998, a través de la asociación de 26 universidades provenientes de 14 países europeos. En sus programas en el continente europeo se ha dedicado a temas como la movilidad de estudiantes, el establecimiento de proyectos cooperativos de investigación, programas de transferencia de tecnología, programas para la mejora de la gestión, programas para la movilidad del personal docente. En su mayoría, estos programas fueron apoyados por las propias instituciones, por organismos nacionales y por organizaciones de cooperación europea como el programa Erasmus. Incluso en Europa, pero con énfasis en Europa de Este, se han desarrollado actividades en el marco del Programa Tempus.

Para la cooperación con vistas al desarrollo de programas universitarios en otros continentes, en particular América Latina y África, el Grupo firmó un acuerdo con la UNESCO dentro del marco del programa UNITWIN, concebido en 1989, pero aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en 1991.

Los objetivos de esto programa fueron definidos así:

-dar un impulso nuevo a los acuerdos de cooperación inter-universitaria a fin de dinamizar la transferencia de conocimientos en particular de los países en desarrollo

‘ -ayudar a crear o a reforzar las redes

-crear centros de estudios especializados y de investigación avanzados teniendo como puntos focales las cátedras UNESCO y funcionando como redes.

Particularmente, en el acuerdo entre la UNESCO y el Grupo Santander se mencionaban los objetivos específicos siguientes:

-facilitar y fomentar la movilidad de estudiantes y personal docente;

-promover proyectos de investigación en conjunto con instituciones públicas y privadas;

-reconocer períodos de estudio en otras universidades del Grupo como parte de los estudios universitarios del estudiante;

-impartir formación en el idioma extranjero correspondiente;

-identificar ámbitos de cooperación para el desarrollo de un currículum común; fomentar actividades sociales, culturales y deportivas adicionales.

En las discusiones con los representantes de la UNESCO, algunos puntos quedaron claros. Los proyectos debían tratar de temas considerados prioritarios por las instituciones de América Latina y, posteriormente, de África. En qué medida lo son realmente?

El programa tendría que ser basado en los principios de solidaridad. En qué medida lo son realmente? Hubo casos de comercialización abusiva?

Cada proyecto debía tener como punto focal una institución europea. Asimismo, todos los miembros del grupo cooperarían en su desarrollo aportando, en particular, los recursos humanos necesarios. Funcionó esta solidaridad entre los miembros del Grupo Santander o todos los proyectos fueron tratados como responsabilidad única del punto focal?

Por otra parte, según el espíritu del programa UNITWIN, cada cátedra UNESCO debe ser punto focal de una red o participar de una red. Los proyectos del Grupo Santander tuvieron este enfoque o se quedaron, en la práctica, como proyectos de cooperación bilateral aún que bajo el patrocinio de una red internacional (Santander) y de una organización intergubernamental (UNESCO)?

La UNESCO, como se sabe desde el principio, no es una agencia de financiación. En el caso del programa UNITWIN, hace todo lo posible por dar 'fondos semilla' para la identificación o lanzamiento de proyectos, debiendo utilizarse dichos fondos en los países en desarrollo. Como funcionó el sistema con los proyectos del Grupo Santander? Como fueron utilizados los 'fondos semilla' concedidos por la UNESCO? Sabemos que en los últimos tiempos, incluso para proyectos del Grupo Santander en África, hubo dificultades para obtención de estos 'fondos semilla'. Qué impacto ha tenido este hecho en el lanzamiento de los proyectos en África? En qué medida, las universidades participantes de América Latina o de África, se están poniendo de acuerdo con los gobiernos locales para la utilización de fondos del **Programa de Participación** de la UNESCO?

Finalmente, todos somos conscientes de los proyectos tienen que ser financiados pelas instituciones o por organizaciones gubernamentales o privadas. Tuvieron éxito los miembros del Grupo Santander en motivar a las agencias de cooperación o a las empresas a involucrarse en este tipo de proyectos? Qué medidas innovadoras pueden o deben tomarse?

VI- OTRAS CUESTIONES

La CMES solicitó que las instituciones de educación superior definan sus misiones y conciban la cooperación como parte integrante de su sistema. Cuántas universidades del Grupo Santander lo han hecho? Qué puede hacer el Grupo para que todos sus miembros lo hagan?

Disponen todas las universidades del Grupo de una unidad para coordinar y articular la cooperación internacional? Analistas internacionales consideran que, en los programas de cooperación internacional, la planificación de los países industrializados es cn frecuencia mediocre, está mal hecha. No hay seguimiento estructurado y organizado de proyectos o programas, falta una definición global de los mismos, y, frecuentemente, son apenas el resultado de la búsqueda de fondos adicionales e incluso un suplemento de salarios. Qué puede hacer el Grupo para evitar este tipo de disfunción? Qué hacer para garantizar la autosuficiencia de los proyectos?

Los analistas internacionales han identificado recientemente algunos "problemas" en el marco de los proyectos de cooperación interuniversitaria. En algunos países, la educación superior se transformó en un gran negocio, es un producto importante de exportación, y algunos países lo utilizan para obtener monedas fuertes o para asegurar la financiación parcial de sus propios sistemas de educación superior. Se podría preguntar liminarmente en qué medida la comunidad académica puede, desde el punto de vista ético, estar de acuerdo con este enfoque. Pero los analistas van más lejos y durante la CMES hubo debates sobre la acción de grupos que, utilizando las nuevas tecnologías o los sistemas de franquías, exportan programas enteros que son concebidos sin ninguna relación con las necesidades o con la cultura de los países receptores. Existen estas tendencias dentro del Grupo Santander? Si es así, las consideramos aceptables? El problema existe y hay que debatirlo.

Se observa, por otra parte, que muchas instituciones aún en países desarrollados, no tienen información sobre posibilidades de cooperación, sobre agencias que pueden financiar un tipo específico de proyectos, sobre cómo elaborarlos. Habría lugar, en el Grupo Santander, para la preparación de un manual para la elaboración de proyectos de cooperación interuniversitaria?

Teniendo en cuenta la importancia actual y el potencial enorme de las nuevas tecnologías, qué medidas podría tomar en conjunto el Grupo Santander para constituir redes, realizar transferencias de tecnología, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación?

Se ha identificado otro tipo de problemas que afectan a las instituciones en los países que, en la concepción tradicional de cooperación, son considerados como "receptores". A menudo, las instituciones se muestran incapaces de cumplir sus compromisos en lo que se refiere al tiempo que su personal debe dedicar a los proyectos, a la disponibilidad de sus maestros, a las instalaciones que deben poner a disposición de los proyectos, a la disponibilidad de sus maestros, a las instalaciones que deben poner a disposición de los proyectos, a la habilitación de los expertos llamados a trabajar como contrapartida nacional, a la selección de estudiantes, con frecuencia basada en privilegios y no en el mérito etc. Qué hacer, para desde el inicio, en la fase de los acuerdos, prever este tipo de incidencias? Qué hacer para corregir la implementación de los proyectos cuando se plantean tales problemas?

- En qué medida los miembros del Grupo Santander están dispuestos a promover la cooperación Sur-Sur (artículo 16 de la Declaración de París), dando prioridad a programas de formación en los países en desarrollo a través de centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, que pueden ser acompañados de cursos especializados e intensivos, de corta duración, en el extranjero?

VII- ENFOQUE ESPECIAL PARA ÁFRICA

En esta XII Asamblea General del Grupo Santander, se ha decidido privilegiar las acciones trabajos de cooperación con África. La Universidad de las Palmas de Gran Canaria lanzó en 1997 una cátedra UNITWIN/UNESCO de Informática y Tecnologías de la Información que ya comenzó con una estructura de red y, que a su vez, se está transformando en una red sub-regional que abarca la región noroccidental de África, con países como Gambia, Marruecos, Mauritania y Senegal.

La definición del tema, la organización del programa, la selección de participantes fue el resultado de discusión con los representantes de instituciones de todos los países implicados, quienes hace muyn pocos días han celebrado su II Encuentro de Coordinadores para realizar una evaluación de las acciones realizadas y definir en nuevo Plan de Acción. En principio, es un modelo a ser adoptado o por lo menos a ser seguido de cerca por la metodología adoptada.

Pero, de manera general, teniendo en cuenta los resultados de la Conferencia Regional de África, preparatoria a la CMES (Dakar, abril de 1997), y los resultados de la CMES, cuáles deben ser las prioridades en las acciones de cooperación con África? Con qué organizaciones regionales o nacionales se debería trabajar prioritariamente? El tema será tratado específicamente por dos grandes especialistas sobre cooperación en África, el director de la División de Educación Superior de la UNESCO, Francisco K. Seddoh, ex-rector y ex-ministro en su país, Togo, y por el responsable de los programas de educación superior en la oficina regional de la UNESCO en Dakar, Senegal, Prof. J. Shabani.

Es esencial realizar un análisis sobre la situación financiera, social y política de África, llevada a cabo con los africanos y con el objetivo de construir una África para los africanos. Qué pasó en este continente desde que Ghana, la antigua Costa del Oro, se tornó independiente? Qué pasó en particular después de 1989, cuando el fin de la guerra fría tuvo implicaciones en la distribución política en la región?

Todos recuerdan que los años 60 fueron un periodo de entusiasmo, con personalidades como Patrice Lumumba, Julius Nyerere e otros llamando la atención del mundo entero y haciendo soñar los jóvenes de todo el mundo, lo mismo que ha sucedido en los años 80 y 90 un personaje como Nelson Mandela. Cuál es la herencia de estas personalidades?

Deben ser los africanos principalmente los que evalúen esta situación, como lo hicieron con firmeza en la reunión de Dakar en abril de 1997, en un momento importante en el que, como decía Tony Thomas, citado por "The Economist" en septiembre de 1996, "the world is washing its hands of Sub-Saharan Africa, leaving 700 millions people to save themselves. They might suceed if, like the new South African, they can work together" (El

mundo abandona a su suerte a África subsahariana, dejando que 700 millones de personas se salven solos. Puede ser que lo consigan si, como la nueva Sudáfrica, trabajan juntos).

Pero las estadísticas pueden llevar al pesimismo. Según la misma publicación en su edición del 7 septiembre 1996, en 1995, el África sub-sahariana obtuvo apenas 3% de las inversiones directas en el mundo en desarrollo, contra 20% en América Latina y 59% en Asia y el Pacífico. Algunos conflictos fueron resueltos, pero nuevas guerras han irrumpido y el espectáculo de masacres se ha vuelto tan permanente que las personas tienen dificultad para sensibilizarse con ello y el número de refugiados, estimados en varios millones crece cada da.

La declaración y el plan de acción de la conferencia de Dakar son realistas. Tratan de cuestiones duras pero esenciales. Nada queda fuera del análisis: el hambre, la pobreza, la enfermedad, el desempleo, el analfabetismo, la deuda, el deterioro de los términos de cambio comercial, la falta de divisas extranjeras, la inflación, los conflictos de toda naturaleza, la degradación del medio ambiente son efectos visibles de una crisis de la sociedad y de una estructura mundial donde la marginalización de África se consolida.

Asimismo, hay que partir de un conocimiento realista de la situación de la enseñanza superior en el continente. De una manera sintética, se puede decir que la masificación es un fenómeno impresionante en África subsahariana hoy en día. Donde había seis universidades en 1960, existen 120 en 1997 (para toda África, 42 en 1960, 180 en 1997). Los problemas de la masificación son los mismos de otras regiones. Instituciones planeadas para 5 mil estudiantes, reciben as veces más de 20 mil, los profesores son insuficientes, y relativamente pocos poseen la formación adecuada. En África, los rectores siempre reclaman que en los presupuestos sean previstos más fondos para "obras sociales" (restaurantes, dormitorios etc.) que para la enseñanza y la investigación. La proporción de mujeres entre los estudiantes es baja (no más del 20%), los profesores no reciben formación pedagógica, la utilización de nuevas tecnologías es débil, los programas son más orientados hacia la transmisión del conocimiento que hacia la solución de los problemas de la sociedad (en consecuencia, la pertinencia no es completa). Además, la noción de autonomía no se ha concretado en muchos lugares y la politización en las universidades es visible en la mayoría de los países, la crisis es casi permanente en la mayor parte del continente.

En la conferencia preparatoria de Dakar, el diagnóstico de los participantes fue también muy realista, al igual que fueron realistas las proposiciones de los participantes. Se impone la necesidad de organizar instituciones abiertas a la sociedad y al mundo del trabajo y que estas se transformen en lugares de excelencia y de educación permanente, respondiendo a los cambios de las sociedades africanas. En toda África, son necesarias instituciones más diversificadas, mejor administradas, con el cuerpo docente mejor preparado y trabajando en mejor condiciones, y esto no se puede obtener sin una cooperación internacional basada en la solidaridad.

Las instituciones necesitan definir sus misiones y objetivos de una manera clara. La formación de maestros en todos los niveles es fundamental y, a este respecto, el apoyo a cátedras UNESCO como la de Ciencias de la Educación en Dakar, punto focal de una red regional, parece indispensable. El apoyo a la utilización de nuevas tecnologías, con la extensión a otras regiones de la cátedra de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, o la creación de otras cátedras similares sería muy útil. Esto permitiría no solamente de compartir el conocimiento, sino también poner a la disposición de las universidades africanas fondos documentales y publicaciones de diversas universidades europeas. En el mismo marco, el

apoyo al desarrollo de instituciones de educación a distancia podrá permitir un mayor acceso a una formación de calidad en la región.

Por último, grupos como el Santander, podrían analizar la posibilidad de cooperar con instituciones como la Asociación de Universidades Africanas. Esta asociación ha concebido un gran programa de cooperación Sur-Sur, con programas de doctorados compartidos, intercambios de profesores y estudiantes, pero tiene dificultades en su implementación, debido a la falta de recursos y la ausencia de apoyo logístico.

DOCUMENTO NÚMERO NOVE

PROGRAMA ANCHIETA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITÁRIA – PACI - 1999

"Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitária" – (1999) - proposta elaborada por M.A.R. Dias, Francisco.Rubio Royo e Concha Sofia, destinada ao Cabildo de Gran Canaria de Las Palmas, que, ao aprovar o documento, decidiu financiar a elaboração de um projeto para formação de professores na América Latina. Publicado como brochura em Las Palmas, Ilhas Canárias, Espanha

PROGRAMA ANCHIETA DE COOPERACION INTERUNIVERSITARIA

Un grupo de universidades en el marco de la Red ISA se propone lanzar este Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria con el objetivo de promover la comprensión y la conciencia intercultural de los pueblos iberoamericanos, formentar la mejora de la calidad de la enseñanza a través de acciones en el campo de la formación de profesores y del desarrollo sostenible, incluyendo el turismo. El Programa prestará una atención especial a la utilización de las tecnologías más adecuadas para cada contexto y, en los proyectos de educación, al empleo de la enseñanza abierta (distribuida o flexible) del aprendizaje a distancia.

Se propone incluir este Programa en las reflexiones del V Centenario del descubrimiento de Brasil, lo que permitirá a los diversos países iberoamericanos participar en actividades que marcarán el encuentro de dos mundos bajo el principio de la solidaridad.

El programa ha sido concebido en el marco de las actividades de la Red ISA. La Red UNITWIN-UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-Española, Red ISA, se constituyó en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en noviembre de 1996 y fue ratificada ante el Director General de la UNESCO en París en abril de 1997. La Red ISA tiene como finalidad principal el desarrollo académico y humano sostenible de todos sus miembros; un desarrollo sostenible basado en los principios de calidad, pertinencia y una cooperación internacional solidaria. El tema central de la Red es el Turismo y Desarrollo Sostenible, con el soporte de las tecnologías de la información. Los temas transversales son la Administración, Dirección y Régimen Jurídico de Empresas Turísticas y el desarrollo integrado de destinos turísticos (recursos naturales, recursos culturales y recursos tecnológicos). Está integrada por doce universidades de diez países iberoamericanos. La Presidencia y Secretaría Ejecutiva tienen su sede en la ULPGC.

I. MARCO CONCEPTUAL

Más de cuatro mil personas acudieron a París del 5 al 9 de octubre de 1998 para participar en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO, que concluyó con la aprobación de dos documentos básicos: Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el SigloXXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.

En estos documentos, los participantes consideraron "que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos para promover la educación superior en todo el mundo" y proclamaron que "los principios de cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común

los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional, deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados".

Los participantes añadieron que "los programas de cooperación internacional deberán basarse en relaciones de colaboración a largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte y promover la cooperación Sur-Sur. Se debería conceder prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos, de corta duración. Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo, hay que alentar un proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y faciliten la plena utilización de las capacidades endógenas. La experiencia del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO y los principios que figuran en los convenios regionales en materia de reconocimiento de títulos y diplomas de educación superior tienen, a este respecto, especial importancia."

II. VISIÓN

Es en este marco conceptual que se ubica el Programa Anchieta. La iniciativa representa un amplio programa de cooperación que beneficiará, en particular, a países de Iberoamérica y a algunos países de la región noroccidental de Africa. Por una cuestión de oportunidad –eventos históricos, acuerdos ya existentes y presencia de recursos humanos (masa crítica) cualificados, el programa iniciará sus actividades con Brasil, pero luego se extenderá a otras regiones.

El primer proyecto del programa tendrá como objetivo la formación y cualificación del profesorado de las primeras cuatro series de la enseñanza fundamental (antigua enseñanza primaria en Brasil). Esta será la actividad inicial del proyecto que será progresivamente complementada con actividades destinadas a la formación de investigadores en educación, a la elaboración y ejecución de proyectos pilotos y de experiencias innovadoras, a la creación y gerencia de redes de cooperación para la investigación y a la selección y utilización de tecnologías en la educación.

En una fase posterior, otros proyectos del programa abordarán la formación y cualificación de los maestros del restante ciclo primario y del secundario, de la formación pedagógica de los profesores universitarios, de la educación de adultos, del turismo y del medio ambiente.

III. METAS DEL PROGRAMA

Las metas principales del Programa serán el desarrollo de una mejor comprensión y consciencia de la diversidad de los pueblos de lengua y cultura Luso-Española, y en su consecución las instituciones de la Red ISA jugarán un papel esencial, lo que permitirá a

Canarias, como sede de la Red, ser el punto focal para Europa y Latinoamérica. El Programa buscará mejorar la formación inicial y a lo largo de toda la vida del profesorado de los distintos niveles del sistema educativo en los países de la Red ISA, particularmente en Brasil y Canarias. Se utilizarán las tecnologías de la información para propiciar el cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. Sus acciones tendrán como objeto, además, campos de interés específico para las instituciones implicadas: desarrollo sostenible, turismo, medioambiente o acceso de las nuevas tecnologías a amplios sectores de la sociedad; todo ello a través de la educación de adultos y formación permanente.

En la primera fase, a través del proyecto de formación y cualificación del profesorado de las primeras cuatro series de la enseñanza fundamental, el Programa se propondrá dar respuesta a necesidades en el campo de la educación fundamental, que en Brasil son enormes. El grupo potencial que se beneficiará con los resultados de este Proyecto es de más de 519 mil maestros. De hecho, solamente 157 mil maestros de los primeros cuatro años (de un total de 676 mil) disponen de una formación superior.

En realidad, el objetivo inmediato de este primer proyecto será el de titularizar, en un plazo de cinco años, a todos los maestros de este nivel de enseñanza en Brasil. Por otra parte, el Programa estará incluido entre las iniciativas dirigidas a la formación permanente de los maestros, a favorecer su promoción y a la definición de políticas adecuadas de retribución.

IV. LA OPORTUNIDAD DEL PROGRAMA

El 22 de abril del año 2000, se conmemora el V Centenario del descubrimiento de Brasil y se están organizando diversos actos para celebrar esta fecha histórica. Desde hace varios meses, en todas las principales ciudades del país, grandes paneles recuerdan a los ciudadanos los días que faltan para la gran fiesta de los 500 años. “Spots” televisivos son transmitidos por varias cadenas de televisión y se preparan actividades muy diversas, tanto en Brasil como en Portugal, con gran antelación. Todo ello a pesar de que, como en Latinoamérica en 1992, no faltan las opiniones contrarias a la pertinencia de la celebración, lo cual ha dado lugar a reflexiones creativas e interesantes sobre el tema.

Además de Portugal, otros países, España en particular y, dentro de este país, Canarias tendrían interés en participar en estos eventos y conmemoraciones, desarrollando una serie de proyectos que, como en 1992 con los países de habla hispana, marcarán el encuentro de dos mundos bajo nuevos principios, de los cuales la solidaridad será el fundamento del encuentro-reencuentro de los pueblos iberoamericanos.

Se favorecerá una mejor comprensión entre estos pueblos mediante acciones conjuntas y programas concretos en el campo de la educación y del desarrollo sostenible. Las relaciones culturales serán complementadas con el estimulo al incremento de las relaciones comerciales, en particular a través la industria del turismo que, en sus varios aspectos, constituiría un proyecto específico del Programa.

V. FASES DEL PROGRAMA

En la fase inicial, el programa concentrará sus acciones en Brasil, pero muy pronto se iniciaría una segunda fase que incluirá Canarias y diversos países de Latinoamérica, en

particular aquellos en los que actúa la Red ISA, como son Venezuela y Cuba, países de habla portuguesa y española de Africa (Cabo Verde, en primer lugar, Guinea Bissau, São Tomé e Principe, Angola, Mozambique, Guinea Ecuatorial) y países africanos próximos a Canarias, principalmente Marruecos, Mauritania y Senegal.

Más tarde, para algunos de los proyectos, en particular los que tienen la educación como tema principal, se establecerá una colaboración con otros países europeos latinos, como son Portugal, Francia e Italia y, eventualmente, con Canadá (Quebec) en América del Norte. Esto, además, facilitará la obtención de recursos financieros adicionales como, por ejemplo, los de programas de la Unión Europea, del Banco Mundial o del Banco Interamericano de Desarrollo.

La Red ISA supervisará la puesta en marcha, control y seguimiento de las actividades y proyectos del Programa. Además, identificará y buscará mecanismos de patrocinio y financiación de organismos gubernamentales, instituciones académicas u órganos de la sociedad civil.

V. TÍTULO Y PATROCINIO DEL PROGRAMA

El Programa tendrá como título Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria y se ubicará en el marco del seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (París, octubre 1998). En su calidad de programa de cooperación multilateral, será patrocinado por la Universidad de las Naciones Unidas y la UNESCO.

El nombre "Anchieta" tendría varias implicaciones. José de Anchieta, hay que recordarlo, fue un jesuita canario que estuvo entre los primeros misioneros que desembarcaron en Brasil, donde vivió 44 años. Beatificado por la Iglesia, Anchieta es una de las figuras más populares de la historia de Brasil. Varias ciudades tienen barrios con su nombre. Político, cronista, gramático, poeta fue uno de los fundadores de la ciudad de Sao Paulo, 1554, hoy una de las metrópolis más importantes en la región y en el mundo, y colaboró con Estácio de Sá en la fundación de la ciudad de Río de Janeiro en 1565. Enseñaba las primeras letras a los indígenas, elaboró una gramática de Tupí, preparó un catecismo en esta lengua y tradujo libros sacros en la lengua de los indígenas de la costa brasileña. Es considerado el primer maestro de Brasil y para muchos, el primer santo brasileño. De hecho, poca gente sabe en Brasil y Portugal que Anchieta es canario.

El nombre de Anchieta en el título de este primer proyecto ayudaría a restablecer una verdad histórica, constituiría un homenaje a una personalidad fundamental en el "encuentro iberoamericano" y pondría a beneficio del proyecto todo un capital de simpatía en torno al personaje.

IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Se prestará una atención particular en todos los proyectos del programa a la selección y uso de las tecnologías de la información, responsables de la transformación acelerada de la sociedad, y, en los proyectos de educación, a la metodología de la

enseñanza-aprendizaje abierta y a distancia. Se fomentará la producción propia de contenidos basados en WEB, en español y portugués, compartiendo herramientas y recursos de desarrollo instruccional sobre Internet.

Una de las características del progreso de las sociedades en este final de siglo es el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información que deben contribuir al avance de los procesos pedagógicos y al progreso de la ciencia. Cabe a las instituciones de educación superior asegurar la disponibilidad universal de estos medios ofreciendo cursos a tiempo parcial, cursos de breve duración y, sobre todo, educación abierta accesible a todos.

La utilización intensiva de recursos tales como nuevos entornos pedagógicos basados en WEB, videoconferencias, teleconferencias, video-clases, CD-roms y sistemas integrados de telefonía consolidan la generación de un nuevo modelo educativo de enseñanza abierta en el que la interactividad entre alumnos y profesores, alumnos e instituciones, alumnos y contenido y entre redes de alumnos constituyen el paradigma y tienen como resultado el aumento de la eficacia de los programas y, por tanto, una mejor relación coste-beneficio de las inversiones. La utilización de las tecnologías de la información será uno de los elementos clave de este Programa

FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

El primer proyecto a desarrollar en el marco del Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria será un proyecto para la formación y cualificación de los maestros de los primeros cuatro años de la enseñanza básica, que en Brasil se define "enseñanza fundamental." Este proyecto será el elemento desencadenante del Programa y tendrá prioridad absoluta.

MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO

En el informe de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990) se subraya, entre otras cosas, que "la calidad de la educación fundamental se basa principalmente en los docentes y en el personal de educación en general: es importante por ello reconocer su papel primordial, desarrollarlo adecuadamente, tratando de optimizar sus aportes".

El propósito de la ley brasileña, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que exige que todos los maestros del primer ciclo (ocho primeros años de escolarización) se sometan a un proceso de reciclaje y obtengan, a corto plazo, una titulación académica formal es mejorar la calidad de la educación de base. Está muy claro que las instituciones tradicionales no pueden ofrecer los cursos que la implementación de la ley requiere.

Se considera que la formación de los maestros, su perfeccionamiento cualitativo y la mejora de sus condiciones de trabajo son los elementos principales para garantizar el éxito de cualquier reforma de la educación que se proponga implantar una educación de más calidad, con menos repetición de los estudiantes, menos abandono de las escuelas, lo que requiere también que la formación se adapte mejor a las necesidades de la sociedad y

de los individuos. Esto afecta a los maestros y, evidentemente, a los formadores de maestros, a todos los que enseñan en las escuelas normales o en los institutos de formación de maestros. En Brasil, como en muchos países de Iberoamérica, en particular en las zonas rurales y en los lugares más desfavorecidos, es significativo el número de maestros sin ninguna titulación. Los titulados, por su parte, muchas veces no tienen las competencias necesarias para percibir los problemas del desarrollo, las posibilidades y los problemas de la educación en su interrelación con el sector productivo. No tienen, en consecuencia, condiciones de orientar a los estudiantes para transformarse en ciudadanos con capacidad crítica y en condiciones de participar activamente en la implantación y consolidación de sistemas democráticos participativos. Con relación a la utilización de las nuevas tecnologías, hay mucho que hacer; uno de los grandes problemas para su desarrollo es, según la mayoría de los analistas, justamente el hecho de que éstas servirán para aumentar las diferencias entre ricos y pobres a nivel internacional y en el interior de cada país.

ACCIONES DEL PROYECTO

El proyecto se desarrollará a través de una acción conjunta de varias universidades y sus actividades se estructurarán en cuatro modalidades de acción:

1. La formación inicial y permanente de los docentes que constituirá la prioridad de la fase inicial;

2. La formación de investigadores en educación, fundamental para que los encargados de tomar decisiones políticas lo hagan con conocimiento de causa;

3. La implementación de proyectos pilotos y de experiencias innovadoras, incluyendo las tecnologías de la información, los estudios de los currículos y programas, la introducción de nuevos contenidos en la formación de los maestros;

4. El favorecer que las instituciones de formación participen en redes de instituciones interesadas en la renovación de la formación de maestros, el desarrollo de las ciencias de la educación, la integración de la investigación y de la formación y el uso de nuevas tecnologías para la formación de los docentes.

Esta orientación está de acuerdo con lo que aprobaron hace más de un cuarto de siglo (1966) los Estados Miembros de la UNESCO, así como los Estados miembros y las organizaciones laborales y empresariales miembros de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que, en el artículo 21.1 de la Recomendación relativa a la situación del personal docente establecieron que "el personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente, en una escuela especializada en la formación del personal docente".

Esta misma orientación se encuentra en la declaración aprobada por los participantes de una conferencia internacional organizada por la UNESCO y el Ministerio de la Educación y Ciencia de España, que se celebró en Salamanca, del 7 al 10 de junio de 1994, sobre "Las necesidades especiales en educación, acceso y calidad", donde se lee, en el párrafo 40, que "la apropiada formación de todo el personal de educación es un factor clave en la promoción del progreso incluso en las escuelas". Asimismo, en el párrafo 47, se lee, de manera enfática, que "las universidades tienen un papel primordial en el proceso de

desarrollo de las necesidades especiales en la educación, particularmente en lo que atañe a la investigación, evaluación, capacitación de los docentes y en el diseño de programas de entrenamiento y materiales didácticos." La interrelación entre las universidades e instituciones de educación superior de los países desarrollados debe ser promovida.

ALIANZAS ACADÉMICAS

El proyecto será ejecutado por un conjunto de instituciones académicas en países en los cuales actúa la Red ISA. Participarán en este proyecto, en su primera fase, instituciones brasileñas y la ULPGC. En una primera aproximación, las instituciones brasileñas que estarán implicadas en esta alianza son: la Universidad Federal de Santa Catarina --que tiene experiencia en enseñanza a distancia especialmente en lo que se refiere a la actualización de la enseñanza básica de la red pública, así como en programas de postrado--la Universidad Federal de Mato Grosso --donde hay una Cátedra de formación de maestros utilizando metodología de educación a distancia-- y otras universidades que manifiesten interés. La Universidad Federal de Santa Catarina y la Universidad Federal de Mato Grosso son las primeras universidades en Brasil con modelos consolidados de educación a distancia.

Este proyecto será extendido, lo antes posible, a otros países de Iberoamérica, en los que la formación de maestros es también una absoluta prioridad, y a países africanos seleccionados. Parece evidente que el proyecto será igualmente útil en el Archipiélago Canario, pudiendo transformarse en un gran instrumento de legitimación para la potencial Universidad Abierta de Canarias, cuya creación está siendo considerada por el Gobierno de Canarias.

Además, se buscará la cooperación con instituciones que actúen en este campo, en particular las instituciones miembros de redes en formación de maestros y en educación a distancia creadas bajo el auspicio de la UNESCO y las instituciones miembros del programa CEARENAD --Centro de Aprendizaje y Formación de Recursos Humanos en Enseñanza a Distancia—del que forma parte la Universidad Federal de Mato Grosso, juntamente con la Téleuniversité du Québec, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica e instituciones en Senegal y Islas Mauricio.

FASE PREPARATORIA DEL PROYECTO

En el momento en que esta idea de proyecto sea aprobada, podrá iniciarse la fase preparatoria del mismo que consistirá en:

- La realización de estudios preliminares que permitan definir este proyecto como prioritario para el desarrollo de las sociedades iberoamericanas, en particular de los países en que actúan las instituciones de la Red Isa y que confirme o refuerce los dominios que el programa podrá cubrir. Estos estudios además deberán incluir:

- La definición de los perfiles de las necesidades de formación y cualificación de los maestros de la enseñanza fundamental y enseñanza media en Brasil y en los países que participarán en el proyecto;

- La organización de un equipo inicial de trabajo de las universidades implicadas (representante de la Universidad de las Naciones Unidas quien actuará como coordinador general, un experto en Ciencias de la Educación, dos expertos de la Universidad Federal de Santa Catarina, dos de la Universidad Federal de Mato Grosso, dos de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria);

- elaboración de un presupuesto detallado para la primera fase del proyecto con estudios de costes que incluyan, planificación, diagnóstico de clientela, creación de contenidos, instalaciones y equipamientos, reproducción del material, distribución, costes de transmisión de datos, desplazamientos y dietas, material fungible, remuneración de expertos, programa de capacitación etc.;

- información sobre recursos para garantizar el desarrollo del proyecto;

- definición de formulas de acuerdos entre instituciones y de capacitación de recursos humanos para el proyecto;

- búsqueda de recursos financieros y humanos para la formación de los núcleos tecnológicos y pedagógicos necesarios;

- definición de líneas de la investigación;

- definición del sistema de evaluación y seguimiento de los cursos;

- definición del contenido de los cursos y organización para la producción y distribución del material didáctico, incluso para las nuevas tecnologías;

- selección y uso de tecnologías para el aprendizaje según los diferentes contextos;

- identificación y características de los centros de apoyo;

- establecimiento de estrategias para que el proyecto alcance a toda la población de maestros;

- elaboración final del proyecto que, además de la elaboración de los costes prevista anteriormente, identificará fuentes de financiación, definirá responsabilidades y tratará en detalle la organización del sistema de seguimiento.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

Los cursos serán organizados desde una perspectiva interdisciplinaria; los fundamentos teóricos se basarán principalmente en las nociones de los Fundamentos de la Educación (Antropología, Filosofía, Sociología, Psicología), Administración y Gestión y Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones. De acuerdo con las necesidades, los programas desarrollarán cursos generales en Artes y Letras, Lengua portuguesa y española, Ciencias sociales, y otras áreas como Matemáticas, Ciencias básicas, Educación física o Metodología de la Enseñanza.

Como fundamento básico, se prestará una atención especial al papel de los maestros en la formación de ciudadanos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad y de trabajar en favor de una sociedad más justa, más democrática, más tolerante y más participativa.

Con relación a la didáctica, las actividades desarrollarán los métodos tradicionales, tales como las técnicas de elaboración de programas, pero también estimularán la adecuada utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Los trabajos serán organizados de manera que se fomente el trabajo participativo y en equipo de los alumnos.

La extensión natural de este proyecto será, en el futuro, el desarrollo de actividades similares y adecuadas en beneficio de los maestros de la segunda etapa de la educación básica (quinta a octava series), los de la enseñanza secundaria, alcanzando así el conjunto del sistema educativo preuniversitario. En este marco, serán elaborados programas para la formación de profesores de ciencias (física, química, matemáticas y biología). En particular, teniendo en cuenta la realidad iberoamericana, se prestará especial atención a programas de formación de profesores de Lengua y Cultura española y portuguesa..

OTROS PROYECTOS EN EL MARCO DEL PROGRAMA ANCHIETA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

En una fase posterior, el Programa Anchieta desarrollará otros proyectos, entre los cuales se señalan:

A) FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

En los anos 80, la UNESCO identificó que uno de los grandes obstáculos a la mejora de la calidad en la educación superior radicaba en la falta de formación pedagógica de los profesores universitarios. El diagnóstico muestra una situación singular, puesto que se exige la formación pedagógica a los maestros de primaria y secundaria. Se pensaba que, en el nivel superior, el simple dominio de los contenidos era suficiente para ser un buen profesor.

En consecuencia, desde 1985, se crearon varias redes regionales en el campo de la formación y perfeccionamiento pedagógico de docentes de educación superior. La experiencia de estas redes fue utilizada más tarde cuando se creó el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO a principios de 1990. Sorprendentemente, las redes fueron desactivadas con la excepción de una que tiene sede en Alejandría y Egipto para los Estados Arabes.

Por otra parte, durante la fase preparatoria para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, los participantes de las conferencias regionales insistieron en que la formación pedagógica de los docentes universitarios era indispensable para el mejoramiento de la calidad de este nivel de educación y, en algunos casos (la Reunión Europea de Palermo en septiembre 1997), se pidió claramente el restablecimiento de redes que la UNESCO había lanzado previamente. Asimismo, la Declaración de París, en su artículo 11, que trata de la evaluación de la calidad, menciona el perfeccionamiento del

personal docente universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, como indispensable para lograr y mantener la calidad de la educación superior.

El curso de formación pedagógica incluirá una serie de módulos, que no se limitarán a los aspectos técnicos de la didáctica tradicional. Una visión de conjunto de los problemas actuales de la sociedad y de la influencia que la educación superior puede tener en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, solidaria y democrática será el contenido del primer modulo. Otros módulos tratarán de las nuevas tecnologías, con el estudio de sus aspectos técnicos que los profesores tienen que dominar, pero también con análisis sobre los impactos sociales, culturales y educacionales de estas tecnologías. Se insistirá siempre en la orientación de que los estudiantes y sus necesidades deben situarse en el centro de las preocupaciones de los responsables de la toma de decisiones, y deben ser considerados participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior (según los principios de la Declaración de París, en su artículo l0 c)).

Los otros módulos de formación general tratarán de cuestiones tales como: Introducción a la docencia, Investigación educativa, Psicopedagogía y Sociología educativa.

Además, los docentes recibirán una formación sobre diseño curricular, evaluación institucional, planificación académica, organización y administración académica, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto se iniciará en el marco de la Red ISA (en particular, la Universidad Federal de Santa Catarina) y se propone que a la Red se asocien, en Brasil, desde el inicio, la Fundación ANDIFES, Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior, que trabajarán en estrecha colaboración con instituciones de otros países donde actúa la Red Isa. En Canarias, la ULPGC, la Universidad de La Laguna y, eventualmente, la Universidad Abierta de Canarias podrían asociarse en algunas etapas del proceso, así como la Universidad Virtual de Extremadura y la CRUE.

B) FORMACIÓN PERMANENTE

Este proyecto tendrá como fundamento las sugerencias del Informe Delors (Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI) y aquellas de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en particular en lo que se refiere a la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida. En el marco de este sub-proyecto podrán concebirse varios cursos o módulos de curso, por iniciativa de las instituciones participantes, como resultado de la solicitud de autoridades gubernamentales o de acuerdo con empresas. Deben tener como objetivos la oportunidad que se dará a los adultos de tener una segunda o tercera oportunidad de perfeccionamiento, o de recibir formación en el lugar del trabajo.

Se incluirán también cursos de perfeccionamiento para los maestros; por ejemplo, curso de reciclaje sobre cuestiones de medio ambiente y desarrollo sostenible, importantes si se tiene en cuenta el efecto multiplicador con que cuenta la acción de los maestros en la formación de ciudadanos más responsables. En París, en octubre 1998, los participantes de la Conferencia Mundial incluyeron en el artículo 1 de la Declaración que aprobaron, que entre las misiones y funciones de la educación superior se encuentra aquella de educar,

formar y realizar investigaciones, lo que requiere, según la sección b) de este artículo "constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz".

Este proyecto se desarrollará en el marco de la Red ISA, cuya Presidencia y Secretaría Ejecutiva tienen su sede en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

C) DESARROLLO SOSTENIBLE, TURISMO Y MEDIO AMBIENTE

Este proyecto tendrá dos tipos de acciones:

1. Actividades de formación que consistirán, en primer lugar, en cursos en línea de larga duración para la formación de agentes de turismo en los países donde actúa la Red ISA, con una visión de desarrollo sostenible, que incluya la protección del medio ambiente. El potencial turístico de estos países no está suficientemente explotado por muchas causas, incluyendo la falta de personal capacitado. Además, son países donde la explotación del turismo se hace con frecuencia sin tener en cuenta el medio ambiente. Las actividades de formación en este dominio tendrán como base los trabajos de la Cátedra de Planificación Turística y Desarrollo Sostenible coordinada por la ULPCG y el documento elaborado por el Prof. Dr. D. Francisco Rubio Royo, sobre "Formación en Turismo para el Siglo XXI", presentado en la XII Asamblea General del Grupo Santander (Las Palmas de Gran Canaria, abril de 1999).

2. Programas de formación integral para el turismo dirigidos a las escuelas, maestros y educación de adultos.

ESTRUCTURA DE COSTES, Y PLAZOS, PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO, POR UN EQUIPO INTERNACIONAL DE EXPERTOS

El proyecto se desarrollará en dos meses, a partir de la fecha del encargo del mismo; se entregará a los tres meses de la fecha que se produzca el encargo formal. En la elaboración del Proyecto participarán dos expertos de cada una de las universidades indicadas, un experto de la Universidad de las Naciones Unidas, que actuará como Coordinador General del Proyecto, y un experto internacional en Ciencias de la Educación, de reconocido prestigio.

Al encargar formalmente la elaboración del Proyecto se abonará el 50% del coste total. El otro 50% se abonará a la entrega de la Memoria final del mismo. El grupo internacional de expertos celebrará dos reuniones presenciales de trabajo, el resto de la actividad corporativa se realizara utilizando comunicación mediante ordenadores conectados en red.

COSTES

1.- Remuneración de 8 expertos, a razón de 10.000 ptas. por día de trabajo, durante dos meses - 4.800.000 ptas.

2.-Remuneración Coordinador geral 1.000.000 ptas.

3.- Dos reuniones de trabajo de 7 días (reducción tarifas aéreas), que implican el desplazamiento de seis expertos (tres que se desplazan desde Europa y tres en vuelos interiores de Brasil), a 250,000 ptas. cada billete transoceánico por persona/viaje y 84.000 ptas. Por desplazamiento personal en el interior del Brasil 2.000.000 ptas.

4- Alojamientos de 6 expertos, durante 14 dias, a 7.000 ptas dia/persona- 588.000 ptas.

5- Manutención 8 personas (incluyendo expertos locales), durante 14 días a 5.000 ptas. día/persona. 560,000 ptas.

6- Material fungible . 200.000 ptas

TOTAL COSTE PROYECTO: 9.148.000 ptas.

DOCUMENTO NÚMERO 10

PROGRAMA ANCHIETA DE COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA - 2

"Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria" – junho de 1999- trabalho final de grupo coordenado por M.A.R. Dias, como representantes da UNU, e que teve integrantes da Universidad de Las Palmas (Espanha), Federal de Santa Catarina e Federal do Mato Grosso, além das Professoras Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa Salgado, de Minas Gerais, principais responsáveis pelos aspectos de conteúdo do programa. Este trabalho serviu de base à elaboração e implementação do Programa Veredas, lançado em Minas Gerais pelo secretário de educação Murílio Hingel para a formação de 15 mil professores utillizando uma combinação de métodos tradicionais presenciais e ensino a distância com a participação de uma rede de 18 universidades públicas e privads, sob a coordenação da Universidde Federal deMinas Geris

PROGRAMA ANCHIETA DE COPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA

Projeto do Curso Normal Superior
Educação a Distância

PATROCÍNIO

Cabildo de
Gran Canaria

RED ISA

The United Nations University

Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria

Outubro de 2000

Coordenação:

Marco Antônio Rodrigues Dias
Consultor da Universidade das Nações Unidas

Francisco Rubio Royo
Presidente de la Red ISA

Concha Sofía Pérez Díaz
Representante da Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Elaboração:

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado

SUMÁRIO

1 Justificativa 109
1.1 Educação e vida contemporânea 109
2 Curso Normal Superior para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental 112
2.1 Características gerais 112
2.2 População-alvo 113
3 Contexto da Proposta para o Brasil 115
3.1 Antecedentes 115
3.2 Os debates sobre a formação de professores 116
3.3 As novas exigências de formação 117
4 Proposta Pedagógica 119
4.1 Características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental 119
4.2 Natureza do Fazer Docente, Identidade Profissional do Professor e Formação Inicial em Serviço 122
4.3 Pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço 123
4.4 Diretrizes Curriculares para o Curso Normal Superior 129
4.5 Proposta Curricular 130
4.5.1 Atividades de ensino e aprendizagem 130
Atividades Presenciais 131
Atividades Individuais a Distância 132
Prática Pedagógica Orientada 132
Atividades Coletivas 133
Atividades de Avaliação 133
Memorial 134

Monografia 134
4.5.2 Componentes Curriculares 135
Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental 135
Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos 136
Núcleo Integrador 138
4.5.3 Caracterização dos Módulos 142
Módulo 1 142
Módulo 2 145
Módulo 3 149
Módulo 4 153
Módulo 5 156
Módulo 6 159
Módulo 7 163
Módulo 8 165
5 Implementação do Curso Normal Superior: Os Sistemas Componentes do Programa Anchieta 169
5.1 Sistema Instrucional 169
5.2 Sistema Operacional 169
5.3 Sistema de Tutoria 171
5.4 Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho 172
5.5 Sistema de Comunicação e Informação 173
6 Estrutura de Gestão do Programa anchieta 177
6.1 Nível Supranacional: Coordenação Geral do Programa Anchieta 181
6.1.1 Grupo de Apoio Tecnológico 183
6.1.2 Grupo de Apoio Pedagógico 183
6.2 Nível nacional: Coordenação Geral de Implantação do Projeto 187
6.3 Coordenação Executiva Estadual 189
6.4 Comissão Local ou Regional 190
6.5 Agências de Formação 191
7 Custos do Projeto 194
8 Referências bibliográficas 203

QUADROS

Quadro 1 Níveis de formação dos professores do ensino fundamental no Brasil.....11

Quadro 2 Estrutura das atividades do Curso.....26

Quadro 3 Matriz curricular.....37

Quadro 4 Definição dos sistemas em cada nível do Programa Anchieta.....75

Quadro 5 Diagrama da estrutura geral de gestão do Programa Anchieta.....78

Quadro 6 Diagrama da organização da coordenação central do P. Anchieta.....79

Quadro 7 Diagrama do grupo de apoio pedagógico.....81

Quadro 8 Esquema de coordenação - grupo de implantação.....83

Quadro 9 Diagrama de uma Agência Formadora.....89

Quadro 10 Custo previsto da coordenação de produção dos materiais.....92

Quadro 11 Custo de reprodução dos materiais.....93

Quadro 12 Custo de implantação – coordenação estadual.....93

Quadro 13 Custo de uma Agência Formadora.....94

Quadro 14 Custo global do projeto.....95

Quadro 15 Cronograma financeiro.....95

PROGRAMA ANCHIETA DE COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA

APRESENTAÇÃO

O Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária surgiu da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlanticas de Lengua y Cultura Luso-espanhola (Red ISA), com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos Ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo. O Programa poderá ser desenvolvido em diferente países por meio de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância.

O primeiro projeto a ser implantado no âmbito do Programa tem como objetivo a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa ação inicial será progressivamente complementada com outras destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos-piloto e de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação. Assim, em uma fase posterior, outros projetos do Programa abordarão a formação e a qualificação de professores para os demais anos do ensino fundamental e do ensino médio, a formação pedagógica dos professores universitários, a educação de jovens e adultos, e o turismo e o meio ambiente.

As metas do Programa serão o desenvolvimento da compreensão e da consciência da diversidade dos povos de língua e cultura luso-espanhola. As instituições da Red ISA terão um papel essencial no desenvolvimento do Programa, o que permitirá a Canárias, como sede de Red, ser um ponto de referência para a Europa e a América Latina.

Justificativa

Educação e vida contemporânea

Na época atual, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo papel essencial da informação e da comunicação, por novas formas de organização do trabalho e por relações sociais e políticas que traduzem um processo crescente de integração planetária, tem crescido a importância da educação como um fator fundamental, que contribui para definir as condições da participação de um país no cenário internacional, bem como as possibilidades de construção da cidadania de sua população. Nesse cenário, estão presentes questões éticas da maior importância relacionadas ao combate à pobreza, à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, às opressões de todos os tipos. A escola, como espaço de prática educacional sistemática e planejada, onde as novas gerações permanecem por um período contínuo e extenso, pode contribuir de forma importante para transformações sociais que resultem em maior justiça, tolerância e diálogo, e para um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental harmonioso.

Assim, entre os grandes desafios que se colocam hoje para a educação, encontra-se a necessidade de articular o mundial com o local, e de respeitar e valorizar as especificidades culturais, ajudando na construção da cidadania e da identidade nacional dos cidadãos. A preparação para o trabalho faz parte dessa construção, exigindo uma sólida formação para lidar com processos perpassados pela ciência, a tecnologia e a informação.

Ao lado da universalização da educação básica, condição primeira desses processos, a boa qualidade do atendimento escolar tornou-se uma preocupação dos responsáveis pelo setor educacional e pelos usuários desse. Novas concepções relacionadas à educação e ao papel que desempenha têm surgido a partir de estudos e pesquisas sobre a aprendizagem, e sobre os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico nas interações humanas em geral, e no ensino e aprendizagem em especial. Cada vez mais, o profissional da educação tem necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, ou de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, de modo a ser capaz de tomar decisões adequadas a diferentes realidades sociais e econômicas, atuar coletivamente em escolas com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas.

Como conseqüência, a qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tornou-se estratégica para que possam dominar o instrumental de trabalho necessário para dar conta das novas demandas que a eles se fazem. Mas a apropriação desse instrumental de trabalho está forçosamente vinculada a uma concepção de prática pedagógica e seus pressupostos relativos às concepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem, ensino e conhecimento, cujo entendimento constitui parte essencial da formação dos profissionais da educação. Ter clareza sobre a dinâmica da sociedade é um requisito essencial para compreender a escola (parte do sistema educacional) como uma instituição social. E perceber a dimensão institucional da escola é um elemento indispensável para caracterizá-la como a organização social e o local específico onde o profissional da educação exerce a atividade docente. Por outro lado, saber atuar competentemente na sala de aula e na escola é uma condição básica para compreender como a instituição escolar e a educação podem, de fato, contribuir para a transformação democrática da sociedade. Assim, a identidade do profissional da educação se caracteriza por três dimensões inseparáveis da respectiva práxis, pois ele é, simultaneamente: (a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de (re)significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Como profissional, é necessário que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental:

1) conheça os conteúdos curriculares desse nível educacional, compreenda seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática dos conhecimentos para a situação escolar;

2) domine seu instrumental de trabalho, de modo a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, e de utilizar com desembaraço a moderna tecnologia da informação.

Como pensador, é essencial que o professor compreenda a natureza da educação em suas diferentes dimensões - local, regional, nacional e mundial - sendo capaz de produzir

saberes pedagógicos, e de contextualizar sua própria prática, relacionando-a de forma crítica aos alunos, à comunidade e à sociedade.

Como cidadão, é fundamental que o professor participe da dinâmica social, percebendo-se como pessoa que tem direitos e deveres comuns a todos e, ao mesmo tempo, como um profissional que tem um campo de atuação, um instrumental de trabalho e um ethos específicos.

Nesse cenário, a formação do professor tornou-se mais exigente, elevando-se os requisitos para aqueles que começaram a trabalhar num contexto em que as demandas eram menores. A formação em nível médio, admitida como um mínimo aceitável em outras épocas, é hoje insuficiente, devendo ser complementada em nível superior, mesmo para aqueles que já estão trabalhando. Nesse sentido, é necessário propor políticas e iniciativas capazes não apenas de eliminar o déficit quantitativo de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também de superar questões relacionadas à qualidade da formação, tais como a desvinculação conteúdo/ensino, a desarticulação teoria/prática e o desencontro formação/prática profissional. Para isso, é importante contar com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância, como instrumentos para viabilizar a habilitação maciça de um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas da zona rural. Esta é a proposta do Programa Anchieta, por intermédio do Curso Normal Superior.

Curso Normal Superior para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Características gerais

O Curso Normal Superior destinado a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental será organizado como graduação plena, abrangendo as três dimensões da práxis pedagógica mencionadas no tópico anterior. Caracteriza-se como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais do(s) país(es) em que for oferecido.

Será desenvolvido em parceria com universidades locais, de forma a estimular uma estreita colaboração entre as redes de ensino básico e as instituições de ensino superior, e de propiciar aos professores não titulados a vivência no ambiente universitário.

O Curso fará uso da moderna tecnologia da informação e será oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. Assim, além das atividades auto-instrucionais, haverá encontros, oficinas, debates e atividades culturais que propiciem o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais dos professores cursistas.

No desenho do Curso Normal Superior, serão previstos dispositivos para viabilizar:

3) a qualidade da informação e a fidelidade com que chega ao professor cursista. Nessa perspectiva, serão elaborados materiais específicos para o curso, nas versões impressa, videográfica e para a Web, de forma a atender à heterogeneidade das condições para utilização de novas tecnologias, que se observa nos países e regiões potencialmente abrangidas pelo Programa Anchieta;

4) os espaços e tempos curriculares, bem como as condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de ação/reflexão/ação, que implica integrar os saberes científico/pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática, na sala de aula na escola e na comunidade;

5) o apoio ao estudante para a realização das atividades propostas e a consecução dos objetivos desejados. Para isso, serão organizados serviços de tutoria e de comunicação e informação que ofereçam aos cursistas: (a) fontes para a solução de dúvidas; (b) estímulo para a ampliação de horizontes culturais; (c) meios para a avaliação da aprendizagem; (d) feedback visando ao planejamento ou redirecionamento do estudo; (e) instrumentos para supervisão da prática pedagógica e sua articulação com a teoria; e (f) orientação para o cumprimento dos requisitos para a certificação;

6) a formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria. Assim, além da capacitação específica, os formadores e tutores poderão contar com outros projetos do Programa Anchieta;

7) o monitoramento e a avaliação do curso de formação de modo a acompanhar sua implementação e verificar se essa efetivamente se concretiza de acordo com o previsto e se o projeto implantado mostra-se de fato capaz de resolver o problema que lhe deu origem;

População-alvo

A população-alvo do Curso Normal Superior é constituída de docentes que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior. Necessitam, portanto, de formação inicial em serviço.

Essa situação pode ser encontrada em diversos países da América Latina e da África, caracterizando-se pela dispersão geográfica dos professores a serem formados.

O Brasil apresenta algumas condições sociais, políticas, educacionais e tecnológicas que tornam viável a elaboração e a implementação-piloto da proposta:

8) apesar das exigências colocadas pela nova LDB, ainda há um grande número (cerca de 600.000) de docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental que ainda não possuem a habilitação em nível superior;

9) há manifestações preliminares de interesse por parte de alguns governos estaduais;

10) há instituições com experiência na utilização das modernas tecnologias da informação em programas de grande porte para capacitação docente.

Assim, o referencial desta proposta inclui algumas condições específicas do Brasil, porém houve a preocupação de incluir elementos que viabilizem e facilitem sua adequação posterior às condições específicas de outros países que se interessem por sua utilização.

Contexto da Proposta para o Brasil

Antecedentes

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de muitos estudos, debates e pesquisas, que têm orientado as políticas públicas da área educacional. Ao longo do último século, várias transformações ocorreram na forma de concebê-la.

Quando as primeiras escolas públicas foram instaladas no País, as professoras eram recrutadas entre jovens mulheres que haviam concluído cursos normais em escolas particulares confessionais, que gozavam de alta reputação. Eram geralmente pessoas de classe social média e alta que mandavam suas filhas para internatos de meninas onde se valorizavam a cultura e o ensino das artes, da literatura e dos trabalhos manuais. Nessa época, as escolas primárias eram poucas, de modo que a remuneração de seus professores era relativamente boa e eles gozavam de prestígio social.

As primeiras escolas normais públicas brasileiras datam de fins do século XIX e início do século XX. Com a expansão do ensino público e as primeiras reformas educacionais havidas no País, no entanto, foi necessário ampliar e aperfeiçoar a formação de professores. O Curso Normal, cujo nível era equivalente ao do antigo Curso Ginasial, foi elevado à categoria de ensino médio, com a Lei 4.024/61. Como os salários pagos aos professores foram se deteriorando à medida que ocorreu a expansão do ensino, os cursos normais foram também perdendo seu antigo prestígio e passaram a não atender mais às necessidades de formação intelectual das mulheres de classes média e alta.

No referido Curso Normal, não se julgava necessário dar às futuras professoras uma formação sistemática aprofundada em aspectos científicos. Os conteúdos detinham-se, principalmente, em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e às características pessoais tais como a paciência, a abnegação, a doçura e o jeito para lidar com crianças. Assim, o magistério nos anos iniciais continuava a ser visto como uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a personalidade feminina, podendo ser facilmente conciliável com o trabalho exercido por mães e donas de casa, ou era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo e vocação, do que formação específica.

Como a formação obtida nesses Cursos Normais de nível médio era relativamente fraca no que se refere aos conhecimentos de matemática e ciências físicas e biológicas, as pessoas passaram a procurar outras modalidades de ensino médio que lhes dessem formação mais ampla, preparando-as para o ritual de passagem para a universidade - os vestibulares.

A partir de 1970, multiplicaram-se no País as universidades e os cursos de Licenciatura e de Pedagogia destinados à formação de professores, não somente nas capitais, mas também nas cidades de porte médio. Esperava-se que essa expansão do ensino superior fosse capaz de contribuir para a solução do problema da formação de professores, reduzindo o número de docentes sem titulação. Mas, infelizmente, o número de graduados a cada ano, em todas as regiões brasileiras, foi insuficiente para formar os quadros de magistério necessários. Há, ainda, no País um grande contingente de professores sem a habilitação mínima exigida pela atual legislação.

Os debates sobre a formação de professores

Na década de 80, os debates sobre a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental passaram a fazer parte da pauta de discussões sobre o Curso de Pedagogia e a formação de especialistas em educação - que vinha sendo questionada, desde os anos 70 - fortalecendo-se, gradualmente, a idéia da formação em nível superior. Nesse processo, teve importância significativa o papel desempenhado por entidades de representação dos educadores, cujas lutas e pressões se concretizaram em várias das disposições incluídas na Constituição de 1988 e na nova LDB. Sob a influência das discussões empreendidas nesse contexto, a experiência de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental em nível superior passou a ser feita em diferentes universidades, desde os anos 80, como uma habilitação do curso de Pedagogia.

Esse debate sobre a formação de professores esteve e continua presente entre os educadores, no País. Duas principais correntes resumem as controvérsias existentes. Uma defende que a formação dos profissionais para os anos iniciais do ensino fundamental seja feita em cursos normais superiores e outra propõe que esse profissional seja formado nos cursos de Pedagogia, na habilitação magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, no Congresso Nacional, ao se aprovar Lei Federal 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), prevaleceu a opção de formação em Cursos Normais Superiores vinculados a Institutos Superiores de Educação.

As novas exigências de formação

De acordo com a nova LDB (Art. 87) cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância. Até o ano 2006, só serão admitidos docentes com habilitação em nível superior.

Difícil de ser cumprida, essa exigência tornou-se um desafio para todos os Estados da Federação. Não foram, ainda, articuladas iniciativas suficientes ou criadas políticas públicas concretas destinadas à capacitação de professores para atender às necessidades do País. Mesmo as regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, que já atingiram níveis de capacitação elevados, ainda estão distantes da meta proposta conforme se pode verificar pela análise a seguir.

Quadro 1

Níveis de Formação dos Professores do Ensino Fundamental no Brasil (anos iniciais)

(em números absolutos)

Regiões	Total	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	69.329	10.614	12.445	44.384	1.886
Nordeste	271.403	44.623	30.433	175.136	21.211
Sudeste	265.868	3.446	4.502	174.711	83.209
MG	92.178	3.265	2.346	61.150	25.417
ES	14.225	25	164	11.770	2.266
RJ	48.248	130	1.053	34.875	12.190
SP	111.217	26	939	66.916	43.366
Sul	118.692	2.282	4.301	74.041	38.068
Centro Oeste	51.245	2.292	3.544	31.966	13.443
Brasil	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – via Internet

O Quadro 1 apresenta a qualificação do pessoal docente em exercício nas redes estaduais e municipais brasileiras, por Região . Os professores não titulados correspondem aos números situados nas colunas "Ensino Fundamental Incompleto", "Ensino Fundamental Completo" e "Ensino Médio somando 618.720 funções docentes.2 Dentre estes, 63.257 sequer completaram o nível fundamental e 55.225 não concluíram a educação

[2]Os dados disponíveis correspondem aos postos de trabalho cujos ocupantes desempenham função docente. O mesmo professor pode ter mais de uma função docente, exercidas em uma ou mais escolas e vinculadas ou não ao mesmo nível/modalidade de ensino.

básica. Essas estatísticas chegam a ser dramáticas: num total de 776.537 professores atuando na educação básica, apenas 157.817, isto é 20,3%, concluíram o ensino superior. Portanto, há ainda um elevado número de pessoas com formação insuficiente3.

O cenário é ainda um pouco indefinido e nada indica que se tenha chegado a um consenso acerca das providências a serem tomadas para solucionar, no prazo estipulado pela LDB, os problemas de déficit de professores titulados para os anos iniciais do ensino fundamental e de qualidade da formação a eles oferecida.

Nesse contexto, adquirem importância fundamental as políticas de formação inicial em serviço voltadas para a habilitação dos professores não titulados que se encontram em exercício nas diferentes redes de ensino. Pela primeira vez na história educacional no País, encontra-se respaldo legal para financiamento sistemático de cursos de formação de professores. A Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) prevê recursos financeiros para a habilitação dos professores não titulados em exercício, abrindo reais possibilidades de uma solução eficaz do problema.

[3] Mesmo entre os profissionais que atuam no ensino médio brasileiro, cuja exigência de habilitação em curso superior é bem anterior à dos demais níveis, é surpreendente perceber que há 43.418 pessoas sem essa qualificação.

proposta pedagógica

A proposta pedagógica do Curso Normal Superior tem como referência inicial as características do educador preparado para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, a análise da natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, indicada para capacitar profissionais não titulados que já se encontram em exercício. Inclui também as diretrizes curriculares decorrentes desse referencial e sua concretização em uma proposta de currículo para formação inicial em serviço, por meio da educação a distância.

Características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental

A definição a seguir das características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental baseia-se nas considerações precedentes sobre as funções sociais da educação escolar no mundo contemporâneo, as três dimensões da práxis pedagógica, e as disposições da Constituição Federal, da LDB, e das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação para o ensino fundamental. É importante, no entanto, lembrar aqui que a elaboração desses documentos oficiais incorporou muitas das demandas da sociedade brasileira, em geral, e dos profissionais da educação, em especial.

O profissional preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental se caracteriza como um professor que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranqüilidade as situações de sala de aula. Conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar bem com elas, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e como profissional. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas.

Essas caraterísticas do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser desdobradas em competências4: mais específicas que expressam os resultados a serem atingidos pelos professores-cursistas e orientam a definição das diretrizes curriculares para o Curso Normal Superior:

11) Atuar de forma eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

12) Organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e, se for o caso, assumir a coordenação pedagógica da escola como um todo.

13) Trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da Educação.

14) Colaborar na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.

15) Colaborar na definição dos tempos e espaços escolares, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

16) Colaborar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de estruturação desse (ciclos, projetos, períodos semestrais ou anuais, etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, nível de domínio do conteúdo, etc.).

17) Utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para colaborar na solução de problemas práticos relacionados com as comunidades interna e externa da escola.

18) Compreender as peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância, adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade), mostrando-se capaz de identificar as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, bem como de dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida.

19) Analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de

[4] Pode-se definir competência como a capacidade de atuar diante de uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, de forma a identificar corretamente os elementos que estão em jogo e dar-lhes um tratamento adequado.

desenvolvimento, perceber obstáculos, e formular propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos.

20) Organizar e desenvolver situações de ensino eficazes, articulando os conteúdos do ensino fundamental com as respectivas didáticas específicas, reconhecendo e respeitando diferenças de natureza individual e social, relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião, e utilizando estratégias e instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar toda a gama de resultados pretendidos com as situações de ensino criadas.

21) Utilizar com segurança diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem

22) Articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos da Educação, de modo a relacionar a teoria pedagógica com os conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação.

23) Elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a ampliação do seu horizonte cultural.

24) Produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação, refletindo sobre a própria prática e analisando o efeito das ações propostas sobre os alunos, pais e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões a respeito.

25) Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, pautando-se por princípios da ética democrática - dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade - comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional, participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo

- intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

Natureza do Fazer Docente, Identidade Profissional do Professor e Formação Inicial em Serviço

Esse conjunto de competências que integra a práxis do professor, caracterizando-o como profissional, como pensador e como cidadão constitui o que denominamos fazer docente, desdobrando-se em atividades na sala de aula e na escola. Essas atividades são quase sempre complexas, exigindo decisões e ações imediatas, fundamentadas em um saber específico adquirido em fontes diversas como os cursos de formação inicial e continuada, o contato com colegas mais experientes, as orientações recebidas do supervisor ou de órgãos de administração da educação (Conselhos e Secretarias de Educação, Delegacias ou Superintendências Regionais etc.), a leitura de livros e revistas especializadas, a participação em sindicatos e associações de classe, as lembranças da própria experiência escolar, como aluno, e outras experiências da vida cotidiana. Além de tudo isso, o professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo.

Essa multiplicidade de fontes dos saberes docentes e pedagógicos mostra que o corpo de conhecimentos do professor se constrói a partir do encontro de diferentes tipos de saber, envolvendo conceitos e princípios pedagógicos, percepções estéticas, julgamentos éticos, interações sociais, vivências culturais e políticas. Em resumo, as competências específicas do professor configuram um campo teórico/prático e interdisciplinar, que implica o desenvolvimento de uma identidade e de uma consciência profissionais.

A identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, isto é, às idéias e crenças que a população e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem (por exemplo, o caráter de sacerdócio, de atividade técnica, ou de atividade profissional vinculada ao exercício da cidadania etc.). Na formação de professores, essa identidade associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser um profissional, interagindo com as representações sociais sobre sua identidade: o sentimento, a consciência têm origem nas representações sociais, que, por sua vez, resultam da interação de pessoas que têm sentimentos e consciência. Isso quer dizer que a consciência

de ser professor e profissional da educação é histórica, ou seja, vinculada a uma época e um local determinados.

Esses aspectos são fundamentais para caracterizar a formação inicial em serviço, pois, neste caso, o "aluno" é na verdade um professor-cursista, já tendo uma experiência profissional mais ou menos longa e intensa, fonte de inúmeros saberes docentes e pedagógicos e de uma certa consciência profissional. Embora possa não ter tido oportunidade de refletir sobre esses saberes e práticas, um professor-cursista entra necessariamente com uma bagagem diferenciada, muito mais rica que a de um aluno adolescente ainda sem vivência profissional.

Por outro lado, a experiência anterior à formação sistemática pode incluir eventos e situações que geram aspectos negativos: a consciência profissional não apenas é mais forte nos participantes da formação inicial em serviço, como freqüentemente é carregada de percepções negativas, ligadas a uma baixa auto-estima, que resultam de situações em que o professor é rotulado como "leigo". Assim, a articulação dos novos conhecimentos e experiências com as vivências e conhecimentos práticos dos professores-cursistas é um ponto-chave de qualquer programa de formação inicial em serviço.

Mas como tratar efetivamente esse ponto-chave? No próximo tópico, veremos que, embora tenham pressupostos em comum com outras modalidades de formação, os programas de formação inicial em serviço apresentam claras especificidades.

Pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço

As políticas de formação de professores têm pressupostos que trazem implicações para quaisquer programas ou cursos que venham a concretizar cada uma delas. Esses pressupostos estão relacionados principalmente às concepções de educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade. Que implicações o modo de conceber esses processos e instituições tem para a formação inicial em serviço, em geral, e para o Curso Normal Superior, em especial?

A definição do professor como profissional, pensador e cidadão pressupõe conceber a educação como um processo construtivo e permanente, que une a escola e a vida de professores e alunos, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes produzidos no cotidiano. Tem caráter histórico e cultural, formando as novas gerações de

acordo com as necessidades da sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas. É atribuição e responsabilidade de múltiplas agências tais como a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola.

Na formação inicial em serviço, este vínculo com a vida cotidiana dos professores é ainda mais forte. Sua situação social e sua trajetória escolar têm de ser levadas em conta, o que implica valorizar de fato seus saberes, não apenas tomando-os como ponto de partida do ensino, mas trabalhando-os efetivamente para que se incorporem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso. Na medida em que o professor-cursista for ajudado a perceber o que ele foi capaz de construir em sua prática, esse tipo de tratamento permite-lhe o resgate da auto-estima. Assim, é importante que um programa de formação inicial em serviço reserve espaços bem definidos para a discussão da prática docente cotidiana e o debate sobre a experiência prévia do professor-cursista.

A concepção de educação como processo construtivo e permanente, que constitui tanto o horizonte como o princípio orientador do currículo para a formação de professores, complementa-se com um segundo pressuposto: a visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, que é definida como desenvolvimento de competências, por meio da elaboração pessoal e re-significação de elementos social e culturalmente transmitidos.

Também no caso deste segundo pressuposto, uma das principais implicações para a formação inicial em serviço refere-se às experiências culturais e profissionais dos professores-cursistas: é a (re)significação delas, a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo curso, que viabiliza a construção das competências docentes e pedagógicas buscadas. E, na medida em que esse processo de (re)significação é socialmente alimentado, torna-se fundamental o estimulo às interações sociais. Assim, é importante que se criem, na estratégia dos programas de formação, espaços de trabalho coletivo e compartilhado com colegas e outros profissionais da educação, em que os professores cursistas tenham oportunidade de refletir coletivamente sobre a própria prática e planejar ações conjuntas e coordenadas.

As concepções de educação e aprendizagem conduzem a outro importante pressuposto da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, que é o caráter da escola. Na perspectiva aqui adotada, a escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das

principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Expressa-se em uma organização com cultura própria e objetivos, funções e estrutura definidos. Faz a mediação entre as demandas da sociedade por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade mas também colabora para essa transformação.

Nessa perspectiva, deve-se notar que a formação inicial em serviço oferece condições especialmente favoráveis à desejável abordagem institucional da titulação de professores, pois leva em conta a dinâmica própria da escola fundamental e as relações desta com a rede de ensino a que pertence. As principais implicações dessa abordagem, para os programas de formação, dizem respeito à necessidade de viabilizar a concretização das mudanças desejadas na atuação dos professores formados.

Assim, no planejamento e implementação de um programa de formação inicial em serviço, é importante prever:

26) mecanismos de estímulo à participação responsável dos professores-cursistas na gestão da escola e na discussão de políticas para a rede escolar;

27) dispositivos de sensibilização da população-alvo do Programa, bem como dos diretores e demais integrantes da comunidade escolar em que atuam os professores-cursistas;

28) vias de comunicação e de intercâmbio de experiências, de mão dupla, que encorajem e possibilitem a interação de todos os envolvidos;

29) formas de preparação de todos os participantes de diferentes níveis, de modo a conseguir um conjunto entrosado que trabalhe na busca de objetivos comuns.

A articulação entre programa de formação inicial, unidade escolar e rede de ensino fundamental permite que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente. Dessa maneira, torna-se possível centrar os cursos e outras atividades no potencial dos participantes, por um lado, e em suas dificuldades específicas, por outro. Este ponto é fundamental para o trabalho com a prática pedagógica.

A concepção de prática pedagógica é outro pressuposto da formação de professores, uma vez que a dinâmica da escola, em grande parte, é fruto da sua atuação. A prática pedagógica pode ser definida como uma prática social específica, de caráter histórico e

cultural. Assim, vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A prática pedagógica é ponto de partida para a teoria, mas se reformula a partir dela. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade do professor de tematizar a própria prática é fonte de sua ação instituinte, transformadora. Assim, as possibilidades da escola de colaborar para a transformação social resultam do tipo de prática pedagógica que seus professores desenvolvem.

Essa concepção ampliada de prática tem múltiplas implicações para a formação de professores. Seu desenvolvimento exige mais do que as antigas estratégias da prática supervisionada e do estágio, que geralmente se superpunham às disciplinas teóricas. A prática tem de ser o elemento central desde o primeiro momento do curso, e se caracteriza por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional. Assim, é necessário que os programas de formação inicial em serviço incluam mecanismos de intervenção na atividade cotidiana do professor em exercício, como parte integrante do próprio curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a escola fundamental. Alguns desses mecanismos são os trabalhos compartilhados com os colegas do curso e com outros profissionais– professores mais experientes e supervisores, por exemplo – e a orientação específica dada pelos tutores dos programas de formação, em visitas à escola e à classe do professor-cursista.

Entretanto, não se trata de reduzir tudo à prática, ou de diminuir a importância da teoria. É preciso criar espaços e momentos que garantam as condições necessárias para trabalhar a relação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que professor-cursista desenvolva as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho, de forma articulada com os fundamentos pedagógicos dos mesmos. Assim, ao aprender os conteúdos curriculares, deverá percebê-los também com olhos de quem planeja e realiza seu ensino. Portanto, o ensino das didáticas específicas tem de ser associado ao dos conteúdos das disciplinas da base nacional comum do ensino fundamental. E a gestão da classe adquire importância, como um dos elementos centrais do saber docente.

Em cada curso de formação inicial em serviço, todos esses pressupostos tomam corpo numa proposta curricular específica, que abrange todos os conhecimentos e práticas vivenciadas pelo professor-cursista como parte, tanto do seu programa de estudos, quanto de sua atuação cotidiana na escola. Assim, o currículo dos cursos de formação pressupõe

uma concepção determinada de construção do conhecimento no contexto escolar. Na perspectiva aqui adotada, o conhecimento produzido na escola é visto como fruto do encontro de diferentes saberes: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicos, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas, bem como determinações legais e diretrizes curriculares. A construção desse conhecimento se faz em condições muito especiais, que são dadas pelo contato dos alunos entre si e com o professor. Para promover essas condições, é fundamental não apenas que o professor conheça os conteúdos do ensino, mas que seja comprometido com o que faz e domine o instrumental relativo aos fazeres pedagógicos, para atuar na escola e na sala de aula.

A multiplicidade de fontes do conhecimento escolar remete à questão da interdisciplinaridade na formação de professores, ou seja, a necessidade de integrar os conteúdos curriculares, diante do rápido envelhecimento da informação fatual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis entre áreas de conhecimento são sempre parciais e só podem ser feitas em função de uma finalidade clara. É necessário, pois, ter um ou mais núcleos ou eixos integradores que articulem as diferentes áreas ou disciplinas do currículo em torno de aspectos centrais da teoria e prática pedagógicas, de modo que os conteúdos não se esgotem na carga horária atribuída a cada disciplina.

Nos cursos de formação inicial em serviço, o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela (re)significação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas.

Esse conjunto de pressupostos completa-se pela definição de avaliação como processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de ensino e aprendizagem, de forma a: (a) verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; (b) planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades; e (c) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso. As implicações dessa definição para a formação inicial em serviço dizem respeito às seguintes características do processo de avaliação:

30) centrar-se tanto na aprendizagem quanto no ensino;

31) envolver todas as categorias de participantes;

32) levar em conta o contexto do curso: o que pretende, a quem se destina, como e com que materiais funciona;

33) dar-se de maneira contínua e progressiva abrangendo todos os momentos do curso;

34) focalizar múltiplos aspectos do desempenho do professor-cursista, indo além da aferição de conhecimentos e considerando atitudes, comportamentos e compromisso com o trabalho docente, entre outros pontos;

35) ter como referência as competências que traduzem as características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental;

36) utilizar diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de informações, contemplando a auto-avaliação, a avaliação dos colegas e a do tutor;

37) oferecer critérios objetivos para a certificação do professor-cursista.

Nesta análise da formação inicial em serviço procurou-se mostrar que mesmo em uma situação usualmente carregada de elementos negativos - a existência de grande número de professores não titulados em exercício - é possível trabalhar as contradições, fazendo da fragilidade uma alavanca de transformação. Em outras palavras, a formação inicial em serviço oferece oportunidade para o desenvolvimento de uma sólida articulação teoria/prática e de uma identidade profissional conscientemente assumida. Embora se espere firmemente que as ações de formação inicial em serviço sejam auto-limitantes, funcionando como um instrumento eficaz para a superação de sua própria necessidade, deve-se notar que muitos dos pontos aqui levantados trazem contribuições importantes para os programas de formação continuada.

Esses pressupostos da formação inicial em serviço aplicam-se em geral aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, independentemente do fato de serem formados em nível médio ou superior. O que verdadeiramente caracteriza esse último nível é o desenvolvimento da capacidade de produção do conhecimento pedagógico que advém de uma sólida formação como pesquisador e de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, além da vivência em ambiente universitário e da ampliação do universo cultural do cursista. Assim, a par da reconstrução da identidade profissional do professor, a articulação entre ensino e pesquisa e o contato com diferentes aspectos da

cultura contemporânea constituem outros elementos integradores dos currículos da formação em nível superior de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Diretrizes Curriculares para o Curso Normal Superior

A elaboração da proposta curricular do Curso Normal Superior orientou-se pelas seguintes diretrizes vinculadas ao referencial apresentado nos tópicos precedentes:

38) Valorizar a prática pregressa dos professores alunos e criar condições que facilitem o resgate de sua auto-estima.

39) Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores-cursistas e dos respectivos alunos.

40) Basear o processo de aprendizagem na (re)significação das experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.

41) Organizar a formação de acordo com o esquema de ação→reflexão→ação (re)significada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do Curso.

42) Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho ao longo de todo o curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores-cursistas.

43) Valorizar igualmente as três dimensões da práxis pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto para o domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto para o exercício da participação democrática, a reflexão e a produção de saberes pedagógicos.

44) Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor-cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.

45) Incorporar em todas as situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, tornando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso, de modo a favorecer o

crescimento pessoal e profissional do Professor-Cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.

46) Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares.

47) Incorporar no próprio currículo do Curso Normal Superior, os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas.

48) Enfatizar o processo de construção e (re)construção da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos "olhares" das ciências básicas da educação em torno do objeto específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica.

Proposta Curricular

A proposta curricular do Curso Normal Superior será apresentada em três seções que focalizam, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos oito módulos.

Atividades de ensino e aprendizagem

O Curso Normal Superior terá a duração total de 3.200 horas, nos termos das exigências legais relativas à formação de professores para o magistério, em nível superior, no Brasil. Será desenvolvido em 8 módulos de 400 horas (16 semanas), englobando um conjunto de atividades planejadas em consonância com as diretrizes explicitadas no tópico precedente. O Quadro 2 apresenta essas atividades com a respectiva carga horária, seguindo-se a descrição de cada uma.

Quadro 2

Estrutura das Atividades do Curso

Atividades	Horas por módulo		Horas totais no curso	Observações
	Horas semanais	Total por módulo		
Atividades da Fase Presencial Intensiva	-	40	320	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	9	144	1152	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada	10	120	960	12 semanas por módulo
Atividades Coletivas	-	24	192	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	-	8	64	1 dia no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2	30	240	15 semanas por módulo
Monografia	2	34*	272	15 semanas por módulo, mais 32 horas distribuídas entre os Módulos 7 e 8
Total	22	400	3200	

* 30 horas por semana mais 4 horas em média decorrentes da distribuição das 32 horas alocadas nos Módulos 7 e 8

Atividades Presenciais

As atividades presenciais constituem um espaço de interação do cursista com seus colegas, com os tutores e com a agência formadora (universidade ou instituto de ensino superior). Serão realizadas de forma intensiva, durante uma semana (40 horas)no início de cada módulo, quando se apresentarão os conteúdos e as atividades previstas para o período, com vistas à elaboração dos planos de trabalho dos participantes e ao acerto da agenda de reuniões e contatos programados entre os cursistas e os tutores. Além disso, serão realizadas atividades de Cultura Contemporânea destinadas ao enriquecimento do universo cultural dos cursistas.

Na fase presencial do primeiro módulo, serão compostos grupos de 12 a 15 professores-cursistas, ficando cada um vinculado a um tutor específico. Além disso, os professores-cursistas ficarão conhecendo o Programa Anchieta e o Curso Normal Superior, receberão instruções sobre como lidar com os materiais instrucionais, e terão uma introdução ao uso da rede Internet, para que possam acompanhar o curso de forma interativa.

Atividades Individuais a Distância

As atividades individuais a distância destinam-se ao estudo sistemático dos componentes disciplinares do currículo, e à preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração, que serão desenvolvidos nas atividades coletivas. As atividades individuais serão orientadas por um Guia de Estudo que deverá conter: (a) textos básicos e outras indicações para leitura, (b) roteiros para o estudo dos textos, a discussão sobre os vídeos, e a participação em teleconferências; (c) exercícios e experiências relativas aos textos básicos; (d) orientações para trabalhos na Internet. Os Guias de Estudo serão preparados de forma a permitir que os professores-cursistas possam adquirir os conhecimentos relativos a cada tema ou conteúdo disciplinar, dedicando a sua leitura pelo menos 9 horas por semana, durante as 16 semanas de duração dos módulos.

Prática Pedagógica Orientada

A prática pedagógica orientada inclui 10 horas de atividades na sala de aula do próprio professor-cursista, ao longo de 12 das 16 semanas de cada módulo. É parte integrante do currículo, substituindo as atividades que, nos cursos regulares de formação de professores, são dedicadas ao estágio supervisionado. Na medida do possível, considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor-cursista com seus alunos, ele deverá incorporar a sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais ou coletivos. Dessa forma, tem-se dois ganhos: valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula.

A prática pedagógica é orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores-cursistas na escola. Além disso, será planejada e avaliada juntamente com o grupo de colegas, por ocasião das atividades coletivas.

Atividades Coletivas

Três vezes durante cada módulo, haverá uma reunião dos grupos com os respectivos tutores, criando-se um espaço de trabalho coletivo, onde se possa quebrar o isolamento dos professores-cursistas e promover situações sócio-interativas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho coletivo, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que cada professor-cursista desenvolverá com seus alunos no mês subsequente.

Cada reunião, com a duração de oito horas e intervalo mensal, será realizada em um sábado, em local escolhido de comum acordo entre os membros de cada grupo de estudos e o respectivo tutor, podendo ser na própria agência formadora ou em uma escola da rede pública que se disponha a ceder o espaço nos momentos necessários.

Atividades de Avaliação

A avaliação da aprendizagem será feita ao longo de todo o Curso, incorporando-se às atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: (a) permitir que o professor-cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora. Além disso, ao final de cada módulo, haverá uma reunião de 8 horas especialmente dedicada à avaliação: (a) do Curso Normal Superior, visando ao aperfeiçoamento do mesmo; (b) do desempenho dos cursistas, visando a atender à exigência de prova presencial que a legislação brasileira impõe como requisito para a certificação nos cursos a distância.

Em cada módulo, para a avaliação global do Professor-Cursista, considera-se:

49) o desempenho obtido nas atividades de verificação integrantes dos estudos individuais;

50) as observações do tutor referentes à prática supervisionada e às atividades coletivas;

51) a análise do memorial;

52) a análise da monografia;

- a avaliação presencial final.

Os professores-cursistas que não obtiverem um desempenho satisfatório receberão atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

Memorial

O Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor-cursista, focalizando principalmente a (re)significação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. Esse depoimento tem algumas características:

- é um processo individual de cada professor-cursista, voltando-se, portanto, para sua própria história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos;
- como todo processo, não é feito somente de acertos e sucessos: ocorrem falhas, paradas, mudanças de rumo, mas o importante é não interrompê-lo;
- é um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor-cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso.

Esse processo tem como suporte a elaboração do eixo integrador do currículo que em cada módulo propõe uma temática de trabalho interdisciplinar. O Guia de Estudo deverá conter orientações que ajudem os professores-cursistas a refletir sobre as questões envolvidas nas experiências que estarão vivendo no curso, na escola em que trabalham e na vida pessoal.

Monografia

Ao final do curso, cada Professor-Cursista deverá apresentar monografia sobre um tema da atualidade da educação, escolhido pelo próprio aluno. A monografia será elaborada ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica que, a cada módulo, promoverão a discussão de aspectos fundamentais para a elaboração da monografia. O trabalho do Tutor é extremamente importante para orientação dessa monografia, pela oferta de bibliografia adicional e acompanhamento contínuo do trabalho em elaboração.

Componentes Curriculares

A partir das diretrizes explicitadas no tópico anterior, o currículo do Curso Normal Superior foi organizado em três grandes blocos que compreendem: (a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e (c) Núcleo Integrador.

Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental

Os conteúdos do ensino fundamental têm caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico-especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa sobre a mesma. As disciplinas desse núcleo dizem respeito aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse núcleo engloba três áreas de conhecimento:

57) Linguagens e Códigos;

58) Identidade Cultural e Sociedade;

59) Matemática e Ciências da Natureza.

A área de Linguagens e Códigos compreende as disciplinas: (a) Linguagem; (b) Língua Portuguesa I e II; (c) Alfabetização; (d) Educação Artística; (e) Educação Corporal. A área de Identidade Cultural e Sociedade abrange: (a) História I e II; e (b) Geografia I e II, enquanto a de Matemática e Ciências da Natureza inclui: (a) Matemática e Lógica I, II e III; e (b) Ciências da Natureza I, II e III.

Em todas as disciplinas, dá-se destaque às experiências culturais dos alunos, que constituem o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos, buscando criar condições para que os professores-cursistas aprendam a lidar com a diversidade cultural e a respeitá-la e valorizá-la. Assim, procura-se ligar educação escolar e vida cotidiana, enfatizando o ensino contextualizado dos conteúdos, que os torna significativos para o aluno da escola fundamental.

Nessa perspectiva, o ensino de Linguagens e Códigos volta-se para a capacidade de adaptar o uso da língua (e de outros sistemas de comunicação) ao interlocutor e à situação, escolhendo e utilizando adequadamente o código ou o registro lingüístico mais apropriado.

Assim, ao mesmo tempo em que se aceita e valoriza a experiência lingüística do aluno, há empenho em garantir-lhe o acesso à modalidade culta da língua, cujo uso é socialmente valorizada. Além disso, o ensino de Linguagens e Códigos recebe ênfase especial, tendo em vista sua importância na formação do próprio professor-cursista, como instrumento para o domínio das demais disciplinas.

Por sua vez, o ensino de Matemática se pauta pelo significado social dos conteúdos estudados, valorizando os processos de raciocínio mais que os meros resultados e focalizando habilidades como as de efetuar cálculos mentais e fazer estimativas, que são importantes para resolver situações da vida cotidiana. Da mesma forma, o ensino de Ciências da Natureza baseia-se nos conhecimentos prévios dos alunos e busca desenvolver esquemas de conhecimento que lhes permitam superar as barreiras entre o cotidiano e o conhecimento científico, e utilizar esse para melhorar a qualidade da vida humana e do meio ambiente.

Finalmente, as disciplinas de História e Geografia se caracterizam pelo enfoque da pluralidade cultural e da compreensão das relações entre cultura e meio ambiente, criando condições para que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental perceba, por um lado, o seu cotidiano como parte da história do Brasil e de outras civilizações, e, por outro, as relações entre a localidade em que vive e a região, o País e o Mundo.

A prática do professor é parte integrante de todas as disciplinas, enfatizando-se a transposição didática dos conteúdos e a metodologia do ensino mais adequada às características dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o Núcleo, de Conteúdos do Ensino Fundamental se completa com o componente Projetos Interdisciplinares I e II, que trata da articulação das diferentes disciplinas em projetos integrados de estudo, que os professores-cursistas poderão desenvolver com os respectivos alunos.

Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos

O Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos possui duas vertentes complementares que dizem respeito à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e à competência para organizá-lo em uma escola definida. Assim, esse Núcleo se desdobra em duas grandes áreas: (a) Fundamentos da Educação e (b) Organização do Trabalho Pedagógico.

As disciplinas da Área de Fundamentos da Educação correspondem às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem bem como da identidade profissional do professor. São elas: (a) Antropologia Cultural e Educação; (b) Sociologia da Educação; (c) Economia da Educação; (d) Ciências Políticas e Educação; (e) Filosofia da Educação; (f) Psicologia Social; (g) Psicologia da Educação I e II; e (h) História da Educação I e II.

A forma de abordagem dessas disciplinas privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da compreensão das mesmas concepções básicas da proposta curricular do Curso Normal Superior: educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade. Assim, o Professor-Cursista se torna parceiro de sua própria formação e pode compreender melhor o esquema de ação→reflexão→ação (re)significada e aperfeiçoada que a fundamenta. Mas o objeto central de tudo isso é a compreensão das funções sociais da educação fundamental e o compromisso do professor com a construção do sucesso escolar e com a educação de qualidade.

A Área de Organização do Trabalho Pedagógico, como o nome já diz, focaliza diretamente a atuação competente do professor, nos diferentes níveis em que se pode exercer a prática pedagógica: a sala de aula, a escola, o sistema educacional e a sociedade. Abrange um conjunto de disciplinas que articulam teorias educacionais e práticas pedagógicas necessárias para: (a) a construção, em cada nível (sistema educacional, escola e sala de aula), de propostas político-pedagógicas adequadas ao contexto social e às características dos alunos, e que sejam capazes de promover o sucesso escolar e a qualidade do ensino; (b) o desenvolvimento dessas propostas nos níveis da escola e da sala de aula.

Assim, a Área de Organização do Trabalho Pedagógico compõe-se das disciplinas: (a) Sistema Educacional no Brasil; (b) Política Educacional no Brasil; (c) Currículo I e II; (d) Gestão democrática da Escola; (e) Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; (f) Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; e (g) Ação Docente e Sala de Aula.

O enfoque dessa área é o da prática competente e integrada com o tratamento das disciplinas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental. Juntas, elas definem a

dimensão profissional da identidade do professor, e constituem o objeto das reflexões fundamentadas nas disciplinas de Fundamentos da Educação (professor como pensador). Esse exercício competente da prática e a reflexão sobre ela, por sua vez, têm como ponto de partida e, ao mesmo tempo de chegada, o compromisso com a prática renovadora e transformadora, que caracteriza a dimensão cidadã da identidade do professor.

Mas, embora seja fácil perceber as múltiplas relações que existem entre as três dimensões da identidade profissional do professor, nem sempre é tão simples traduzi-las para o campo da formação inicial, conseguindo a integração curricular desejável. Não basta adotar posições teóricas avançadas quanto à organização. do currículo, trabalhando com áreas ou blocos de conhecimentos ou anunciando a intenção de fazer uma abordagem interdisciplinar. É necessário criar condições definidas para que a integração de fato aconteça. É esse o sentido da constituição de um Núcleo Integrador do currículo.

Núcleo Integrador

O Núcleo Integrador compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o professor-cursista. Assim, inclui: (a) o Eixo Integrador - Identidade Profissional do Professor; (b) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o eixo integrador se desdobra em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que atravessa todas as áreas temáticas articulando-as entre si, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre essa prática concreta, e favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Esses temas são os seguintes:

60) Educação, Família e Sociedade

61) Educação, Sociedade e Cidadania

62) A Escola como Campo da Prática Pedagógica

63) A Escola como Instituição Social

64) Proposta Político-Pedagógica da Escola

65) Organização do Ensino e do Trabalho Escolar

66) Dinâmica Psico-Social da Classe

67) Teoria e Prática Educativa: Especificidade do Trabalho Docente

No início de cada módulo, o tema correspondente é apresentado ao professor-cursista em linhas gerais para que, ao longo do período, ele possa ir elaborando-o e enriquecendo-o, por meio da mobilização e da integração dos conhecimentos trabalhados no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e no Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos. Como se pode perceber pela análise dos temas propostos, a definição deles baseia-se no critério de especificação crescente do esquema ação→reflexão→ação (re)significada e aperfeiçoada, partindo da sociedade e do sistema educacional brasileiro para chegar à escola e à sala de aula. Mas essa relação não é linear, sendo importante que, em cada módulo, o professor-cursista retome os níveis anteriores procedendo a uma nova integração. Assim, o conjunto dos temas relativos aos oito módulos propicia a (re)significação e o desenvolvimentos da noção de identidade profissional do professor. Quanto melhor um profissional da educação compreender esse processo, tanto mais ele poderá ter uma ação pedagógica responsável e consciente.

O registro desse processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional se faz por meio do Memorial, em que o professor-cursista registra suas experiências e reflexões durante todo o Curso. Assim, o Memorial constitui um importante meio para o acompanhamento dos progressos de cada um. Além disso, é importante que, nas atividades coletivas, se destine um tempo para a apresentação e a discussão dos Memoriais, de modo que o grupo possa trocar suas experiências, pontos de vista e conclusões sobre o fazer docente, a cidadania e a produção de conhecimento no campo da Pedagogia.

O segundo componente do Núcleo Integrador, os Seminários de Ensino e Pesquisa, parte da concepção de campo educacional e pedagógico, passando pela definição de questões de pesquisa, e introduzindo as temáticas relacionadas aos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A finalidade dos Seminários de Ensino e Pesquisa é promover a articulação entre teoria e prática pedagógica, de modo a fundamentar a realização de trabalhos de pesquisa e de inovação educacional e, especialmente, a preparação da Monografia, que constitui um dos instrumentos de avaliação do desempenho do Professor-Cursista.

Os Seminários desenvolverão a seguinte temática, ao longo dos oito módulos:

68) O campo da Educação e da Pedagogia

69) Ciência e Realidade: Fontes da Pesquisa em Educação

70) Definição de um Problema de Pesquisa

71) Metodologia de Pesquisa: Abordagem Qualitativa

72) Metodologia de Pesquisa: Abordagem Quantitativa

73) Oficina de Pesquisa

74) Oficina de Monografia

75) Análise crítica do currículo do Curso Normal Superior

Finalmente, os Tópicos de Cultura Contemporânea destinam-se a ampliar os horizontes dos professores-cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais. Trata-se de um espaço a ser programado em detalhe pela própria agência formadora, incorporando o debate de questões relevantes do momento, a fruição de eventos artísticos e de eventos educacionais e culturais, relacionados com:

76) Informática

77) Cinema

78) Teatro

79) Televisão

80) Literatura

A Matriz Curricular apresentada a seguir permite uma visão de conjunto desses componentes e das relações entre eles.

Matriz Curricular

Caracterização dos Módulos

Módulo 1

No Módulo 1, o currículo do Curso Normal Superior inclui cinco disciplinas: Linguagem e Matemática I, do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, Antropologia e Educação e Sociologia da Educação, da área de Fundamentos da Educação, e Sistema Educacional no Brasil, da área de Organização do Trabalho Pedagógico.

Os conteúdos dessas disciplinas foram organizados de modo a permitir que se analise a educação a partir de uma perspectiva ampla, considerando seu caráter de processo que ocorre ao longo de toda a vida, e extrapola a esfera escolar, articulando-se profundamente com diferentes dimensões individuais e sociais do desenvolvimento humano.

Assim, na disciplina Linguagem, a língua é estudada como parte dos processos de interação e comunicação dos seres humanos, e elemento unificador da sociedade e da cultura. A partir da discussão do significado de linguagem, língua, signos verbais e não verbais e comunidade lingüística, são considerados os componentes do processo de comunicação, os usos e funções da linguagem oral e escrita e as variações e os registros lingüísticos. São também focalizadas as relações entre língua oral e língua escrita, bem como as teorias sobre a aquisição e o desenvolvimento da fala e da escrita, e a influência neles exercida pela educação.

Na disciplina Matemática I, o ponto de partida é o objeto dessa ciência, seus campos de investigação e o papel que ela vem desempenhando ao longo dos tempos, especialmente na vida contemporânea. Nessa perspectiva, o aluno estuda as conexões da Matemática com a vida cotidiana, especialmente sua contribuição para o encaminhamento de situações da atualidade. Abordam-se também as relações entre a Matemática e a comunicação, focalizando questões relacionadas ao tratamento e à apresentação da informação, de acordo com os objetivos do emissor e as caraterísticas dos respectivos interlocutores. Nessa perspectiva de integração com situações da vida real, o estudo dos números e operações numéricas, que completa os temas de Matemática I, dá início à revisão sistemática e ao tratamento didático dos temas que compõem os conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental

Nos textos de Antropologia e Educação, tratam-se inicialmente o objeto, o método e os conceitos básicos da Antropologia, destacando-se a cultura como processo, ao mesmo tempo social e individual, que caracteriza a espécie humana. As relações entre educação e

cultura são analisadas a partir de temas tais como: (a) papel do espaço/tempo sociocultural na construção da trajetória e da identidade dos sujeitos da educação; (b) concepções de infância em diferentes culturas e sua relação com as formas de socialização e aprendizagem; (c) transmissão versus produção cultural, (d) tratamento da diversidade etnocultural na educação, (e) inter-relações entre educação e vida cotidiana, destacando-se as conexões entre escola, família, comunidade e outras instâncias de formação e socialização, (f) a educação e os problemas e perspectivas culturais do mundo contemporâneo (direitos humanos, direitos das minorias e discriminação; disputas religiosas e étnicas; problemas das drogas e da violência).

Por sua vez, a disciplina Sociologia da Educação aborda as relações entre a educação e a sociedade. Tendo como ponto de partida uma introdução aos paradigmas clássicos e contemporâneos e às grandes questões da Sociologia, essa disciplina considera a escola como objeto sociológico, oferecendo elementos metodológicos para análises centradas nas relações entre escola e sociedade, bem como na micro-sociologia da instituição escolar e da sala de aula. Assim, as raízes sociais do sucesso e do fracasso escolares são analisadas a partir das teorias da reprodução e da resistência, bem como da abordagem sociointeracionista, focalizando: (a) desigualdades sociais no acesso à escola; (b) valores culturais de classe e desempenho escolar; (c) códigos sociolinguísticos e controle social; (d) aspectos sociais das estruturas e práticas de ensino; (e) teorias do déficit e da diferença e Educação compensatória.

Finalmente, a disciplina Sistema Educacional no Brasil oferece uma visão de conjunto da organização da educação em diferentes esferas, focalizando as determinações e definições: (a) da Constituição Brasileira (o dever do Estado em relação à educação, as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e a definição de recursos vinculados ao financiamento da educação); (b) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (princípios e fins da educação, dever do Estado e direito do cidadão, níveis e modalidades de ensino; formação de professores e de outros profissionais da educação, gestão dos recursos vinculados); (c) do Plano Nacional de Educação e dos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais ou regionais). A discussão dessa organização completa-se com a análise de dados relativos ao desempenho do sistema educacional, especialmente os que se referem à democratização do acesso e da permanência na escola, à avaliação dos resultados da aprendizagem, à progressão dos alunos, e à qualificação dos professores dos quatro anos iniciais do ensino fundamental.

Como se pode perceber, o Módulo 1 organiza-se em torno do eixo integrador - Educação, Família e Sociedade - que focaliza a natureza específica do processo educacional, articulando-se ainda com o tema dos Seminários de Ensino e Pesquisa - O Campo da Educação e da Pedagogia - que trata da produção do conhecimento pedagógico. Todas as disciplinas são perpassadas pela idéia da continuidade entre educação escolar e vida familiar e social, que constitui, ao mesmo tempo, orientação para a prática e referência para a produção do conhecimento no campo da educação.

Os Tópicos de Cultura Contemporânea também se integram ao conjunto focalizando o campo da Informática, que oferece o instrumental necessário para introduzir o cursista às novas formas de acesso à informação e ao uso do computador como instrumento de trabalho.

A elaboração desses componentes, ao longo do Módulo, deverá resultar na organização pelos professores-cursistas de uma síntese das principais questões relacionadas à prática educativa em diferentes instâncias (registro no Memorial), e à produção do conhecimento pedagógico (preparação da Monografia). É importante que, no desenvolvimento do Módulo I, os professores-cursistas trabalhem com a memória que conservam de sua própria trajetória de educação e analisem as práticas educativas de diferentes agências, como a família, a igreja, a vizinhança, os grupos de jovens, as empresas, os sindicatos, os movimentos populares etc. As Atividades Coletivas, na reunião mensal, constituem o espaço privilegiado para o tratamento do Eixo Integrador e a realização dos Seminários de Ensino e Pesquisa. Nessa perspectiva, prevê-se a utilização, entre outros, de recursos como entrevistas, filmes e oficinas de trabalho para análise de temas relativos aos dois componentes mencionados e suas interações com a prática educacional concreta dos professores-cursistas.

81) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre as relações entre Educação, Família e Sociedade

22- Conhecimentos prévios dos professores-cursistas sobre o conceito de educação e a prática educacional de cada um.

23- História de vida e experiência escolar dos professores, como alunos, e atuação profissional.

24- Educação e família: continuidade entre experiências escolares e experiências da vida cotidiana dos professores-cursistas e seus alunos.

25- Fracasso e sucesso escolares nas escolas em que trabalham os professores-cursistas

26- A linguagem e a Matemática como ferramentas e produtos culturais – a percepção dos professores-cursistas, a partir de sua prática.

82) Temas sugeridos para os Seminários de Ensino e Pesquisa - Campo da Educação e a Pedagogia

27- A concepção de educação e o campo de estudo respectivo.

28- A Pedagogia e as ciências da educação: objetos das ciências da educação; relações entre elas (unidade, especificidade, autonomia e integração); teoria e método.

29- Conhecimento das experiências culturais dos alunos e do ambiente externo da escola como elemento essencial para a reflexão sobre a prática educacional.

30- O fracasso e o sucesso escolares como construções sociais baseadas em mecanismos de exclusão ou inclusão.

31- A produção do conhecimento pedagógico e a espiral de ação→reflexão→ação (re)significada e aperfeiçoada.

Módulo 2

No Módulo 2, dá-se continuidade ao estudo das áreas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, com as disciplinas Língua Portuguesa I e Matemática II. Na área de Fundamentos da Educação, estudam-se Economia e Educação e Ciências Políticas e Educação, enquanto a área de Organização do Trabalho Pedagógico focaliza a Política Educacional no Brasil.

Nesta etapa, o foco dos estudos se dirige para os sistemas escolares, procurando explicitar, nas diferentes disciplinas, os elementos que distinguem a escola de outras entidades como a família, a igreja, o sindicato etc. com as quais ela compartilha a missão de educar. A escola é definida como instância educacional cuja atividade específica se traduz no ensino de conteúdos e de competências socialmente relevantes, que exigem tratamento intencional e sistemático para sua aquisição e desenvolvimento. Assim, suas ações são legalmente reguladas guiando-se por políticas educacionais formuladas em diferentes níveis.

Nessa perspectiva, na área de Linguagens e Códigos, a disciplina Língua Portuguesa I centra-se nos aspectos em que é mais enfática a ação da escola, isto é, a leitura e a produção textual, sempre enfatizando as relações entre esses dois processos e a articulação teoria/prática. Dessa forma, ao mesmo tempo em que desenvolvem a competência como usuários da língua e aprofundam a reflexão sobre ela, os professores-cursistas orientam seu trabalho para a reorganização da respectiva prática, visando à ampliação da competência lingüística e discursiva dos seus alunos. De acordo com essa linha de ação, abordam-se: (a) as teorias sobre a aquisição da leitura e a produção de textos; (b) a leitura e a produção de diferentes tipos de textos (literários, de imprensa, de divulgação científica, epistolares, instrucionais, publicitários etc.), explicitando a estrutura composicional e as características estilísticas de cada um; (c) os gêneros de tradição oral: trava-línguas, parlendas, quadrinhas, contos, mitos, lendas fábulas etc.; (d) as contribuições da lingüística textual a respeito da coerência e da coesão; (e) os tipos de composição (descrição, narração, dissertação) e seus modos de produção; (f). a intertextualidade; (g) o ensino da língua a partir de diferentes gêneros e estruturas de composição de textos; (h) a noção de erro na correção e avaliação de textos ("erro" lingüistico e "erro" estilístico); (i) o erro como fator de construção dos processos de leitura e produção de textos.

Nos estudos de Matemática II analisa-se a questão da matemática escolar e as tendências do seu ensino, ao longo da história e especialmente nos dias atuais, considerando a experiência de outros países e do Brasil. Discutem-se as principais investigações no campo da educação matemática, como por exemplo: (a) psicogênese da noções de classificação, seriação, número e outras noções matemáticas, (b) teoria dos campos conceituais, (c) aprendizagem da geometria, (d) etnomatemática, (e) resolução de problemas etc. Além disso, com o estudo de grandezas e medidas, prossegue a revisão e o tratamento didático dos temas que compõem os conteúdos tratados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tanto em Língua Portuguesa I quanto em Matemática II, a questão da transposição didática é um tema central, oferecendo campo fértil para que o cursista analise e reveja sua prática na escola e na sala de aula.

Nos estudos de Economia e Educação, a análise do objeto, do método e dos conceitos básicos das Ciências Econômicas subsidia o debate das questões envolvidas no processo de globalização, focalizando temas como: (a) reorganização da base produtiva no mercado regido pela demanda; (b) blocos econômicos e mercados; (c) terceirização; (d)

desemprego estrutural; (e) qualificação profissional e mercado de trabalho; (f) distribuição internacional de riqueza; e (g) questão agrária. A partir desse quadro, discutem-se questões como: (a) o uso de princípios e técnicas de análise econômica no campo da Educação, considerando as implicações desse uso e as questões que levanta; (b) a Teoria do Capital Humano e a crítica respectiva; (c) a relação entre trabalho e educação. Finalmente, considera-se a questão do financiamento da educação, focalizando as fontes de recursos e as políticas de captação desses, e concluindo com a análise do desempenho do sistema educacional no Brasil, especialmente o custo-aluno na educação básica.

No campo das Ciências Políticas, na disciplina Política e Educação, além de discutir os respectivos objeto, método e conceitos básicos o cursista analisa questões atuais relacionadas a: (a) cidadania e direitos civis, políticos e sociais; (b) Estado-nação e políticas sociais: o Estado do Bem-estar, desenvolvimento e crise; (c) desenvolvimento e crise dos estados socialistas; (d) a nova ordem mundial e a perda de autonomia do Estado-nação; (e) o Terceiro mundo. Essas discussões são confrontadas com as principais teorias políticas (Liberalismo e Neo-Liberalismo, Totalitarismo, Anarquismo, Cooperativismo e Socialismo) e com a concepção de educação que cada uma propõe ou pressupõe.

Finalmente, a disciplina Política Educacional no Brasil aborda a gênese histórica de diferentes concepções da relação entre projeto político-econômico e educação, enfatizando o caráter de direito social dessa última, como referência para a análise do quadro nacional da educação escolar, da expansão dos diferentes níveis de ensino, e das políticas de acesso e permanência na escola. Discute-se a educação do trabalhador brasileiro face às atuais concepções de qualificação profissional e às questões relacionadas ao ensino público e privado. Analisam-se ainda diferentes concepções ligadas a temas como democracia e qualidade no campo da educação, explicitando as respectivas matrizes teóricas. Finalmente, considera-se a questão do gerenciamento e do controle social dos recursos públicos para a educação brasileira.

Articulando esses componentes curriculares, o Eixo Integrador do Módulo II - Educação Sociedade e Cidadania - se constrói pela reflexão sobre a cidadania como processo histórico de conquista dos direitos civis, políticos e sociais e sobre a educação como direito-chave, que dá suporte à luta pelos demais. Nesse quadro, delineia-se o papel mediador exercido pela escola entre os interesses e aspirações pessoais dos cidadãos e a necessidade que as sociedades modernas têm de cidadãos educados, e que se traduz no

respectivo projeto educacional. A idéia de continuidade entre a educação e a vida se alarga pela consideração da escola como campo de exercício e promoção da cidadania.

Entretanto, não perdendo de vista o contexto social de desigualdade que caracteriza sociedades contemporâneas, como a brasileira, e a nova ordem mundial, os cursistas refletem sobre o alcance e os limites objetivos da escola e da educação na transformação social. Assim, os Seminários de Ensino e Pesquisa tratam o tema Ciência e Realidade – Fontes da Pesquisa Educacional, assumindo uma perspectiva crítica quanto à produção do conhecimento pedagógico e analisando seu fazer, que exige clareza de princípios e de pressupostos e, ao mesmo tempo, domínio conceitual e procedimental da metodologia de pesquisa.

Nos Tópicos de Cultura Contemporânea, os cursistas prosseguem os estudos de Informática, analisando o processo de informatização da sociedade e as tendências atuais - possibilidades e limitações - do uso de recursos computacionais na Educação. Além disso, aprendem como analisar, planejar e acompanhar a produção de programas de Informática para educação.

Tal como no módulo anterior, a construção dos componentes do Núcleo Integrador requer a organização de atividades e situações que possibilitem aos professores-cursistas a análise da prática pedagógica que já exercem, de modo a aprimorá-la pela incorporação dos estudos e reflexões desenvolvidos ao longo do Módulo 2 (registro no Memorial). Espera-se que eles definam áreas de pesquisa educacional de seu interesse, que orientem a formulação da questão a ser trabalhada na Monografia. A análise ou o debate de alguns dos temas seguintes, sempre focalizando o campo de trabalho concreto dos professores-cursistas, presta-se a essa finalidade.

83) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre Educação, Sociedade e Cidadania

32- Educação brasileira no contexto de uma sociedade excludente: políticas educacionais e desafios sociais do Brasil, no Estado, no Município.

33- A escola como mediadora entre o projeto educacional da sociedade e os projetos pessoais dos alunos e professores: significado da regulação legal do sistema educacional.

34- Situação educacional do Município: universalidade do atendimento da faixa etária dos 7 aos 14 anos.

35- Situação educacional do Município: titulação dos professores e acesso à formação sistemática.

36- Situação educacional do Município: aplicação dos recursos destinados à educação.

37- Descentralização política e administrativa da educação: promessas e riscos da municipalização.

84) Temas sugeridos para os Seminários de Ensino e Pesquisa - Ciência e Realidade: Fontes da Pesquisa Educacional

38- Ciência e sociedade: pressupostos, características e limites da investigação científica no campo da educação.

39- Pesquisa pedagógica e produção científica atual voltada para a educação;

40- Noções básicas para desenvolvimento do trabalho científico e da investigação pedagógica: métodos e técnicas de pesquisa pedagógica.

41- Distinção entre método de ensino e método de pesquisa: relação entre descoberta científica e aprendizagem.

42- Fontes de dados para a pesquisa educacional: prática pedagógica; ambiente interno e externo da escola; bibliotecas; arquivos; meios informatizados; MEC/INEP, Censo, PNAD e outras fontes de dados estatísticos.

Módulo 3

No Módulo 3, O Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental inclui três disciplinas: Língua Portuguesa II, Matemática III e História I. Na área de Fundamentos da Educação, os estudos prosseguem, agora na ótica da Filosofia da Educação, enquanto a Organização do trabalho Pedagógico apresenta-se como Diretrizes Curriculares I. Articulando essas disciplinas, o Núcleo Integrador volta-se para a escola como campo da prática pedagógica e para a definição de problemas de pesquisa pedagógica.

Na disciplina Língua Portuguesa II, o estudo dos textos literários é sistematizado e aprofundado pelo tratamento da Teoria da Literatura e pela análise dos gêneros literários e das principais figuras de estilo, completando-se com a história e as características da Literatura Infantil. Por outro lado, aborda-se a aprendizagem da variante culta da língua, focalizando questões gramaticais como: (a) os conceitos de frase, oração e período, e as relações entre eles; (b) a pontuação como recurso que marca diferentes possibilidades de organização da frase; (c) a concordância verbal e nominal; (d) a regência nominal e verbal; e (d) a ortografia e os valores funcionais das letras. Concluindo os estudos de Língua Portuguesa, analisam-se programas oficiais e outros para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por sua vez, os conteúdos de Matemática III tratam das conexões internas entre os diferentes campos do conhecimento matemático e das relações entre a Matemática e outras disciplinas curriculares. Além disso, com o estudo dos temas Espaço e Forma e Tratamento da Informação, conclui-se a revisão e o tratamento didático dos conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo de História I começa pela análise do estatuto do saber histórico, focalizando questões relacionadas ao objeto dessa disciplina, à historiografia e às concepções de tempo e de tempo histórico. Tratam-se ainda as relações entre o saber histórico e o saber escolar, focalizando os processos de elaboração e produção dos conhecimentos na relação professor aluno. Finalmente, o professor-cursista faz uma revisão de seus próprios conhecimentos, estudando tópicos de História Cultural e das Representações, e de História do Cotidiano.

Tal como nos Módulos precedentes, a transposição didática é uma preocupação constante em todas as disciplinas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, de modo que a atuação docente do professor-cursista possa ir sendo reformulada ao longo de todo o curso.

Essa reformulação torna-se mais consciente a partir do estudo de Filosofia da Educação, que oferece subsídios para a reflexão a respeito das dimensões epistemológica, antropológica e axiológica da educação, da relação entre cultura e valores, e entre Ética, política, cidadania e educação, na vida contemporânea. Além disso, o professor-cursista tem a oportunidade de discutir as grandes tendências do pensamento (entre outras, o

Essencialismo, o Progressismo, o Positivismo e o Materialismo Dialético) que mais diretamente dizem respeito às ciências humanas e ao processo educacional.

A disciplina Diretrizes Curriculares I, que dá início ao estudo sistemático do currículo escolar no ensino fundamental, constitui um campo onde se articulam muitos dos conteúdos até agora estudados nas diferentes disciplinas. Assim, são focalizadas as determinações históricas, culturais, epistemológicas e sociais do currículo e a emergência desse como campo de estudos que trabalha com diferentes conceitos, perspectivas de análise e paradigmas. A partir dessa base, analisam-se os processos de produção do conhecimento curricular, o desenvolvimento científico-tecnológico e seus impactos sobre os currículos atuais e os interesses e critérios que orientam os processos de seleção e de organização dos saberes escolares, dando oportunidade a processos de conflito, resistência e negociação nas práticas curriculares.

O Eixo Integrador deste período - A Escola como Campo da Prática Pedagógica - se constrói por meio da (re)significação da prática do professor-cursista, levando a uma concepção ampliada da mesma: sua atividade como profissional da educação vai além das aulas, envolvendo a organização do ensino e do trabalho escolar, e a relação com as famílias e outros elementos do ambiente externo da escola. Assim, a reflexão sobre as dimensões da prática pedagógica articula-se com as análises desenvolvidas nos eixos integradores dos Módulos anteriores, mostrando como a sociedade, o sistema educacional e a própria escola dão os limites e as condições do trabalho do professor. Por outro lado, a (re)significação da prática pedagógica supõe que os conteúdos estudados nas diferentes áreas temáticas sejam incorporados em um todo organizado e sistematizado, dando um rumo para a ação educativa: parte-se da prática para a sistematização teórica e volta-se a ela para enriquecê-la e ampliá-la.

Essa perspectiva se reforça com o tema dos Seminários de Ensino e Pesquisa, Definição de um Problema de Pesquisa – A Monografia, que aborda a temática do Módulo 3 na perspectiva da produção do conhecimento pedagógico. Assim, cada professor-cursista será encorajado a delimitar seu tema de Monografia e a iniciar a construção do respectivo referencial teórico e conceitual.

Nos Tópicos de Cultura Contemporânea, se focaliza o Cinema, por meio de atividades relacionadas com a história do cinema em diferentes culturas, a mostra e o

debate de filmes clássicos, e a discussão do cinema como elemento da cultura contemporânea .

85) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre a Escola como Campo da Prática Pedagógica

43- Prática educacional e prática pedagógica: o trabalho do educador na sala de aula, na escola, no sistema escolar e na sociedade.

44- O conhecimento das experiências culturais dos alunos e do ambiente externo da escola e a (re)significação da prática pedagógica do professor-cursista.

45- A sensibilidade do professor-cursista para perceber os mecanismos de exclusão que operam em sua escola e a competência e determinação para enfrentá-los.

46- Importância da ética para a análise das relações entre educação, democracia e cidadania, no âmbito de uma escola específica.

47- De quem é a responsabilidade pelas deficiências da educação brasileira? Os papéis do governo, da sociedade, da escola e do professor.

48- Ação pedagógica transformadora: relação entre teoria e prática.

86) Temas sugeridos para os Seminários de Ensino e Pesquisa - Definição de um Problema de Pesquisa

49- O currículo, nos diferentes níveis de concretização, como expressão do que a sociedade, o sistema educacional, a escola e o professor entendem como educação de qualidade.

50- Currículo e diversidade: as características individuais e as experiências culturais presentes na sala de aula.

51- Conhecimento produzido no campo da educação escolar como um encontro de diferentes saberes: experiência cotidiana, bom senso, crenças e emoções de alunos e professores face aos conteúdos das disciplinas escolares derivadas do conhecimento científico.

52- As diferentes fontes do saber pedagógico e a importância da reflexão sobre a prática, orientada pelos conhecimentos científico-pedagógicos.

53- O Memorial como instrumento de reflexão e produção de conhecimento pedagógico.

54- A construção do objeto de pesquisa: diferentes quadros de referência e abordagens.

55- Fundamentos da abordagem científica aos problemas educacionais.

Módulo 4

No Módulo 4, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental inclui as disciplinas Alfabetização, História II e Ciências da Natureza I. No Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, a Psicologia Social incorpora novas dimensões aos Fundamentos da Educação e a disciplina Diretrizes Curriculares II avança na Organização do Trabalho Pedagógico, dando prosseguimento ao estudo iniciado no Módulo precedente. Os conteúdos dessas disciplinas, apresentados a seguir, organizam-se em torno da discussão da escola como instituição e como organização social, e das metodologias de pesquisa qualitativa.

O estudo da Alfabetização parte da elaboração de conceitos básicos como alfabetização, alfabetismo e letramento, e envolve um aprofundamento dos temas relativos ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita, como base para o conhecimento: (a) das concepções das crianças sobre a base alfabética da língua escrita; e (b) das formas de orientar e estimular a construção das habilidades de leitura, incluindo objetivos e estratégias de ensino e de avaliação, materiais para aprendizagem da leitura, e uso de textos literários na alfabetização. Por outro lado, a história das letras e do alfabeto oferece os subsídios necessários para a compreensão do funcionamento dos sistemas de escrita.

Na disciplina História II, parte–se da história do ensino da História, incluindo os currículos, os objetivos, as metodologias e os materiais didáticos utilizados em diferentes épocas, no Brasil e em outros países. Faz-se também uma análise de propostas curriculares atuais para o ensino da História, focalizando objetivos, materiais e recursos didáticos, diferentes linguagens e fontes de informações históricas, bem como processos de avaliação da aprendizagem. Simultaneamente, o cursista tem a oportunidade de rever seu próprio conhecimento, estudando tópicos de História local e regional.

O estudo de Ciências da Natureza começa focalizando aspectos históricos da ciência contemporânea e das disciplinas da área (Biologia, Física, Química, Astronomia e Geologia), as especificidades do conhecimento que produzem e a metodologia científica. Nessa perspectiva, aborda a observação dos fenômenos naturais e os experimentos controlados, seja com o uso de instrumentos de observação, medida e localização, ou sem eles. Focaliza os vínculos do conhecimento científico com o saber escolar, discutindo a formação da atitude científica, o desenvolvimento da curiosidade e das capacidades de investigar, de elaborar e resolver problemas, e o exercício da crítica livre por oposição ao critério da autoridade. Inclui ainda a revisão dos conteúdos relacionados ao tema Terra e Universo e à respectiva transposição didática para os anos iniciais do ensino fundamental.

No Módulo 4, o Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos trabalha com a relação entre os conhecimentos científicos, históricos e lingüísticos e a educação escolar, em duas vertentes complementares. Por um lado, a Psicologia Social analisa a constituição do campo psicológico e sua relação com o campo educacional, definindo o âmbito da Psicologia da Educação em relação a: (a) gênese e desenvolvimento dos processos de natureza cognitiva, lingüística e afetiva, e sua interface na construção da subjetividade; (b) dinâmica dos grupos e das instituições: teoria das representações sociais e Educação; (c) implicações de abordagem psicológica para o pensamento e a prática pedagógica. A partir dessa base, discute as representações sociais e a formação da subjetividade, bem como a influência exercida nesses processos pela interações e relações sociais, em diferentes contextos. Além disso, focaliza as origens e as manifestações das instituições sociais chegando à noção de sujeito social histórico, analisando a escola como instituição e como organização e considerando as relações democráticas entre os membros da comunidade escolar e a dinâmica dos grupos que nela atuam. A disciplina completa-se com a discussão de temas atuais da vida social, como a sexualidade, as drogas e a violência.

Por outro lado, a disciplina Diretrizes Curriculares II retoma a discussão das relações de poder, ideologia e controle social na construção e definição dos currículos escolares, considerando as principais correntes sociológicas contemporâneas voltadas para a discussão desse tema, bem como os dilemas que marcam a definição de diretrizes curriculares na época atual. Assim, constrói-se a base teórica para a análise de algumas propostas curriculares vigentes, nos dois níveis mais elevados de concretização curricular: (a) as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais; (b) as diretrizes, as propostas e os guias curriculares dos Estados. Em cada nível estudam-se o significado e as implicações

das propostas, seus princípios e fundamentos, e sua organização, enfatizando as formas de trabalho com temas transversais e com processos interdisciplinares. Além disso, considera-se o nível de concretização curricular da escola, discutindo critérios e técnicas para elaboração da parte diversificada do currículo, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população alvo.

O Eixo Integrador - A Escola como Instituição Social - focaliza a escola como instituição social em que coexistem uma dimensão instituída, de transmissão e conservação, e outra instituinte, transformadora. As discussões anteriores sobre a escola como campo da prática e da produção de saberes pedagógicos ganham um novo relevo, pela consideração das condições concretas de trabalho do professor. Assim, a elaboração desse eixo envolve a análise das escolas reais em que trabalham os cursistas, recuperando a história de cada instituição, sua forma de inserção na localidade e suas relações com a população que atende. Além disso, discute-se a influência das condições internas dessas escolas na prática pedagógica dos professores-cursistas, considerando aspectos ligados a: (a) administração e gestão; (b) pessoal docente, discente e administrativo; (c) clima e cultura institucionais; (d) circulação de informação e processo decisório; (e) organização e atuação dos órgãos colegiados. A partir dessa análise, cria-se um novo quadro para as reflexões sobre a prática pedagógica de cada professor-cursista como ação instituinte e transformadora da escola em que atua.

87) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre a Escola como Instituição Social

56- Visibilidade do trabalho docente na rede de relações sociais em que se move o profissional da educação interagindo com os alunos, os pais e outros educadores e pessoas da comunidade.

57- A escola desenhada na LDB como um dos espaços onde se mantém a unidade da cultura e da língua nacionais e onde se incorporam e se tornam visíveis as diversidades regionais.

58- O Memorial como depoimento sobre as dimensões instituída e instituinte da prática pedagógica.

59- Relação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos.

60- Conhecimentos prévios, interesses e necessidades dos alunos como ponto de partida do ensino.

A perspectiva integradora deste Eixo - A Escola como Instituição Social - se reforça pelo desenvolvimento dos temas tratados nos Seminários de Ensino e Pesquisa, relativos à Metodologia de Pesquisa Qualitativa, que torna disponíveis para os professores-cursistas importantes instrumentos de investigação dos aspectos institucionais da escola. Nesta fase, as atividades mais livres dos Seminários dos Módulos precedentes são substituídas pelo tratamento sistemático de temas relacionados aos fundamentos, aos pressupostos, às implicações e às limitações de diferentes abordagens qualitativas à pesquisa pedagógica. Assim, tratam-se a etnografia, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante, e se discute o papel do pesquisador em cada uma delas. Além disso, são estudados os principais procedimentos de coleta, registro e análise de dados qualitativos: observação participante; história de vida; história oral; entrevista; análise documental e análise de conteúdo.

Nesse quadro, os cursistas são encorajados a definir os temas das respectivas Monografias e a dar prosseguimento à delimitação/construção do referencial teórico e conceitual das mesmas ou, os que estiverem mais adiantados, a fazer a própria coleta de dados.

Nos Tópicos de Cultura Contemporânea, o tema Teatro envolve a organização de exposições e outros eventos sobre a história do teatro e os clássicos da dramaturgia. Dá-se destaque especial à produção regional ou local, se possível oferecendo aos professores-cursistas a oportunidade de assistir a alguma peça ou de produzir e encenar uma.

Módulo 5

O Módulo 5 inclui três disciplinas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental (Educação Artística, Geografia I e Ciências da Natureza II), uma de Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação I) e uma de Organização do Trabalho Pedagógico (Gestão Democrática). O Eixo Integrador dessas disciplinas é a Proposta Político-Pedagógica da Escola, que envolve a definição coletiva de princípios, finalidades e metas educacionais, e enfatiza a comunicação, as relações pessoais e a participação democrática na vida escolar. Ao mesmo tempo, continua o trabalho de transposição didática das disciplinas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental.

A comunicação e a liberdade de expressão, necessárias para as relações pessoais democráticas, constituem um aspecto importante da disciplina Educação Artística, que focaliza a arte como objeto de conhecimento, como meio de desenvolvimento da

potencialidade criativa e como suporte afetivo de outras linguagens. A análise do olhar, do apreciar e do fazer na arte oferece os elementos para a integração das linguagens artísticas. A abordagem ao ensino de artes nos anos iniciais da escola fundamental recebe especial atenção, focalizando as artes plásticas, a música, a dança, as artes cênicas e outras manifestações artísticas. Discute-se ainda o trabalho infantil em oficinas de modelagem, de tecelagem e outras, a apresentação e a exposição das produções artísticas escolares, e as relações entre a escola e as manifestações folclóricas tradicionais. Finalmente, analisam-se as principais questões envolvidas na avaliação da aprendizagem no campo da arte.

A disciplina Geografia I dá início a uma nova linha de estudo, discutindo a Geografia como ciência, abordando sua constituição histórica e suas principais tendências na atualidade. Essa discussão oferece subsídios para o tratamento do saber geográfico e sua construção coletiva na escola, e para a análise de propostas curriculares vigentes, enfatizando o ensino da Geografia brasileira. A revisão pelo cursista dos conteúdos ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, inclui neste Módulo temas como a questão ambiental, o espaço geográfico e as paisagens, o espaço e o tempo na Geografia e a pluralidade cultural como objeto da Geografia.

Na área de Ciências da Natureza, tratam-se tópicos do respectivo ensino, analisando propostas curriculares e programas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo a sala de aula e o trabalho de campo como espaços de produção do conhecimento sobre a natureza e a ciência, os esquemas de conhecimento do aluno e sua relação com a aprendizagem escolar. Essa discussão conduz à análise de elementos instrumentais para o ensino de ciências, tais como: (a) as formas de enriquecer os esquemas de conhecimento por meio do estudo; (b) o planejamento, a preparação e o desenvolvimento do trabalho de campo; (d) as diferentes fontes de informação para o estudo de ciências. A revisão dos temas definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais prossegue com os estudos relacionados a: (a) Vida e Ambiente e (b) Ser Humano e Saúde.

Por sua vez, a disciplina Psicologia da Educação I focaliza o desenvolvimento humano, destacando a questão da subjetividade nas diferentes etapas da vida, especialmente na infância e na adolescência, que são estudadas a partir das concepções psicanalítica, cognitivista, construtivista, sócio-histórica e sócio-interacionista, avaliando-se a importância desses diversos enfoques para a compreensão do desenvolvimento da criança brasileira, enquanto detentora de história e identidade específicas. A disciplina completa-se pela análise das dimensões psicossociais da relação pedagógica e da gestão

escolar, envolvendo questões de relacionamento interindividual, liderança, comunicação, solidariedade, conflitos e trabalho coletivo.

Juntamente com os conteúdos de Psicologia Social tratados no Módulo precedente, os temas de Psicologia Escolar oferecem importantes contribuições para a organização da disciplina Gestão Democrática da Escola, cujo ponto de partida é a análise dos princípios da gestão democrática – autonomia da escola, participação e transparência dos critérios de decisão – e dos diferentes estilos de liderança escolar. Sobre essa base, discutem-se questões concretas da gestão democrática, enfatizando o papel do professor na dinâmica dos conselhos ou colegiados de escola, na escolha dos dirigentes escolares e no acompanhamento da respectiva atuação, no tratamento dos recursos humanos e na alocação dos recursos financeiros geridos pela escola. Finalmente, são considerados alguns importantes processos que dão oportunidade a ações instituintes e transformadoras da escola: a constituinte escolar, o orçamento participativo, o planejamento da escola e a avaliação institucional.

A construção do Eixo Integrador deste período - a Proposta Político-Pedagógica da Escola (PPP)- não apenas dá oportunidade à articulação dessas disciplinas entre si, mas também permite a incorporação dinâmica de conhecimentos elaborados nos módulo anteriores, pois os princípios da PPP encontram-se nos diferentes fundamentos da educação, bem como nos conhecimentos sobre o currículo, cujos processos de construção, implementação, coordenação e avaliação apoiam-se nas relações democráticas e na participação coletiva da comunidade escolar. Além disso, a elaboração da Proposta Político-Pedagógica permite rearticular os conteúdos específicos das áreas de conhecimento do ensino fundamental a partir da respectiva transposição didática e da formulação de projetos de ensino integrados à organização da escola como um todo.

88) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre a Proposta Político-Pedagógica da Escola

61- Importância do conhecimento da comunidade, da mobilização dos recursos existentes, da sensibilização das autoridades escolares, dos pais dos alunos e da busca de soluções compartilhadas para a melhoria das escolas dos professores-cursistas.

62- Proposta Político-Pedagógica e mediação de diferentes pontos de vista envolvidos nos processos de transformação institucional:

experiências de participação e de trabalho coletivo dos professores-cursistas.

63- Proposta Político-Pedagógica e concepção de infância e de aprendizagem: como as escolas dos professores-cursistas consideram e atendem as especificidades dos respectivos alunos.

64- Valorização das diferenças pessoais/culturais e superação das desigualdades sociais: como as Propostas Político-Pedagógicas das escolas dos cursistas tratam essas questões?

65- Mecanismos sociais de produção do fracasso escolar internos e externos à escola: como são considerados nas Propostas Político-Pedagógicas das escolas dos cursistas?

Nos Seminários de Ensino e Pesquisa, a abordagem quantitativa à pesquisa educacional vem completar o marco referencial e o conjunto de instrumentos de que o cursista necessita para a produção do conhecimento e para a elaboração de planos e projetos decorrentes Proposta Político-Pedagógica da Escola. Nessa perspectiva, são focalizados os fundamentos e pressupostos das abordagens quantitativas experimental e não experimental, bem como as especificidades do objeto e do método de cada uma. São ainda estudados os instrumentos e as técnicas de coleta, registro e análise de dados quantitativos. O quadro se completa com a discussão do alcance e dos limites da abordagem quantitativa à pesquisa educacional. Também neste Módulo, os Seminários realizados nas reuniões destinadas às Atividades Coletivas deixam de orientar-se principalmente por temas livres para abordar sistematicamente a Metodologia da Pesquisa Pedagógica.

Nos Tópicos de Cultura Contemporânea, trata-se a temática relacionada com a televisão, discutindo seu papel na educação, seu potencial na produção cultural e os problemas relacionados à manipulação da informação. Parte significativa do tempo é utilizada para a assistência a diferentes tipos de programa educacionais, culturais, de entretenimento e lazer, e para o debate a respeito deles.

Módulo 6

No Módulo 6, com as disciplinas Educação Corporal, Geografia II e Ciências da Natureza III, completa-se a revisão das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e a

experiência com sua transposição didática. Na área de Fundamentos da Educação, prosseguem os estudos de Psicologia e na de Organização do Trabalho Pedagógico tratam-se as Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar.

A disciplina Educação Corporal representa uma visão ampliada da Educação Física tradicional, e seu objeto de estudo é o corpo como meio de expressão. Assim, focaliza o movimento como síntese criadora entre a atividade humana e a cultura corporal, a consciência corporal em suas dimensões de razão, emoção e criação, e a relação entre essa consciência e as classes sociais. Do ponto de vista educacional, a disciplina aborda diferentes tendências curriculares no ensino de educação física, discutindo as concepções básicas desse campo, o lugar do movimento na construção do conhecimento escolar, e a escola como espaço de criação, de artes e de jogos.

Na disciplina Geografia II, a história do ensino da Geografia permite uma visão contextualizada de diferentes propostas curriculares, linguagens geográficas e metodologias de ensino que, em momentos diversos da educação brasileira, expressaram as concepções vigentes de Geografia e de seu papel na educação escolar. Essa análise dá as bases para a compreensão das atuais propostas curriculares e da metodologia de ensino a elas associada, focalizando a construção de projetos de estudo, a concepção de paisagem como instrumento teórico e metodológico, as linguagens geográficas e o estudo da cartografia, de modo a sistematizar as orientações didáticas para o ensino da Geografia. Todos esses aspectos são estreitamente articulados com a revisão dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental que focaliza itens como: (a) a relação entre o urbano e o rural nas paisagens e na formação sócio-espacial; (b) as interações dinâmicas entre os elementos da natureza na paisagem geográfica; e (c) a cultura e as técnicas como construtoras do espaço.

A revisão das Ciências da Natureza, se conclui pelo estudo das relações entre Tecnologia e Sociedade. Ao mesmo tempo, prossegue o tratamento das questões relacionadas ao ensino de ciências na escola fundamental, focalizando a problematização como estratégia de trabalho. Ao lado desses elementos conceituais faz-se uma análise de instrumentos e recursos didáticos tais como: (a) a formulação e a solução de problemas visando ao ensino de ciências; (b) as estratégias planejadas para promover mudanças conceituais; (c) o uso do laboratório; (d) a análise, a seleção e o uso de livros didáticos; (e) a avaliação do ensino, a avaliação da aprendizagem e suas inter-relações.

Na disciplina Psicologia da Educação II, a aprendizagem é situada em suas relações com o desenvolvimento, a partir de diferentes perspectivas teóricas - positivista, humanista, cognitivista, reprodutivista e transformadora – analisando-se os pressupostos de cada uma e as respectivas implicações para a ação pedagógica, em situações escolares e não escolares. Nessa análise, dá-se ênfase a questões como: (a) a construção do conhecimento pelas interações do sujeito com seu meio físico e social; (b) a relação entre pensamento e linguagem; (c) os aspectos afetivos que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem; (d) a importância do lúdico e do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem; (e) o processo criativo e a criatividade na escola. O ponto culminante desse estudo é a discussão das concepções que produzem preconceitos sobre o fracasso escolar e suas conseqüências para a educação, e a identificação de práticas escolares e relações pedagógicas que promovem o êxito na escola.

A preocupação de criar condições que orientem a escola para a promoção do sucesso escolar é também elemento central da disciplina Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, que focaliza os principais aspectos teóricos e práticos da organização da escola e do desenvolvimento das atividades escolares, situando-os no marco da Proposta Político-Pedagógica, já tratada no módulo precedente. Assim, estudam-se as relações entre o professor, o aluno e o conhecimento no espaço sociocultural da escola, bem como os pressupostos da organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem ou em séries, e sua relação com a organização dos tempos e espaços escolares. Nesse quadro, discute-se o trabalho do professor nas duas formas de atuação. O estudo se completa com a análise de experiências contemporâneas de organização das escolas em ciclos, considerando, por um lado, suas conquistas e perspectivas, e por outro, as principais resistências e problemas de implantação que enfrentam.

A partir desses elementos, o professor-cursista sistematiza e completa questões em parte já elaboradas nas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, focalizando especialmente os fundamentos teóricos e os pressupostos epistemológicos, bem como as orientações práticas para o desenvolvimento, no âmbito da escola, de processos como: (a) o planejamento do ensino e da verificação da aprendizagem; (b) a estruturação dos currículos e programas de ensino; (c) os projetos de intervenção pedagógica; (d) a avaliação da Proposta Político-Pedagógica da escola e da implementação dos planos a ela vinculados, destacando os de ensino e de verificação da aprendizagem.

A construção do Eixo Integrador - Organização do Ensino e do Trabalho Escolar - favorece a continuidade da articulação dos conteúdos do Módulo 6, entre si e com as disciplinas dos módulos anteriores. Assim, envolve, por um lado, a retomada da concepção de Pedagogia como reflexão e produção de saberes sobre a prática educacional, de modo a aprofundar a compreensão do processo circular de ação→reflexão→ação (re)significada e aperfeiçoada, que está na base da proposta pedagógica do Curso Normal Superior. Por outro lado, implica considerar as Propostas Político-Pedagógicas e, mais especificamente, os currículos e sistemas de avaliação das escolas dos cursistas, analisando seu processo de elaboração e seu referencial teórico ou, quando for o caso, a ausência de um processo explícito nesse sentido.

Essa retomada das reflexões sobre o campo da Pedagogia e a Proposta Político-Pedagógica serve de referência para o debate sobre as condições da prática nas escolas dos cursistas, permitindo que se analisem as formas concretas que nelas tomam a definição dos tempos e espaços escolares, a adoção de séries ou ciclos como base da organização do ensino e o tratamento dado ao aluno como sujeito do trabalho escolar. Assim, os cursistas têm a oportunidade de analisar sua própria atuação profissional na escola, revendo-a, aperfeiçoando-a e ampliando a consciência de sua identidade como profissional da educação. As sugestões seguintes de temas para discussão orientam-se nesse sentido.

89) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre a Organização do Ensino e do Trabalho Escolar

66- Proposta Político-Pedagógica e organização do trabalho escolar.

67- Organização dos tempos escolares, valorização das especificidades culturais e atendimento às necessidades dos alunos, nas escolas dos professores-cursistas.

68- Organização do ensino nas escolas dos professores-cursistas: ciclos ou séries?

69- Organização do trabalho escolar, concepção ampliada de sala de aula e organização dos espaços de aprendizagem nas escolas dos professores-cursistas.

70- Avaliação da escola e do ensino como elementos-chave para a organização do ensino e do trabalho escolar: experiências dos professores-cursistas.

Os Seminários de Pesquisa constituem outro espaço de integração interdisciplinar e de articulação entre teoria e prática, criando oportunidade para que, a partir da apresentação e do debate da pesquisa de cada um, os cursistas troquem experiências e conclusões a respeito da Organização do Ensino e do Trabalho Escolar. A realização das Oficinas de Pesquisa encoraja a apresentação e o debate dos resultados parciais ou finais das pesquisas que dão suporte às monografias e contribui para o enriquecimento de todo o grupo, sob a orientação do tutor.

No campo da Cultura Contemporânea, o estudo da Literatura cria oportunidade para a leitura e o debate de obras relevantes, clássicas ou da atualidade, que contribuam para ampliar a visão do aluno a respeito do mundo atual.

Módulo 7

No Módulo 7, dá-se início a um movimento de síntese dos estudos anteriores e abrem-se espaços para sua organização mais personalizada e adequada aos interesses de cada professor-cursista. Assim, as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental são tratadas como Projetos Interdisciplinares, dando oportunidade à elaboração de propostas orientadas para a prática real do professor-cursista na escola e na sala de aula. Ao mesmo tempo, se oferecem três disciplinas eletivas, que integram as áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental e de Fundamentos da Educação: (a) Pressupostos e Fundamentos da Educação Infantil (b) Pressupostos e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (c) Pressupostos e Fundamentos da Educação do Portador de Necessidades Especiais. Finalmente, nos Tópicos de Cultura Contemporânea, a programação é definida pelos próprios cursistas, havendo a opção de continuar uma das atividades desenvolvidas nos módulos precedentes ou de propor uma nova linha de trabalho.

Por outro lado, continuam algumas orientações para estudos comuns a todos os cursistas. A disciplina Projetos Interdisciplinares I, por exemplo, além da elaboração de projetos individuais envolvendo duas ou mais áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, e como base para essa atividade, prevê o estudo sistemático das características da pedagogia de projetos e a discussão de questões como a interdisciplinaridade e a transversalidade. Inclui, além disso, o detalhamento das diferentes etapas da metodologia de projetos e a análise de projetos reais, executados por diferentes tipos de escolas.

Na área de Fundamentos da Educação, a disciplina História da Educação I propõe uma visão de síntese dos diferentes fundamentos estudados ao longo do curso. Assim, retomando a discussão do objeto, método e teorias da História, estudados no Módulo 3, os cursistas analisam as relações entre História e História da Educação, como base para o estudo das instituições escolares e das práticas educacionais constituídas nas sociedades ocidentais, enfatizando: (a) a construção das instituições escolares religiosas e laicas no mundo europeu; (b) a organização das instituições religiosas e laicas no Brasil; (c) os modelos alternativos de educação nas escolas brasileiras do final do século XX. Esse estudo se aprofunda pela análise circunstanciada de dois importantes momentos da educação brasileira: (a) a implantação do projeto educacional calcado na ideologia dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como proposta a eliminação do sistema dual de ensino no Brasil; (b) a disseminação da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, como um projeto de conscientização e de politização das minorias oprimidas.

Na área de Organização do Trabalho Pedagógico, a disciplina Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem volta-se especificamente para o trabalho docente na sala de aula, aprofundando, especificando e complementando os estudos já desenvolvidos em relação ao planejamento e à avaliação, no âmbito da escola. Assim, o cursista parte da análise da própria prática para a construção de um quadro teórico-metodológico referencial para a análise dos pressupostos, dos conceitos básicos e das dimensões consideradas nas diferentes abordagens à avaliação do desempenho docente e do processo de aprendizagem dos alunos. Essa reflexão se traduz no desenvolvimento da competência para a seleção e a construção de diferentes instrumentos de planejamento e avaliação, buscando uma prática transformadora e capaz de contribuir para a construção do sucesso escolar.

A elaboração do Eixo Integrador do Módulo 7 - a Dinâmica Psicossocial da Classe - constitui um espaço de síntese entre as áreas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e as do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos. Nesse espaço, o cursista sistematiza sua experiência de transposição didática dos diferentes conteúdos do ensino fundamental desenvolvida ao longo do curso, contrapondo-a à consideração da pluralidade de experiências culturais e sociais dos alunos, ao papel mediador da escola na sociedade, à noção de educação como direito social básico, à concretização do currículo na escola e na sala de aula, à democracia e à participação de professores e alunos na dinâmica da instituição escolar.

Também neste Módulo, a escola do cursista é o centro das reflexões orientadas para a caracterização e a problematização das práticas pedagógicas cotidianas, dos processos de avaliação, da relação professor-aluno- conhecimento, da aula como ato integrado de produção e consumo de conhecimentos e como interação de múltiplos sujeitos. Outro objeto dessas reflexões são as relações entre autoridade e democracia na relação pedagógica, envolvendo questões relacionadas à disciplina, à responsabilidade e à autonomia.

90) Temas sugeridos para oficinas e outros trabalhos sobre a Dinâmica Psico-social da Classe

71- Preconceito, auto-imagem e sucesso/fracasso escolar: como é a experiência dos professores-cursistas?

72- Educação de qualidade e ensino significativo: os professores-cursistas valorizam as vivências de seus alunos e estimulam o uso de recursos pessoais de raciocínio?

73- Como tratar, no planejamento e na prática do ensino, os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades dos alunos?

74- Transposição didática e sala de aula: como os professores-cursistas articulam os conhecimentos teóricos e experiências cotidianas dos seus alunos?

75- Democracia e sala de aula: como transformar a indisciplina em mobilização de energia para a aprendizagem?

Nos Seminários de Ensino e Pesquisa, com a Oficina de Monografias, cria-se um outro espaço de integração, por meio da apresentação de cada uma delas, da discussão de questões relacionadas, e da incorporação dos respectivos resultados às reflexões individuais e coletivas sobre as experiências vivenciadas no curso.

Módulo 8

O Módulo 8 amplia a síntese e as possibilidades de organização personalizada das atividades curriculares iniciada no período precedente. Na disciplina Projetos Interdisciplinares II, prossegue a elaboração de projetos de interesse dos cursistas e a análise crítica desses e de outros em desenvolvimento nas escolas das redes pública ou particular. As perspectivas dos cursistas se abrem pelo debate de temas da atualidade com

potencial para integração interdisciplinar e teórico/prática dos conteúdos e vivências do curso. Por sua vez, a disciplina eletiva oferece possibilidade de aprofundamento na área já escolhida no Módulo 7, com as seguintes alternativas: (a) Planejamento e Implementação de Programas de Educação Infantil; (b) Planejamento e Implementação de Programas de Educação de Jovens e Adultos; (c) Planejamento e Implementação de Programas de Educação do Portador de Necessidades Especiais. Nos Tópicos de Cultura Contemporânea, mantêm-se a possibilidade de programação das atividades pelos próprios cursistas.

Por outro lado, na área de Fundamentos da Educação, os conteúdos de História da Educação II voltam-se para a identidade do professor, analisando diferentes concepções que a definiram ao longo da história: (a) o professor como homem sábio e virtuoso, na forma de pensar e agir clássica; (b) o professor como educador religioso; (c) a escola leiga e a ação docente; (d) o professor como especialista e como técnico; (e) o professor como profissional da educação. Nessa discussão, dá-se realce especial às especificidades da participação feminina nesse processo, focalizando as transformações sociais e econômicas que, a partir do século XVIII, encaminharam as mulheres para a função social de educadora. Analisa-se a ausência da participação feminina nos registros históricos e político-sociais e a concepção ética do magistério feminino, constituída por práticas normativas e disciplinadoras. Finalmente, são discutidas as contradições e especificidades do profissional professor num mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, orientando-se o debate para as condições específicas do Brasil. A análise das concepções de professor se enriquece pelo estudo das idéias de alguns educadores que representam marcos na História da Educação, no mundo ocidental e no Brasil: Comênius, Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, entre outros.

A visão histórica da concepção de professor permite que se tenha um novo olhar para a Ação Docente e Sala de Aula, isto é, para as práticas desenvolvidas no cotidiano do ensino, que foram sendo trabalhadas ao longo dos módulos, no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, e que, neste momento, são também objeto de sistematização e de síntese. Assim, abordam-se as questões envolvidas na gestão democrática da classe e sua relação com (a) o trabalho coletivo; (b) a disciplina e relacionamento pessoal; (c) a ética da igualdade e da solidariedade, isto é, o combate ao preconceito, o respeito à identidade do aluno e a valorização das diversidades culturais; (d) o uso dos resultados da avaliação da aprendizagem e da auto-avaliação dos alunos para orientação quanto ao redirecionamento dos respectivos esforços e prioridades de estudo. Por outro lado, discutem-se as estratégias

básicas de ensino e os principais recursos didáticos a elas associados, detalhando seu planejamento e uso, e considerando sua adequação a: (a) grupos diferenciados em termos de idade, de experiência e de desempenho escolar; (b) alunos que apresentam resultados heterogêneos quanto aos diferentes componentes curriculares; (c) alunos portadores de necessidades especiais, passíveis de serem atendidas em classes comuns.

O eixo integrador deste Módulo é constituído pela relação entre a Teoria/Prática Educativa e a Especificidade do Trabalho Docente. A construção desse eixo envolve a análise da constituição histórica da concepção de professor no Brasil, focalizando especialmente a experiência do cursista e situando-a no quadro dos movimentos dos educadores brasileiros que marcaram a construção de sua identidade profissional, a partir do final dos anos 70: (a) organização e ampliação das entidades de representação dos professores e educadores; (b) as CBE; (c) a participação na luta pela redemocratização do País; (d) as lutas em defesa da escola pública e das verbas para a educação; (e) as lutas dos educadores ligadas à Constituição de 1998 e à nova LDB. A análise prossegue com a consideração do momento atual, discutindo as condições de trabalho concretas dos cursistas face a aspectos políticos e legais como: (a) os profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: formação e valorização; (b) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; (c) a Resolução n.º 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: diretrizes para os planos de carreira e remuneração; (d) a legislação trabalhista e atuação do professor no setor privado. Finalmente considera-se a profissionalização dos Profissionais da Educação, focalizando a trajetória escolar e profissional dos professores-cursistas, tendo como referência a discussão de temas como: (a) formação inicial e continuada; (b) experiência escolar e associações de classe como espaços de formação dos profissionais da Educação; (c) processo de industrialização do ensino, organização do trabalho escolar e formação docente; (d) relações de trabalho e carreira: profissionalização/proletarização dos profissionais da Educação; (e) questões de raça e gênero.

76- Formação de professores e desenvolvimento de competências para atuar na sala de aula: como o professor-cursista se vê no Curso Normal Superior?

77- Mudanças e permanências no modo de viver e de trabalhar dos professores-cursistas: a experiência do Curso Normal Superior.

78- Visão da identidade do professor no início e no final do Curso Normal Superior: o que mudou para os professores-cursistas?

79- Características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental: como o s professores cursistas avaliam seu perfil de saída do Curso Normal superior?

80- Importância da participação em entidades representativas dos professores.

81- Planos do professores-cursistas para continuar aprendendo: importância da formação continuada.

Como se vê a elaboração do eixo Teoria/Prática Educativa e a Especificidade do Trabalho Docente apoia-se diretamente nos estudos de História da Educação II e de Ação Docente e Sala de Aula, mas oferece oportunidade para a síntese e integração de conteúdos de todo o curso. Esse potencial de articulação se enriquece pelo eixo de Ensino e Pesquisa, em que se prevê a análise e avaliação pelos cursistas do próprio currículo proposto do Curso Normal Superior e do modo como, concretamente, se deu sua implementação na realidade de cada cursista.

Implementação do Curso Normal Superior: Os Sistemas Componentes do Programa Anchieta

O Programa Anchieta compõe-se de cinco sistemas integrados, que garantem a execução do Curso Normal Superior em todos os seus níveis organizacionais. São eles o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

Sistema Instrucional

O Sistema Instrucional diz respeito à operacionalização do currículo do Curso Normal Superior, compreendendo os seguintes materiais instrucionais a serem usados nas Atividades Individuais a Distância e nas Atividades Coletivas:

91) 1 Guia Geral, para informação dos professores-cursistas em relação à proposta do curso, à Prática Pedagógica Orientada, e às estratégias de estudo e verificação da aprendizagem em cursos a distância;

92) 8 Guias de Estudo, 1 para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento: (a) do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; (b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; (c) do Eixo Integrador; e (d) dos Seminários de Ensino e Pesquisa;

93) 25 vídeos, sendo 3 por módulo e 1 de apresentação geral do Curso Normal Superior.

Sistema Operacional

O Sistema Operacional abrange as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas. Assim, engloba todos os componentes descritos a seguir.

94) Seleção dos professores-cursistas: a seleção dos professores-cursistas que integrarão as primeiras turmas será feita pelas agência formadoras, com base em provas elaboradas pelo órgão coordenador da implantação do projeto em cada País ou Estado. O público-alvo do Curso Normal Superior compõe-se de: (a) professores em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, com um mínimo de dois anos de experiência como docentes; (b) pessoas que tenham pelo menos dois anos de experiência no magistério dos anos iniciais em escolas

particulares de ensino fundamental e que estejam ingressando na rede pública. Haverá ampla divulgação do programa entre os prováveis candidatos, com descrição completa de todas as atividades a serem desenvolvidas, para que cada um possa avaliar suas condições de participar. As inscrições e o exame de seleção serão feitos em datas e locais previamente anunciados, definidos pelas Agências Formadoras. O exame constará de redação sobre tema da atualidade e de prova sobre os temas: (a) educação, sociedade e cidadania; (b) novos paradigmas da educação nacional.

95) Seleção das agências formadoras: a seleção das agências formadoras caberá ao órgão coordenador da implantação do projeto em cada País ou Estado, devendo fazer-se de acordo com a legislação pertinente e apoiar-se no Manual de Orientação Geral para a Agência Formadora.

96) Seleção e treinamento dos tutores: a seleção e o treinamento dos tutores serão incumbências das agências formadoras. Os tutores devem ser selecionados preferencialmente entre os professores ou ex-professores das agências, ou entre pessoas com formação adequada, interessadas em desempenhar essa função. Depois de selecionados, deverão ser submetidos a um curso de capacitação de 80 horas, coordenado pela própria agência formadora e organizado com base nas definições do Sistema de Tutoria.

97) Distribuição dos materiais do curso: o esquema de distribuição dos materiais do curso, de modo que cada professor-cursista os tenha em mãos em tempo hábil, será feito pelo órgão coordenador da implantação do projeto em cada País ou Estado

98) Planejamento e coordenação das Atividades Presenciais: esses processos cabem à agência formadora, contando com a participação dos tutores durante as atividades. Neles estão incluídos: (a) detalhamento do plano didático e elaboração do cronograma de execução; (b) organização das atividades dos Tópicos de Cultura Contemporânea; (c) preparação da infra-estrutura física e material para os encontros das fases presenciais; (d) estabelecimento de meios e estratégias para o acompanhamento dos professores-cursistas durante as fases presenciais (freqüência, participação e desempenho); (e) organização dos grupos de estudo por meio da distribuição dos professores-cursistas em turmas de 12 a 15

integrantes segundo critérios de localização espacial, de forma a concentrar o trabalho posterior dos tutores no menor número possível de escolas.

99) Planejamento e coordenação das Atividades Coletivas: a realização das atividades coletivas, com duração de 8 horas, em três sábados por módulo, é responsabilidade dos tutores. A programação respectiva será feita por cada tutor juntamente com o grupo de professores-cursistas que orienta. Durante as reuniões é necessário prever tempo para: (a) resolução de dificuldades encontradas pelos cursistas; (b) planejamento da prática orientada do mês subsequente; (c) estudos, debates e outras atividades relacionadas ao Eixo Integrador do módulo e ao Memorial; (d) realização das atividades previstas nos Seminários de Ensino e Pesquisa e acompanhamento da elaboração da Monografia; (e) atividades de verificação da aprendizagem, de acordo com os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

Sistema de Tutoria

Sistema de Tutoria, prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Curso Normal Superior e sua contínua capacitação. Para isso, inclui:

100) Planejamento do esquema de Tutoria: nesse planejamento, devem ser especificadas as atividades e os horários de tutoria, bem como as funções dos participantes do programa e seu inter-relacionamento, tendo em vista o apoio à aprendizagem dos professores-cursistas.

101) Acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada: o acompanhamento dos professores-cursistas no desenvolvimento dessas atividades cabe aos respectivos tutores, que deverão registrar o processo de desenvolvimento dos professores-cursistas sob sua orientação, preenchendo os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho, e ter horário disponível para atender as suas solicitações da ajuda para a resolução de dificuldades de aprendizagem.

102) Planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem: essas atividades destinam-se a auxiliar os professores-cursistas na superação das dificuldades encontradas na realização das atividades previstas. Devem ser planejadas pela agência formadora de comum acordo com os tutores, e a partir dos

resultados da avaliação da aprendizagem, considerando os diferentes instrumentos previstos no Sistema de Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

103) Elaboração dos materiais de apoio à atuação dos participantes do Programa: (a) Manual de Orientação Geral para a AF, com orientação para o desenvolvimento das atividades presenciais, de verificação da aprendizagem e de gerenciamento do curso; (b) Manual de Acompanhamento do Tutor, que conterá informações básicas sobre o curso e orientações específicas para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas de estudo e de prática docente.

104) Planejamento do treinamento dos tutores: o treinamento os tutores deverá abranger o processo do Curso Normal Superior e todos os componentes dos três núcleos do currículo, tendo como referência o Manual de Acompanhamento do Tutor, os Guias de Estudo e os vídeos. A tônica da capacitação será sempre o processo construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores-cursistas e não o mero domínio dos conteúdos curriculares. Assim, além dos aspectos mencionados, os Tutores deverão ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de: (a) trabalho com Memoriais; (b) orientação de Monografias; (c) organização de processos de trabalho coletivo; (d) gestão democrática de grupos; (e) ética das relações interpessoais; (f) liderança e clima dos grupos. Além dessa capacitação preliminar, os tutores deverão participar integralmente das Atividades Presenciais na agência formadora.

105) Acompanhamento do trabalho dos tutores: o acompanhamento do trabalho dos tutores envolve a organização de uma equipe de apoio na agência formadora, à qual caberá: (a) o registro das atividades de cada tutor; (b) o atendimento às demandas de ajuda para solução de dificuldades e de questões de conteúdo que não puderem ser resolvidas por esses profissionais.

Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho

O Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho, que se responsabiliza pelo contínuo aperfeiçoamento do Programa e seu regular funcionamento, avalia a qualidade do curso e coordena as atividades de verificação de aprendizagem. É importante que utilize uma metodologia abrangente e diversificada que permita tratar adequadamente elementos quantitativos e qualitativos, processos, produtos e impactos.

Inclui os seguintes componentes:

106) levantamento de indicadores e de instrumentos para coletá-los de modo que, a cada momento, seja possível determinar se: (a) o processo de implementação do Curso Normal Superior está sendo concretizado de acordo com o planejado; (b) os resultados previstos estão sendo atingidos da forma esperada; (c) o Programa produz algum impacto na prática pedagógica dos professores-cursistas e nas escolas em que trabalham.

107) Elaboração de diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem, tais como provas, roteiros de auto-avaliação e fichas para registro de processos qualitativos, destinadas a subsidiar o acompanhamento da Prática Pedagógica Orientada, do Memorial e da Monografia.

Sistema de Comunicação e Informação

O Sistema de Comunicação e Informação tem dois propósitos básicos. Por um lado, viabiliza o funcionamento do Sistema de Tutoria, fornecendo os meios para os contatos necessários entre as diferentes categorias de participantes do Programa Anchieta. Por outro lado, viabiliza o fluxo das informações indispensáveis para o trabalho das Coordenações Estaduais ou Nacionais e da Coordenação Geral do Programa Anchieta. Inclui os componentes descritos a seguir.

108) Centrais de Atendimento: as centrais de atendimento serão implantadas nas agências formadoras para atender a consultas , reclamações, críticas, elogios e sugestões que poderão ser encaminhadas via telefone fax ou correio. Caberá também a essas centrais viabilizar o fluxo das comunicações entre as agências de formação, cursistas e demais participantes que porventura não tenham acesso à Internet.

109) Site na Internet: o site do Curso Normal Superior destina-se a prestar serviços de comunicação e informação aos professores-cursistas e às agências formadoras. Terá vários menus destinados aos diferentes tipos de serviços prestados:

82- Informação geral sobre o Curso: este menu conterá as informações básicas sobre a organização e funcionamento do Curso e uma indicação do conteúdo dos demais menus do site.

83- Mural de informações, que conterá os dados mais importantes sobre o funcionamento do Curso a cada momento. As mensagens ficarão disponíveis por aproximadamente 15 dias, podendo ficar mais tempo, conforme a necessidade de cada assunto.

84- Disciplinas: este espaço é destinado a permitir o acesso ao conteúdo das aulas de cada módulo. Sua estrutura está organizada para acompanhar o processo de aprendizado do aluno mediante a utilização das seguintes ferramentas: (a) área de colaboração - espaço destinado ao professor-cursista que queira publicar suas contribuições e fazer comentários sobre as aulas; (b) Informações – espaço que apresenta o programa do curso, os objetivos, os conteúdos e a carga horária, a bibliografia e o curriculum vitae do professor responsável pela preparação do material; (c) Biblioteca - espaço reservado para o professor publicar artigos e informações adicionais que possam enriquecer a aprendizagem de determinados conteúdos, e informar sobre bibliografias adicionais e sites onde podem ser feitas outras consultas.

85- Secretaria: nesta opção de menu, o professor-cursista encontra dados específicos de secretaria, tais como: (a) o cadastro dos professores-cursistas, e (b) o calendário dos módulos, que oferece informações sobre o início e o término das Atividades Presenciais e das Atividades Coletivas, bem como as datas das Atividades de Avaliação; (c) conceitos - ferramenta específica para a inserção dos conceitos obtidos pelos professores-cursistas nas diferentes disciplinas do Curso. Nesta ferramenta, cada professor-cursista visualiza apenas suas notas individuais.

86- Tutoria: neste menu, os professores-cursistas encontrarão as seguintes ferramentas para orientação de suas atividades: (a) tutoria online - perguntas mais previsíveis com as respostas dadas pelos especialistas e agregação de respostas a novas questões que forem sendo encaminhadas pelos cursistas; (b) meu tutor - espaço destinado a cada tutor para contato com o grupo que orienta; nesta ferramenta cada tutor visualiza apenas suas próprias informações e cada professor-cursista visualiza apenas as comunicações do seu tutor; (c) meu espaço - opção disponível no menu

principal que permite acessar várias informações referentes a endereços, estatísticas e outros dados.

87- Endereços: nesta opção estão relacionados os endereços eletrônicos dos professores-cursistas, e dos professores e equipe de apoio de cada agência formadora.

88- Dados pessoais: neste menu o professor-cursista disponibiliza e atualiza seus dados pessoais e profissionais, tais como login, senha, telefone, e endereço, entre outros.

89- Intercâmbio com meus colegas: nesta opção de menu estão disponibilizados espaços de intercâmbio e horários de chats para os professores-cursistas do mesmo grupo, da mesma agência de formação ou do mesmo Estado. Este espaço está destinado a promover a integração dos grupos, proporcionando um ambiente interativo e prazeroso para os professores-cursistas.

90- Bases de dados selecionadas: neste menu serão feitas indicações sobre bases de dados que fornecem informações sobre educação

91- Sites selecionados: nesta opção são sugeridos outros sites de informação sobre assuntos de interesse dos professores-cursistas.

Os cinco Sistemas componentes do Programa Anchieta são articulados entre si e abrangem os diferentes níveis em que se dá a implementação do Curso Normal Superior, conforme se vê no Quadro 3.

Quadro 4

Definição dos Sistemas em cada Nível do Programa Anchieta

Sistemas	Nível Central	Nível nacional ou estadual	Nível local
Instrucional	Planejamento dos materiais instrucionais Elaboração de Guias de Estudo e Vídeos	Providências para impressão de material a ser utilizado pelas diferentes AF Sugestões para melhoria do material	Distribuição dos materiais e sugestões de aperfeiçoamento

Operacional	Planejamento das estratégias de implantação Organização da seleção de participantes Capacitação das AF Administração financeira do Programa	Planejamento das estratégias de implantação no País ou no Estado Organização dos órgãos colegiados Obtenção de autorização de funcionamento do Curso Recomendações para organização de sistemas de apoio físico e tecnológico Recomendações para a organi zação das atividades presenciais	Aplicação de provas de Seleção aos participantes Organização das atividades presenciais Organização dos grupos de estudo Viabilização de espaços físicos, bibliotecas e computadores Administração dos recursos financeiros do programa na AF
Tutoria	Planejamento do sistema de apoio à aprendizagem Definição do perfil do Tutor Preparação de manuais para os tutores Organização do conteúdo da Tutoria on line	Planejamento do sistema de Tutoria no País ou Estado. Capacitação dos tutores	Organização local dos tutores Designação de professor-cursista para cada tutor Garantia de deslocamento do tutor para atividades na escola Acompanhamento do trabalho de cada tutor
Monitoramento e Avaliação de Desempenho	Planejamento do sistema de registro e acompanhamento dos professores-cursistas Planejamento dos sistemas de avaliação a distância e presenciais Planejamento das atividades de recuperação	Organização do banco de dados do Programa no País ou Estado. Recomendações para monitoramento. Preparação das provas de avaliação Acompanhamento da avaliação de desempenho	Registro de freqüência de cada participante Acompanhamento de cada professor-cursista Disponibillização de dados para o cadastro central do Programa Aplicação de provas de avaliação de desempenho Divulgação de resultados de avaliação para os cursistas.
Comunicação e Informação	Planejamento do sistema de comunicação e informação Capacitação do pessoal operacional nas AF	Instalação de central de informática para orientação às Coordenações nacionais ou estaduais e às AF	Informação aos órgãos centrais de notícias do programa na AF. Estímulo aos professores-cursistas para consulta ao site do programa Capacitação dos professores-cursistas para utilização da Internet

estrutura de Gestão do Programa anchieta

O desenvolvimento de um programa da amplitude e complexidade do Programa Anchieta exige uma estrutura de gestão específica, de modo a viabilizar a consecução das metas previstas, a qualidade das ações de formação e a preservação dos pontos essenciais da proposta, ao longo de toda sua implementação. Essa estrutura deverá compreender níveis integrados que dêem suporte às estratégias necessárias para garantir a qualidade do material instrucional e de multimídia, a adequação dos processos de execução, monitoramento e avaliação, e a eficácia das articulações políticas e dos entendimentos com instituições da área de educação, em diferentes níveis de governo, adequando-se flexivelmente às condições de cada país participante. Assim, deverá haver uma instância de gestão supranacional e outra nacional que, por sua vez, poderá também caracterizar-se como estadual, de acordo com as peculiaridades do país considerado.

O nível supranacional será constituído por um grupo de representantes dos países e organizações envolvidas no Programa, que ficará incumbido da coordenação geral das ações.

A estrutura nacional será criada em cada país participante como instância de articulação política para coordenar a implantação do Projeto de Curso Normal Superior. Entre as incumbências desse nível de gestão, encontram-se as de selecionar e articular as Agências de Formação onde será implementado o Projeto. Esse é um aspecto fundamental, uma vez que essas Agências devem ser instituições com razoável experiência na oferta de cursos de formação de professores, que se disponham a promover a implantação do Projeto de Curso Normal Superior observando as diretrizes estabelecidas na proposta geral. Além disso, terão que assumir a responsabilidade pela expedição do diploma, nele mencionando o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária.

Dependendo da extensão e da complexidade do sistema educacional de cada país participante, poderá ser necessária também a criação de uma instância de coordenação estadual, de preferência vinculada à cada Secretaria Estadual de Educação participante, e incumbida de gerenciar a implementação do Projeto de Curso Normal Superior no âmbito do respectivo Estado, participando da seleção das Agências de Formação responsáveis pela execução da proposta de formação. No caso de apenas um Estado aderir ao Programa, a instância estadual poderá absorver as funções nacional, substituindo-a.

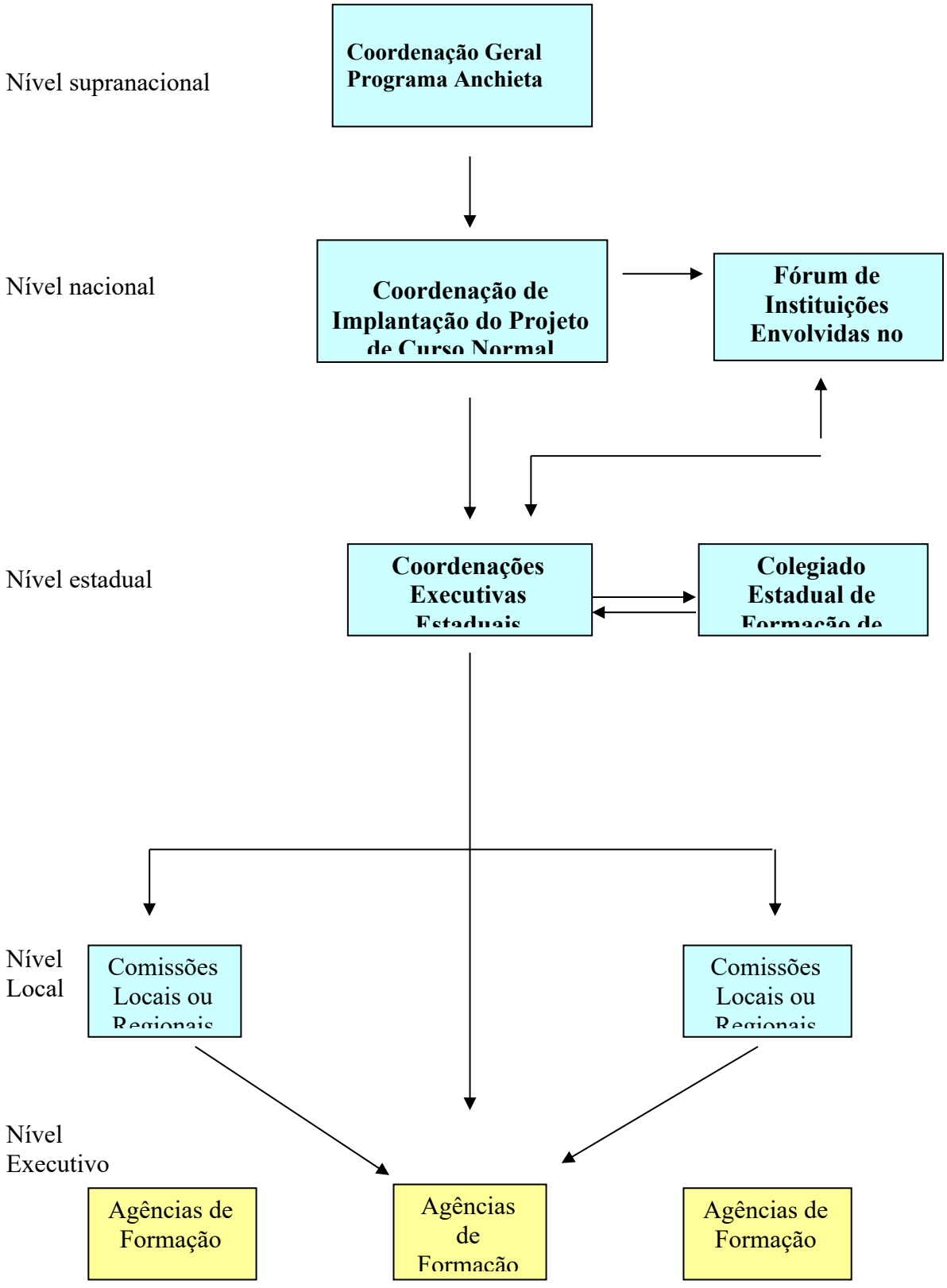
Além das instâncias supranacional e nacional/estadual, será sempre indispensável a constituição de instâncias regionais ou locais, encorajando os governos municipais a participarem ativamente da habilitação dos respectivos professores, em nível superior. A estrutura regional ou local terá como referência um município ou grupo de municípios.

Tendo em vista que um ponto central do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária é promover uma experiência de gestão democrática e participativa de propostas educacionais, será necessário, ao longo da respectiva implantação, envolver todas as entidades participantes, bem como os representantes dos professores-cursistas nos processos de decisão relativos às estratégias, normas e diretrizes do programa. Assim, é indispensável que cada nível de coordenação possua uma equipe executiva e um colegiado de coordenação funcionado integradamente.

No diagrama seguinte, encontra-se o esboço de uma possível estrutura de gestão para o Programa Anchieta.

Quadro 5

Diagrama da Estrutura Geral de Gestão do Programa Anchieta



- **180**
-

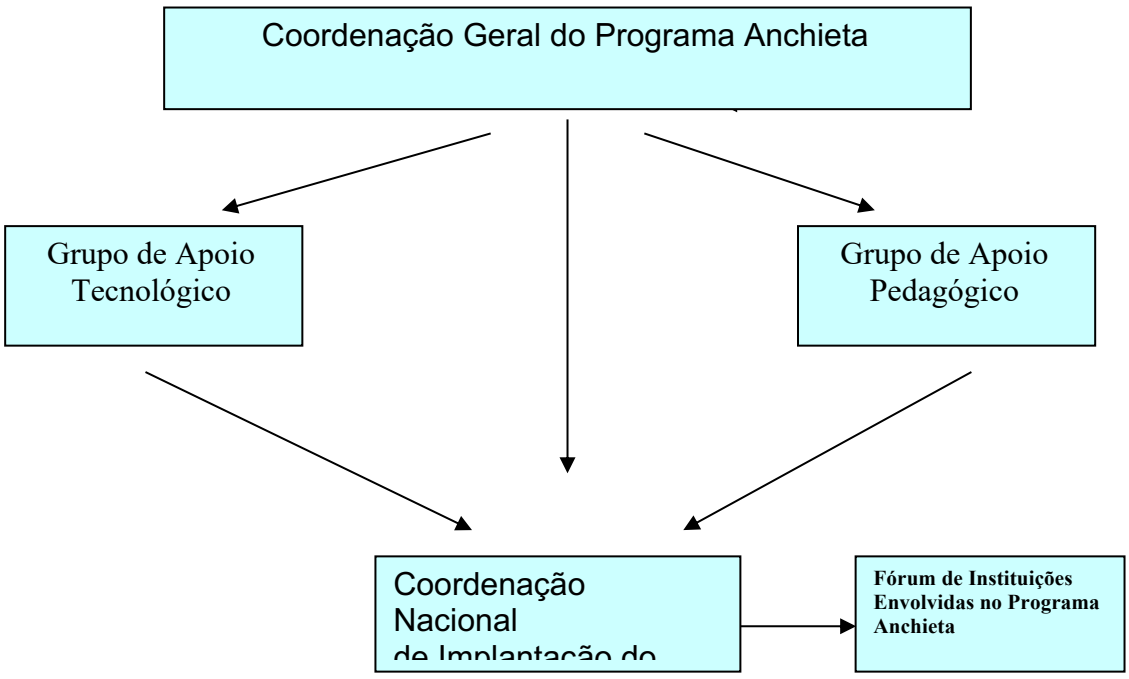
Nível Supranacional: Coordenação Geral do Programa Anchieta

O nível supranacional de gestão do Programa Anchieta se caracteriza como instância política de negociação, bem como de concepção e desenho de seus componentes– Sistemas Instrucional, Operacional, de Tutoria, de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e de Comunicação e Informação.

A Equipe de Coordenação Geral Programa Anchieta será constituída por representantes de cada país e organização participantes, e ficará incumbida de fazer contatos com organismos internacionais de financiamento, de desenvolver negociações com governos, ministérios e conselhos de educação interessados na implantação do Curso Normal Superior. Além disso, deverá coordenar a concepção e o desenho de todos os Sistemas, participar da avaliação e assessorar as Coordenações Nacionais na implantação do Programa. Para essas últimas incumbências, terá a assessoria de um Grupo de Apoio Tecnológico e de um Grupo de Apoio Pedagógico.

O funcionamento da Equipe de Coordenação Geral Programa Anchieta e sua relação com a instância nacional (ou estadual, conforme o caso) de gestão encontra-se esquematizado na figura a seguir.

Quadro 6
Diagrama da Organização da Coordenação Central do Programa Anchieta (Relação com a instância nacional)



- **182**
-

Grupo de Apoio Tecnológico

O Grupo de Apoio Tecnológico será composto por técnicos em Informática e comunicação, e terá como atribuições:

110) conceber o suporte de informática e de comunicação necessários ao desenvolvimento de um curso de graduação a distância, colaborando no desenho de todos os sistemas integrantes do Programa Anchieta, principalmente os de Comunicação e Informação, de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e Operacional;

111) operacionalizar a rede de informática (software e material instrucional);

112) organizar a capacitação técnica do pessoal incumbido da operacionalização do Programa Anchieta;

113) oferecer consultoria aos órgãos e setores das redes estaduais no suporte tecnológico para a educação a distância.

Grupo de Apoio Pedagógico

O Grupo de Apoio Pedagógico ficará responsável pela concepção e o desenho do Sistema Instrucional, incluindo a produção dos Guias de Estudo, dos vídeos, dos conteúdos a serem veiculados nos sites do Programa e dos Manuais do Professor-Cursista, do Tutor e das Agências Formadoras. Além disso, deverá colaborar com o Grupo de Apoio Tecnológico no desenho dos sistemas Operacional, de Comunicação e Informação e de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

O Grupo de Apoio Pedagógico terá a seguinte composição:

114) Coordenação Geral;

115) Coordenação Instrucional (Elaboração de Guias de Estudo);

116) Coordenação de Vídeos;

117) Coordenação de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

118) Coordenação Operacional e de Tutoria;

119) Secretaria de Apoio Administrativo,

O Coordenador Geral do Grupo de Apoio Pedagógico deverá será escolhido entre profissionais da área de Educação, com notória competência e experiência em direção de

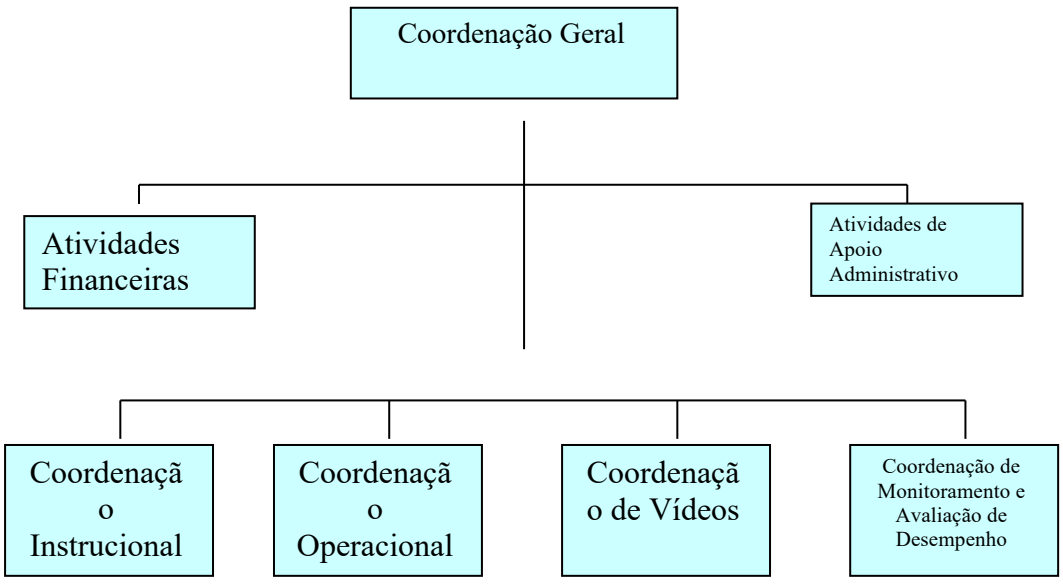
colegiados de cursos de pedagogia e de formação de professores, ou experiência em desenho de currículos e produção de material destinado à educação a distância.

Esse grupo terá de atuar durante quatro anos, sendo organizada pelo menos um ano antes de iniciadas as primeiras turmas do curso. A produção do material instrucional poderá ser feita progressivamente de modo concomitante com a implantação do programa, não somente para reduzir a necessidade de formar uma equipe muito grande e complexa, mas também para permitir a distribuição do trabalho ao longo do tempo e, principalmente, para poder promover o aperfeiçoamento contínuo dos conteúdos e das atividades do Curso. Os especialistas poderão ser contratados de acordo com os produtos que forem sendo demandados.

O Grupo de Apoio Pedagógico poderá ficar situado em uma instituição universitária, que deverá responsabilizar-se pela concepção dos cinco sistemas, observando as concepções e diretrizes estabelecidas no Programa Anchieta, e mantendo-se estreita articulação com a respectiva Coordenação Geral. A parceria com o Grupo de Apoio Tecnológico será definida por contrato apropriado.

A estrutura do Grupo de Apoio Pedagógico está expressa na figura a seguir. Dependendo da instituição que assumir o trabalho relativo à fase de elaboração do material do curso, essa estrutura terá que sofrer adaptações.

Quadro 7
Diagrama do Grupo de Apoio Pedagógico
(Nível Central do Programa Anchieta)



- **185**
-

As incumbências do Grupo de Apoio Pedagógico relacionadas à concepção e ao desenho do Sistema Instrucional desdobram-se nas seguintes tarefas específicas:

120) recrutar e selecionar os coordenadores de cada área de conhecimento e os especialistas que se encarregarão de elaborar os textos, observando as recomendações fundamentais relativas ao conteúdo e ao formato dos materiais definidos pela Coordenação Geral do Programa Anchieta;

121) preparar os contratos destinados a estabelecer os compromissos com os coordenadores, especialistas, pareceristas e demais pessoas que serão envolvidas no trabalho de produção dos materiais;

122) definir, juntamente com os coordenadores de área, os pareceristas que examinarão o material, para atestar sua qualidade, pertinência e articulação com os temas integradores, e para fazer sugestões que contribuam para seu aperfeiçoamento;

123) promover a integração vertical e horizontal dos materiais instrucionais, garantindo a articulação dos eixos integradores com as diferentes áreas de conhecimento;

124) submeter os originais à revisão de linguagem;

125) promover a edição gráfica dos materiais, contratando desenhistas e fotógrafos para torná-los o mais atraentes possível;

126) supervisionar a produção gráfica e a revisão final dos originais, antes de sua impressão;

127) elaborar os materiais de apresentação dos programas aos professores-cursistas;

128) coordenar e supervisionar a elaboração de materiais de divulgação do programa e de materiais de orientação e apoio às agências formadoras e aos tutores;

129) coordenar a elaboração de vídeos e do site na Internet;

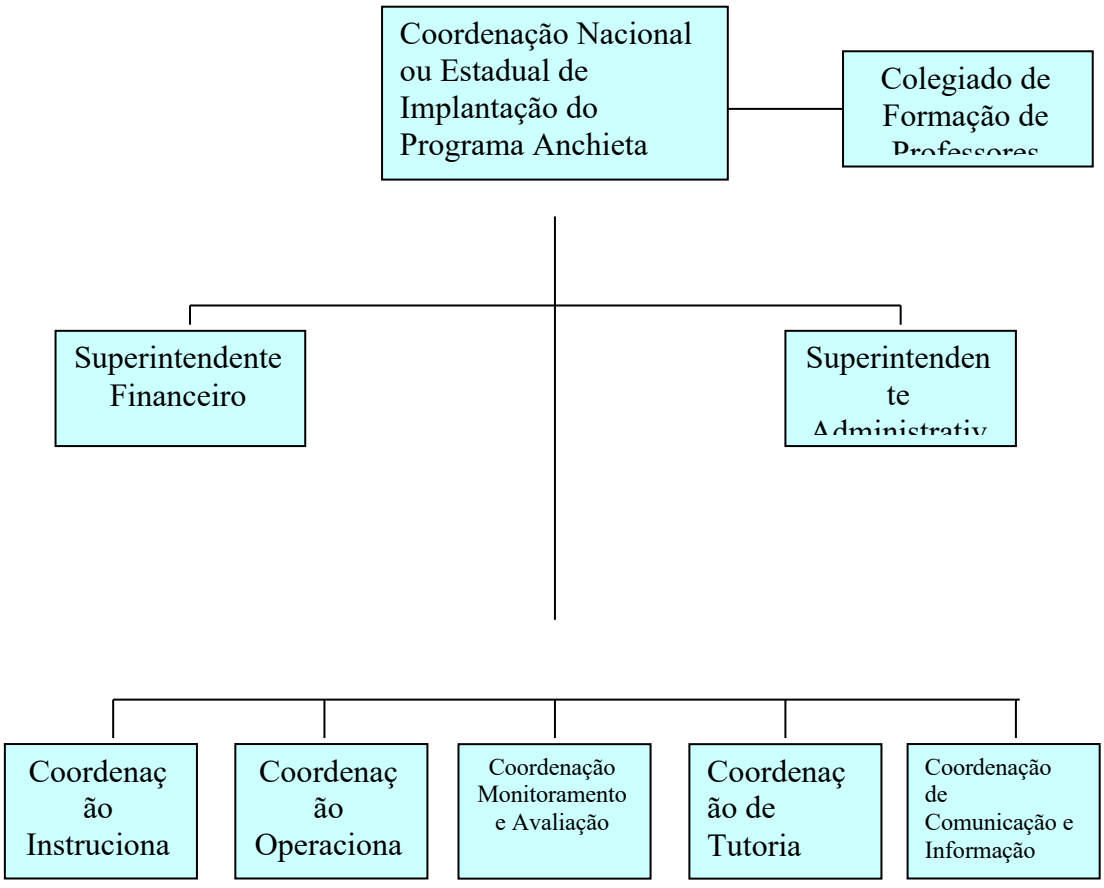
130) avaliar permanentemente o material produzido para introduzir nos volumes seguintes os aperfeiçoamentos que forem considerados necessários.

Nível nacional: Coordenação Geral de Implantação do Projeto

No nível nacional, a estrutura de gestão do Projeto compreenderá as Coordenações Geral de Implantação, Instrucional, Operacional e de Tutoria, de Monitoramento e Avaliação e de Comunicação e Informação, organizadas de acordo com o esquema abaixo. Além disso, haverá um setor de apoio administrativo. As coordenações deverão ser ocupadas por profissionais com notória experiência em formação de professores para o ensino fundamental e em gestão de projetos educacionais de grande porte.

Quadro 8

Esquema da Coordenação Geral de Implantação



A Coordenação Nacional (ou Estadual) de Implantação do Projeto Anchieta terá as seguintes responsabilidades:

92- estabelecer as estratégias nacionais de implantação do projeto, considerando as condições e necessidades específicas do país quanto aos sistemas operacional e de tutoria;

93- negociar com órgãos do governo ou agências de financiamento os recursos necessários à implementação do projeto no país;

94- elaborar propostas técnicas e financeiras destinadas a garantir o desenvolvimento do projeto;

95- submeter a proposta curricular do projeto à aprovação do Conselho Nacional de Educação;

96- organizar o Fórum Nacional de instituições participantes do Projeto Anchieta e apoiar seu funcionamento;

97- estabelecer convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para que estas possam conduzir as ações do Projeto no âmbito do respectivo sistema;

98- coordenar a elaboração de materiais de ensino para as disciplinas eletivas, em complementação ao Sistema Instrucional do Programa, considerando as especificidades do País.

99- promover a reprodução e a distribuição de todos os materiais de ensino, de acordo com o número de professores-cursistas que serão atendidos.

100- promover reuniões com as Coordenações Executivas Estaduais para entrosamento e aperfeiçoamento das ações de formação.

101- colaborar com a Coordenação Geral do Programa Anchieta no monitoramento do programa e sua contínua avaliação.

No nível nacional, prevê-se ainda a organização de um Fórum Nacional de Instituições Participantes do Projeto Anchieta como uma instância de articulação política do projeto, composta por representantes de todos os órgãos coordenadores dos Estados e de um representante das instituições relacionadas aos professores da Educação Básica. Dele participarão membros da Coordenação Geral do Programa Anchieta e o Coordenador do Grupo de Apoio Pedagógico.

Coordenação Executiva Estadual

A Coordenação Executiva Estadual será criada em cada Estado participante do Projeto de Curso Normal Superior, como um o órgão incumbido da respectiva coordenação política e administrativa, no âmbito do Sistema Estadual de Educação. A Coordenação Estadual do Projeto Anchieta deverá, preferencialmente, ser assumida pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Caberá à Coordenação Executiva Estadual:

102- promover as articulações políticas e institucionais necessárias à implantação do Projeto Anchieta no Estado;

103- promover a seleção das Agências de Formação (Universidades, Institutos Normais Superiores, centros universitários ou estabelecimentos de ensino relacionados à área de formação de professores);

104- cuidar dos assuntos relativos ao financiamento da implantação do programa;

105- firmar os convênios necessários à implantação;

106- orientar as Secretarias Municipais no que se refere ao financiamento de seus participantes;

107- acompanhar o desenvolvimento do programa ministrado em cada Agência Formadora.

108- promover a capacitação dos Professores responsáveis pela tutoria;

109- promover reuniões periódicas com as agências formadoras para entrosamento e estabelecimento de estratégias comuns de implantação;

110- promover convênios com instituições de pesquisa ou avaliação para monitoramento, acompanhamento e avaliação do programa;

111- estimular as agências formadoras a realizar trabalhos de pesquisa destinados a avaliar o impacto do programas nas escolas públicas da região;

112- estabelecer normas comuns a todas as agências formadoras para aproveitamento de créditos obtidos em outros cursos e programas.

Em cada Estado que participar do Programa Anchieta haverá, ainda, um órgão colegiado para articulação política, acompanhamento e estabelecimento de diretrizes e

normas gerais destinadas à implantação do Curso Normal Superior no âmbito do Estado, de forma democrática. Esse colegiado será composto dos seguintes membros:

113- o Coordenador Executivo do Projeto no Estado;

114- um representante da Secretaria Estadual de Educação;

115- um representante do Conselho Estadual de Educação;

116- um representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);

117- um representante da instituição que tenha participado da produção do material do curso;

118- três representantes das Agências Formadoras;

119- um representante de órgãos representativos dos professores;

120- dois professores-cursistas eleitos anualmente pelos pares.

Comissão Local ou Regional

No nível municipal, serão criadas tantas Coordenações Locais ou Regionais de Formação de Professores quantas forem necessárias ao desenvolvimento do curso, no âmbito de um Município ou grupo de Municípios. Participarão dessas Comissões Locais ou Regionais os responsáveis em cada município pela implantação do Programa Anchieta, e representantes dos professores-cursistas ligados aos órgãos municipais de ensino. Cada Coordenação regional ou local deverá ser composta de pelo menos três membros.

Cabe a essas Coordenações regionais ou locais:

121- promover as articulações políticas e institucionais para a participação de professores dos municípios no Programa Anchieta;

122- encaminhar os professores para as agências de formadoras;

123- dar assistência técnica aos profissionais cursistas;

124- acompanhar o desenvolvimento do Programa;

125- monitorar todas as ações do Programa no âmbito do Município;

126- participar de reuniões de acompanhamento promovidas Coordenação Executiva Estadual;

127- articular-se com as agências de formação para avaliação do desempenho dos professores-cursistas e da melhoria da qualidade do ensino nas escolas em que esses atuam.

Agências de Formação

A implementação do Curso Normal Superior será descentralizada, estimulando-se as administrações municipais e estaduais a se responsabilizarem pelo financiamento dos professores de suas redes de ensino que não tenham ainda a habilitação recomendável.

Em cada região, serão selecionadas, de acordo com a legislação, as agências formadoras que se disponham a participar da implementação do Programa. Para participar como agências de formadora, as instituições (universidades, institutos superiores de Educação ou instituições de ensino superior) deverão:

128- ter experiência na oferta de Cursos de Pedagogia, Normal Superior ou de Licenciatura em áreas de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

129- ter em seu corpo de magistério permanente, professores com titulação de doutorado ou mestrado e experiência de coordenação de cursos de graduação, pós-graduação ou extensão;

130- ter possibilidade de organizar um grupo de tutores (um para cada doze professores-cursistas) com professores de seu corpo de magistério permanente, ou com professores aposentados pela instituição que se disponham a participar do programa;

131- ter capacidade física e institucional para organizar a fase presencial no início de cada semestre letivo.

Cabe à agência formadora:

131) organizar a equipe coordenadora do Programa Anchieta na instituição;

132) orientar a seleção dos professores-cursistas, nos termos da orientação dada pela Coordenação Nacional (ou Estadual) de implantação do Programa, ou organizar seleção unificada se for considerada viável;

133) selecionar os tutores que participarão do Programa;

134) promover a capacitação dos tutores, para que estes sejam capazes de desenvolver suas atividades de orientação permanente aos professores-cursistas;

135) organizar as atividades presenciais do Programa;

136) fazer a distribuição final do material pedagógico a cada professor-cursista;

137) garantir a capacitação dos professores-cursistas para a utilização da Internet;

138) fornecer dados de monitoramento à Coordenação Nacional (ou Estadual) de implantação do Programa;

139) aplicar provas destinadas à avaliação de aprendizagem dos professores-cursistas;

140) acompanhar o desenvolvimento das atividades práticas nas escolas de cada participante;

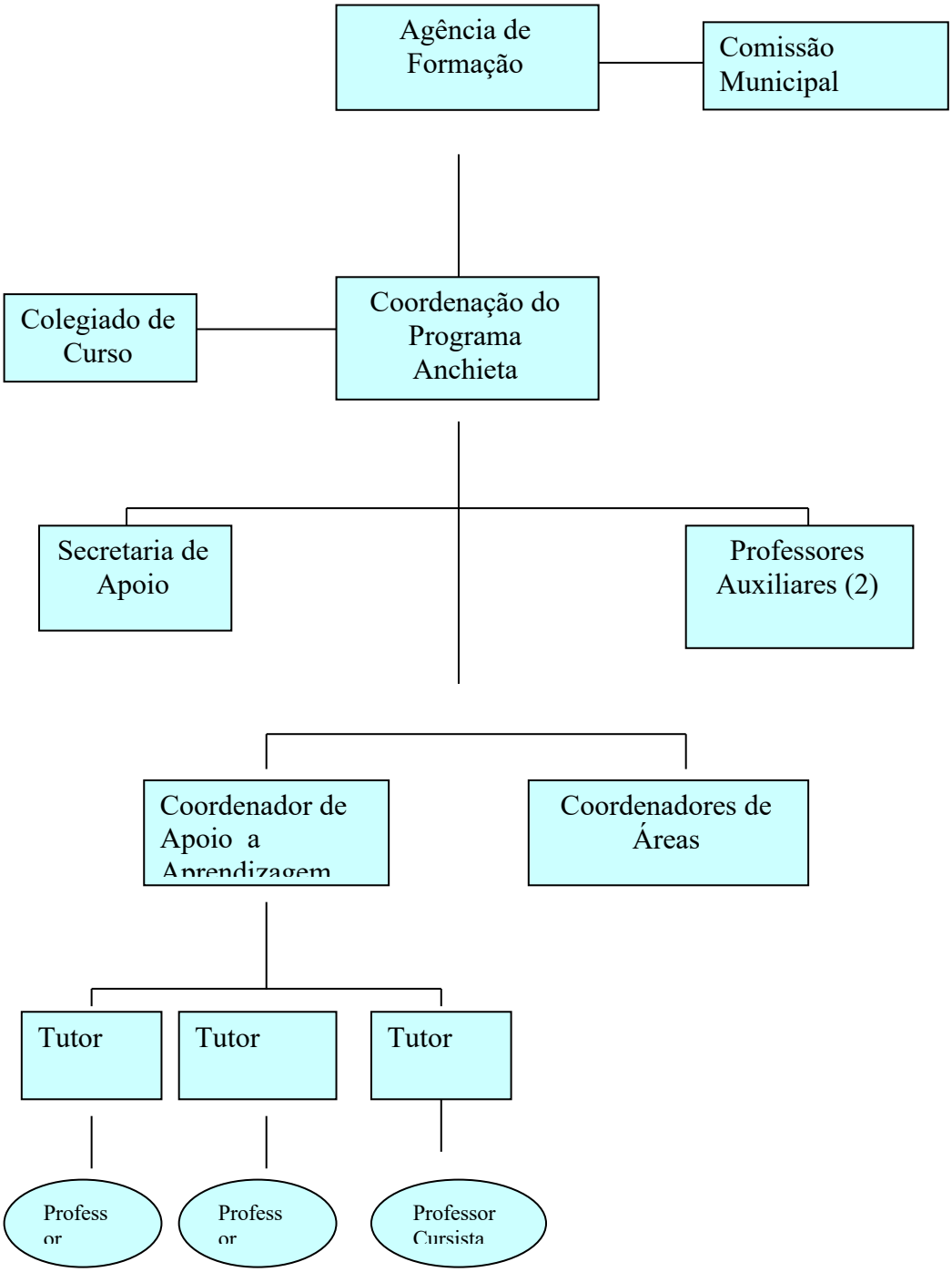
141) participar de reuniões de coordenação com as demais Agências de Formação;

142) preparar relatórios de monitoramento e acompanhamento.

Os professores cursistas deverão inscrever-se para seleção às vagas da agência formadora de sua preferência, desde que situada em locais próximos de sua sede de trabalho, para permitir o acompanhamento por um tutor dessa instituição.

A equipe que se recomenda para uma Agência de Formação deve incluir um Colegiado de Curso constituído de representantes dos professores da instituição e representantes dos professores-cursistas eleitos anualmente para esse fim. Essa agência deve, ainda, articular-se com a Comissão Municipal ou Regional para monitoramento e acompanhamento dos professores-cursistas e deverá ter um diagrama, aproximadamente, como o que se segue:

Quadro 9
Diagrama de uma agência formadora



custos do Projeto

Neste tópico, apresentam-se em dólares americanos os custos da produção dos materiais didáticos, do desenho dos sistemas componentes do Progama Anchieta e da implantação do Curso Normal Superior em Minas Gerais.

Os cálculos dos custos foram feitos para o contexto brasileiro, especialmente para o Estado de Minas Gerais. A implantação do Curso Normal Superior em outras regiões exigirá cálculos específicos, para adaptar os materiais didáticos e os sistemas componentes às condições locais. Isso é essencial, uma vez que a proposta pedagógica do Curso Normal Superior se caracteriza justamente pelos vínculos que estabalece com a realidade em que vivem e trabalham os professores-cursistas, de modo a incorporar suas experiências pedagógicas, bem como as dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades envolvidas.

Os custos foram calculados para grupos de 12.000 alunos, número que corresponde à capacidade operacional instalada do conjunto de 20 universidades e instituições de ensino superior que deverão participar do Programa no Estado de Minas Gerais. Cada instituição poderá atender aproximadamente 600 professores-cursistas em cada entrada. Assim, para atingir o número previsto de 36.000 professores-cursistas, serão necessárias três entradas anuais de 12.000.

Os custos foram calculados separadamente para a produção de materiais (Quadro 10), envolvendo a elaboração dos textos, guias de estudo, vídeos, roteiros de video-conferências e site do Curso na Web.

O custo de reprodução (Quadro 11) envolve a multiplicação e a distribuição dos diferentes tipos de materiais do curso.

O custo de implantação (Quadro 12) inclui as despesas com a equipe de coordenação geral do Curso e os respectivos sistemas componentes.

Diferentemente dos anteriores, o curso da Agência de Formação está previsto para 600 professores-cursistas (Quadro 13). Ele compreende as despesas de cada universidade ou instituição de ensino superior com a coordenação do curso, principalmente as despesas com os tutores, em cada entrada de professores-cursistas.

No Quadro 14, encontra-se o custo global do curso por professor-cursista, para cada conjunto de 12.000 e para o total da população-alvo (36.000).

O Quadro 15 apresenta um cronograma financeiro com o desembolso anual previsto para o período de 2001 a 2007, com a entrada de 12.000 professores-cursistas em 2002, 2003 e 2004. O ano de 2001 será dedicado exclusivamente à produção dos materiais. A maior parte dos gastos ficará concentrada nos anos de 2003 a 2006. O total a ser financiado é de US $ 118,474,800.00. Parte desses recursos (US $ 21,600,000.00) corresponde a uma pequena mensalidade a ser paga por professor-cursista (US $600,00, por todo o Curso).

Prevê-se a conclusão da primeira turma de 12.000 professores-cursistas para o ano de 2006. Entretanto, considerando a estratégia de intervenção da realidade do professor-cursista, os benefícios para a rede de ensino fundamental já deverão fazer-se sentir no primeiro ano de implantação do Curso.

Quadro 10.

Custo previsto de coordenação de produção dos materiais

(12.000 professores-cursistas)

Item	Especificação	Cálculo	Quantidade	Custo
1	Equipe permanente de Coordenação			708.000.00
1.1	Coordenador Geral (DE)	4 anos x 36.000,00 por ano	1	144.000,00
1.2	Secretária para atividades de apoio (TI)	4 anos x 9.000,00 por ano	1	36.000,00
1.3	Coordenadores de sistemas de materiais, vídeos e redação de material de apoio (TI)	4 anos x 24.000,00 por ano	4	384.000,00
1.4	Superintendente Financeiro e administrativo (TI)	4 anos x 18.000,00 por ano	1	72.000,00
1.5	Digitadores (TP)	4 anos x 9.000,00 por ano	2	72.000,00
2	Equipe contratada por tarefa			1.369.000,00
2.1	Coordenadores de área (TP)	8 módulos x 5.000=	8	40.000,00
2.2	Especialistas para preparação dos textos	56 + 6 disciplinas eletivas x 5.000,00	62 disciplinas	310.000,00
2.3	Especialistas - preparação das atividades práticas	8 módulos a 5.000,00	8	40.000,00
2.4	Pareceristas	2 por disciplina a 1.000,00	124 pareceres	124.000,00
2.5	Revisores de redação	1000 páginas a 5,00	1000 páginas	50.000,00
2.6	Desenhistas e fotógrafos	8.000,00 por volume	16 vol.	128.000,00
2.7	Editor gráfico	2.000,00 por volume	16 vol.	32.000,00
2.8	Roteiristas	3.000,00 por vídeo	25 vídeos	75.000,00
2.9	Produção de vídeos	18.000,00 por vídeo	25 vídeos	450.000,00
2.10	Videoconferência- TV interativa	15.000,00 por sessão	8 sessões	120.000,00
3	Equipamentos e materiais permanentes e de consumo			60.000,00
3.1	Equipamentos de informática e de escritório			20.000,00
3.2	Mobiliário e outros materiais permanentes			10.000,00
3.3.	Material de consumo			30.000.00
4	Outras despesas			427 400,00

4.1	20 % custos administrativos	20% de 2.137.000,00		427.400,00
	Total			2.564.400,00
	Custo por professor-cursista			213,70

Quadro 11

Custo de reprodução dos materiais

(12.000 professores-cursistas)

Item	Especificação	Cálculo	Quantidade	Custo
1	Impressão do material	16 volumes x 2,00= 32,00	12.000	384.000,00
2	Reprodução de vídeos para cada tutor	25 vídeos por tutor x 8,00=200,00	1.000	200.000,00
3	Material de instrução : tutores e agências	200 páginas x 1,00=200,00	1.000	200.000,00
4	Material de divulgação do programa	1,00 por unidade	40.000	40.000,00
5	Custo de distribuição	1.00 por unidade	50.000	50.000,00
5	Diversos			206.000,00
	Total			1.080.000,00
	Custo por professor-cursista			90,00

Quadro 12

Custo de implantação - coordenação estadual

(12.000 professores-cursistas)

Item	Especificação	Cálculo	Quantidades	Custo
1.	Equipe permanente da Coordenação			1.456.000,00
1.1	Coordenador Estadual (TI)	6 anos x 30.000,00	1	180.000,00
1.2	Superintendente Financeiro (TI)	6 anos x 18.000,00	1	144.000,00
1.3	Superintendente Administrativo (TI)	6 anos x 18.000,00	1	144.000,00
1.4	Coordenadores de Sistemas (TI)	6 anos x 24.000,00	4	576.000,00
1.5	Secretária Executiva (TI)	6 anos x 12.000.00	1	76.000,00
1.6	Auxiliares Técnicos (TP)	6 anos x 12.000,00	4	288.000,00
1.7	Consultor Jurídico (TP)	6 anos x 8.000,00	1	48.000,00

2	Diversos			150.000,00
2.1	Equipamentos e material permanente			30.000,00
2.2.	Material de consumo			60.000,00
2.3.	Custos de informática			60.000,00
3	Diversos			321.200,00
3.1	Custos administrativos	20 % de 1.606.000,00		321.200,00
	Total			1.927.200,00
	Custo por professor-cursista			160,60

Quadro 13

Custo de uma Agência Formadora

(600 professores-cursistas)

Item	Especificação	Cálculo	Quantidade	Custo
1	Equipe permanente			1.353.600,00
1.1	Coordenador geral (TI)	48 m. x 1.500,00 = 72.000,00	1	72.000,00
1.2	Professores auxiliares (TP)	48 m x 750,00 = 36.000,00	2	72.000,00
1.3	Coordenadores de áreas de conhecimento (TP)	48 m x 600,00 = 28.800,00	7	201.600,00
1.4	Tutores (20 h por mês)	48 m x 400,00 = 19.200,00	50	960.000,00
1.5	Assessor para Informática	48m x 600,00 = 28.800,00	1	28.800,00
1.6	Secretária (TP)	48 m x 400,00 = 19.200,00	1	19.200,00
2	Equipamentos e material permanente			25.000,00
2.1.	Equipamentos			15.000,00
2.2	Material permanente			10.000,00
3	Despesas de custeio			159.500,00

3.1	Transporte	32 deslocamentos a 20,00	50	32.000,00
3.2	Diárias de viagem	54 dias por tutor a 25,00 diária	50	67.500,00
3.3	Atividades Culturais		8	30.000,00
3.4	Material de consumo			30.000.00
4	Diversos			307.620,00
4.1	Custos de administração	20 % de 1.538.100,00		307.620,00
	Total			1.845.720,00
	Custo por professor-cursista			3.076.20

Obs.* Não estão incluídos os custos de deslocamento e manutenção dos professores-cursistas

Quadro 14

Custo global do projeto

(12.000 professores-cursistas)

Item	Especificação	Custo por aluno	Custo total para 12000 alunos	Custo total para 36.000 alunos
1	Produção	213,70	2.564.400,00	2.564.400,00
2	Reprodução do material	90,00	1.080.000,00	3.240.000,00
3	Coordenação geral	160,60	1.927.200,00	1.927.200,00
4	Agência de Formação	3.076,20	36.914.400,00	110.743.200,00
	Total		42.486.000,00	118.474.800,00
	Mensalidade paga pelo cursista	600.00	7.200.000,00	21.600.000,00
	Financiamento	2.476.20	35.286.000,00	96.874.800,00
	Despesa por cursista		2.940.50	2.690.96

Quadro 15

Cronograma Financeiro, em US$

(3 turmas de 12.000 professores-cursistas)

Itens	Anos							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Produção	1.500.000	1.064.400						2.564.400
Coordenação	327.200	300.000	300.000	300.000	300.000	200.000	200.000	1.927.200
Reprodução								
Turma A	400.000	280.000	200.000	200.000				1.080.000
Turma B		400.000	280.000	200.000	200.000			1.080.000
			400.00	280.00	200.00	200.00		1.080.000

Turma C			0	0	0	0		
Agência - A		9.914.400	9.000.000	9.000.000	9.000.000			36.914.400
Agência - B			9.914.400	9.000.000	9.000.000	9.000.000		36.914.400
Agência - C				9.914.400	9.000.000	9.000.000	9.000.000	36.914.400
Total	2.227.200	11.958.800	20.094.400	28.894.400	27.700.000	18.400.000	9.200.000	118.474.800

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. (0rg). Formação Reflexiva de Professores. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Classes, códigos y control: hacia una teoria de las transmissiones educativas. 2° ed. Madrid: Akal, 1988.

BOLANHO, Neusa Aparecida. Tese de mestrado: "A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: 0 debate de 1970 a 1972 e o Projeto CEFAM-SP." Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação sob orientação da Prof.a. Dra. Nereide Saviani. Mimeo.

BRAULT, Michel. A formação do professor para a educação básica - Perspectivas - Cadernos de educação Básica série Inovações- 6 . MEC/UNESCO, 1994.

BROUSSEAU, GUY. 0s diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (Org.).- Didática da Matemática - Reflexões Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BRZEZINSKI, Iria. A formação do professor para o início de escolarização. Goiânia: Ed. UCG, - 1987.

_____.Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CARDOSO, Beatriz. A construção do conhecimento pedagógico e a prática docente. Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola. MEC/UNESCO 1994.

Tese de doutorado: "Ensinar a ler e a escrever: análise de uma competência pedagógica". Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo, Mimeo, 1997.

CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHARNAY, Roland. Aprendendo com a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (Org.) Didática da Matemática - Reflexões Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, César. Psicologia y Curriculum. Barcelona: Paidós, 1991.

_____.Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação, Porto Alegre: - Artes Médicas, 1996

DAVINI, Maria Cristina. LA FORMACION DOCENTE EN CUESTION: POLITIGA Y PEDAGOGIA. Paidós. Buenos Aires, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa (org.). Viver e Construir a profissão docente. Portugal, Ed. Porto, 1997.

FAGUNDES, Léa. A inteligência coletiva. A inteligência distribuída. Revista Pátio, n° -01. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRIA, TEORIA E PESQUISA. 2a ed. Campinas, Ed. Papirus, 1995.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÁO DE PROFESSORES. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Fernando e Ilídio. Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico - 0 Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação. Portugal, Ed. Porto, 1994

FISCHMANN, Roseli (org.). Universidade, escala e formação de professores. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

PIMENTA, Garrido Selma. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS E (org.) PERSPECTIVAS NO BRASIL E EM PORTUGAL. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e careira: problemas e movimentos de renovação - Coleção formação de professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

GONÇAVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. Revendo o ensino de 2° grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Ed. Cortez, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. HACIA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL. Graó. Barcelona, 1994.

JOLlBERT, Josette (orgl. Transformar la formación docente inicial - Propuesta en didactica de lengua materna. Chile, Santilana, Aula XXI, UNESCO, 1996.

LERNER, Délia . El conocimíento didácyico como eje del proceso de capacitación - Mimeo, 199ô "Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente". Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores" em Bogotá, 06/10/93

"El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro. Texto apresentado no Primeiro Seminário internacional "Quem é o professor do terceiro milênio ?" Bahia, agosto de 1995.

LITWIN, EDlTH (org.). Tecnologia Educacional - política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1997. ,

MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí, Ed. UNIJUI, 1992.

MATUS, Carlos. Adeus senhor presidente - governantes governados. São Paulo, Edições Fundap, 1996.

MENEZES, Luis Carlos, (org.). Professores: formação e profissão - Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados: NUPES, 1996.

NÓVOA, Antônio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria e educação. Porto Alegre, Ed. Panorâmica, (4), 1991. 109-139 p.

_____.0s professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991. 521- 531 p.

_____ .(org.) Profissão: Professor. Porto. Porto Editora, 1991. 9-32 p.

_____ . Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991. 15-38 p.

_____.& Popkewitz, Thomas (org). Reformas Educativas e Formação de Professores. Lisboa. Educa, 1992.

_____.& Estrela, Albano (org.) Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa. Educa, 1992

OLIVEIRA, J. Batista Araújo. Salário dos Professores. Brasília, DF, (Mimeo), 1997

PERRENOUD, Philippe. Formar os professores do primeiro grau à Universidade: a aposta de Genebra. Universidade de Genebra, Mimeo, 1996.

_____.A qualidade da formação profissional se concretiza já em sua concepção. Texto apresentado no Encontro dos Profissionais de Saúde, organizados pelo CEFIEC sobre o tema "Projeto qualidade de cuidados médios". Marseille, Mimeo, 1997.

_____.Ensinar saberes ou desenvolver competências: a escola entre dois paradigmas. Universidade de Genebra. Mimeo.

_____.Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote., 1993.

_____.10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOMOM, Gavriel. "Las diversas influencias de la tecnología en el desarollo de la mente". Universidad de Arizona.

SANCHO, JUANA M. (org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 9a Edição. Edições Afrontamento. Porto, 1997.

SGH~N, Donald A. - La formación de profissionales reflexivos. Barcelona. Ed. Paidós, 1992. SILVA, Ezequiel T. Professor de primeiro grau: identidade em jogo. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus, 1995.

SILVA, Rose Neubauer. Formação de Professores no Brasil: Um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SOLÉ, Isabel - "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem"- Construtivismo em aula. Ed. Graó, 1989.

TORRES, Rosa Maria. Formación Docente: Clave de la reforma educativa. Texto apresentado no Seminário "Nuevas formas de aprender y de ensenar: Demandas a la formación inicial del docente". CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF, Chile, Santiago, Mimeo, 1985

_____.Profesionalización o Exclusion: Los educadores frente a la realidad actual y los desafi0s futuros. Textos apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA), México, Mimeo, 1997.

VALENTE, José Armando. 0 uso inteligente do computador na educação. Revista Pátio, n° 01. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 1998.

WEISZ, Telma - Orientação para classes de 1a. série com dificuldades de aprendizagem. Trabalho apresentado no Encontro Latino americano sobre experiências altemativas em alfabetização de crianças, realizado no México. 1996.

_____.As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: CENP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1989.

WURMAN, Richard Saul. Ansiedade de Informação. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1991.

ZABALA , ANTONI. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. "A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas" - (Educa. Professores; 3.)

DOCUMENTOS OFICIAIS

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI. Goiânia, 199fi. (mimeo)

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Propostas de programas de ensino para a Escola Normal. Salvador: BA. 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.° 9.394, de 20 de dezembro de 199~. BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. Projeto de Curso: habilitação ao magistério. Brasília: DF. FEDF, 1995.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Proposta curricular para o ensino médio: magistério. Goiânia, G0, 1995.

_____.Escola de magistério em Goiás: avaliação e perspectiva. (Relatório de pesquisa). Goiânia, G0, 1995.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular magistério. Cuiabá, MT, 1994.

MECI SEFI COEDI - POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasil, 1994.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Curso Normal: programas de ensino. Belo Horizonte, MG, SEC/FAE/UFMG. 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria da Educaçã0 Médio e Tecnológica. 0 ensino Médio é Educação Básica, Brasília/DF, 1991.

Dados Estatísticos – Brasília - DF, MEC/INEP, (Mimeo), 1991.

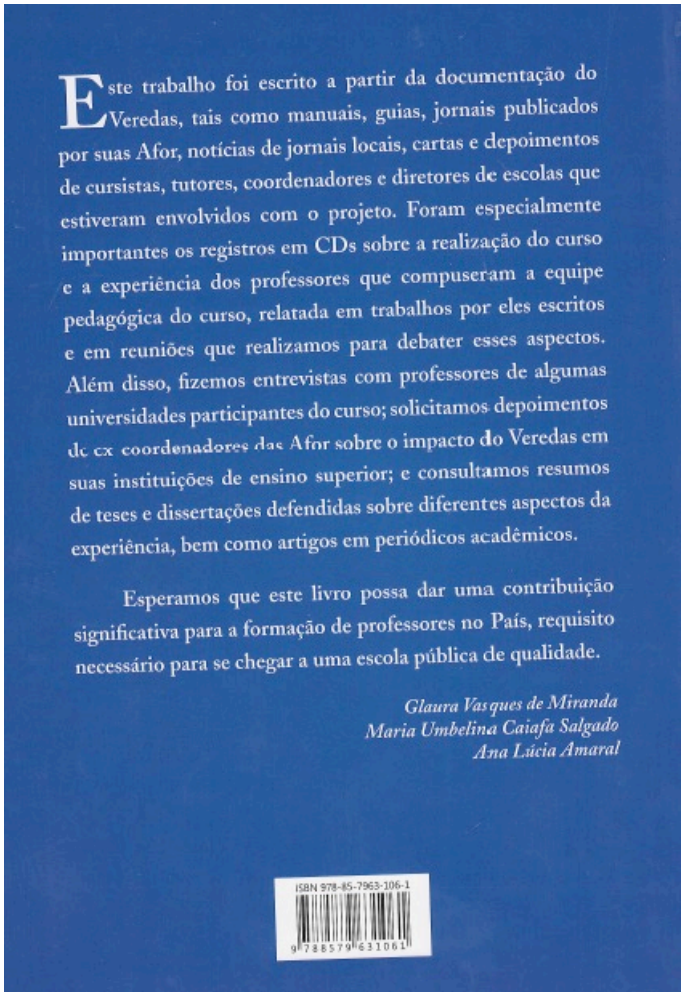
PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Surgimento do Curso Normal no Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 1991.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular do curso de magistério.
Curitiba, PR, 1992.

COMPLEMENTO DO DOCUMENTO 10 DO VOLUME 9 – DO PACI AO VEREDAS – UMA HISTÓRIA BEM SUCEDIDA

- 2013 -

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral
VEREDAS
CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
História e estórias
liber livro

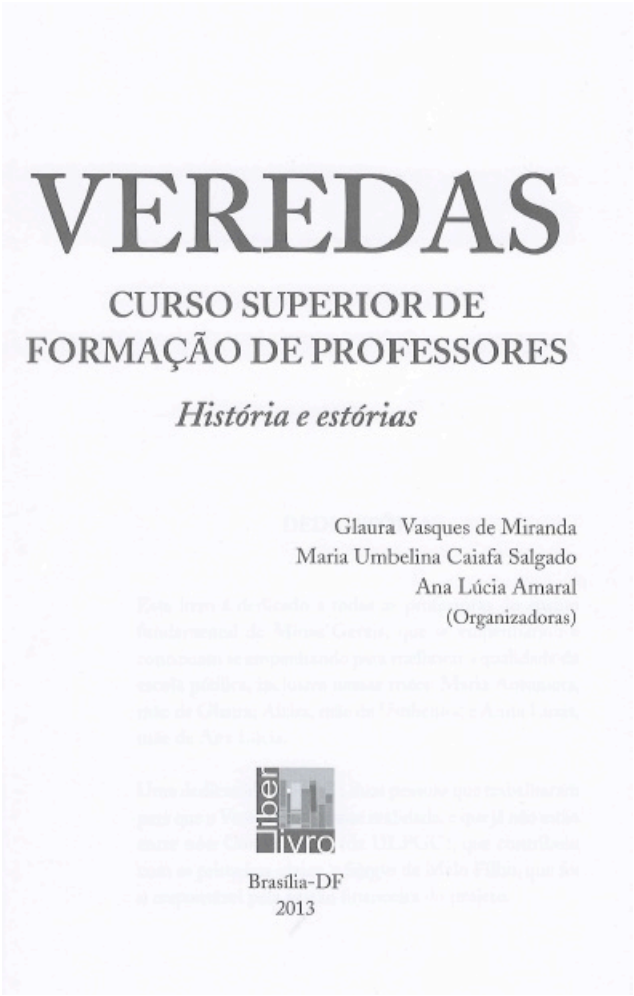


Este trabalho foi escrito a partir da documentação do Veredas, tais como manuais, guias, jornais publicados por suas Afor, notícias de jornais locais, cartas e depoimentos de cursistas, tutores, coordenadores e diretores de escolas que estiveram envolvidos com o projeto. Foram especialmente importantes os registros em CDs sobre a realização do curso e a experiência dos professores que compuseram a equipe pedagógica do curso, relatada em trabalhos por eles escritos e em reuniões que realizamos para debater esses aspectos. Além disso, fizemos entrevistas com professores de algumas universidades participantes do curso; solicitamos depoimentos de ex coordenadores das Afor sobre o impacto do Veredas em suas instituições de ensino superior; e consultamos resumos de teses e dissertações defendidas sobre diferentes aspectos da experiência, bem como artigos em periódicos acadêmicos.

Esperamos que este livro possa dar uma contribuição significativa para a formação de professores no País, requisito necessário para se chegar a uma escola pública de qualidade.

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral

ISBN 978-85-7963-106-1
9 788579 631061



VEREDAS

CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

História e estórias

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral
(Organizadoras)

Brasília-DF
2013

SUMÁRIO

Lista de siglas 9

Prefácio 11

Apresentação 15

Cap. 1 – Histórico do Veredas 21
Cap. 2 – Do Anchieta ao Veredas ou como uma ideia num pedaço de papel transforma o processo educativo 35
Cap. 3 – O projeto pedagógico do Veredas 51
Cap. 4 – Educação a distância 67
Cap. 5 – O material pedagógico 77
Cap. 6 – A gestão od projeto 89
Cap. 7 – Os principais parceiros da Rede Veredas 103
Cap. 8 – O projeto em ação 117
Cap. 9 – As professoras cursistas 139
Cap. 10 – Os tutores 163
Cap. 11 – A avaliação do desempenho das cursistas 187
Cap. 12 – O impacto do Veredas 197
Cap. 13 – Conclusões 209

CAPÍTULO 2

DO ANCHIETA AO VEREDAS OU COMO UMA IDEIA NUM PEDAÇO DE PAPEL TRANSFORMA O PROCESSO EDUCATIVO

Marco Antonio Rodrigues Dias

O local não podia ser mais simples nem mais simpático. Preparava-me, na segunda parte do mês de abril de 1999, para uma entrevista com o professor Francisco Rubio Royo,5 reitor da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que me havia convidado para visitar sua universidade nas Ilhas Canárias, Espanha. Tendo chegado com meia hora de adiantamento, Concha Sofia,6 então diretora de relações internacionais e institucionais dessa instituição acadêmica, convidou-me para tomar um café numa praça vizinha ao reitorado. E ali, antecipando o que o reitor iria me dizer, informou que Paco Rubio chegava ao final de seu mandato como reitor e desejava lançar um programa de cooperação baseado nos resultados da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), realizada em Paris, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, que despertasse interesse na América Latina e na África, áreas de interesse prioritárias de sua universidade. Como eu tinha deixado a Unesco dois meses antes e tinha sido o principal responsável pela organização da referida CMES, ele imaginava que poderia contar comigo para fazer avançar alguma coisa de importante nessa área. Esta, aliás, era a razão do convite que me fizera.

Ali mesmo, no café, num guardanapo de papel, esbocei alguns pontos que poderiam servir para o desenvolvimento posterior de um projeto de programa de cooperação. Em síntese, este deveria se basear nos princípios da citada CMES, que defendia a tese da cooperação solidária para tratar de problemas de interesse social. Era o princípio de que qualidade só existe se vinculada à pertinência. O projeto poderia se organizar no marco do programa Unitwin – Cátedras Unesco, que havíamos lançado no início da década de 1990, e poderia ter como tema inicial a formação de professores, uma prioridade definida na CMES, respaldada pela Conferência de Jomtien (realizada na Tailândia em 5 a 9 de março de 1990),

[5] O professor Francisco Rubio Royo foi o reitor criador da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), tendo permanecido no posto durante dezessete anos, findos os quais, decidiu não se reapresentar como candidato, ainda que a lei da época o permitisse.
[6] Concha Sofia Pérez Diaz, diretora de relações internacionais e institucionais da ULPGC, era grande conhecedora do Brasil. Prima de Sofia Borges, que atuou longamente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), era peça fundamental em projetos da Universidade de Las Palmas para a cooperação com a América Latina. Morreu em 2010.

cuja declaração final acentuou, entre outros pontos, que "a qualidade da educação fundamental se baseia principalmente nos professores e no pessoal da educação em geral. É importante por isso reconhecer seu papel fundamental, desenvolvê-lo adequadamente, tratando de otimizar suas contribuições". Enfim, sempre no marco do programa Unitwin, a Universidade de Las Palmas poderia buscar constituir uma rede da qual ela seria o ponto focal para implementar o projeto.

O tema da formação de pessoal da educação tinha sido destacado pelos participantes da CMSS de 1998 como indispensável para que a ação das universidades pudesse ser considerada pertinente. Era, além disso, uma prioridade absoluta para a maioria dos países da América Latina e da África. A título de exemplo, na época, calculava-se que, em todo o Brasil, mais de 700 mil professores dos quatro anos iniciais não dispunham de formação universitária. Pela lei, tinham de obter o título universitário antes de 2006. Em Minas, nessa época, ainda existiam 60 mil professores com habilitação de nível médio atuando nas escolas públicas, sendo 18 mil do Estado e 42 mil das escolas municipais.

Além do mais, dispúnhamos dos resultados de várias décadas de trabalho da Unesco nessa área. Em realidade, nos anos 1990, a Divisão do Ensino Superior da Unesco, então uma prioridade dessa organização, tinha publicado um livro que sintetizava os resultados de pelo menos duas décadas de experiência no setor de formação do pessoal de educação no mundo. O coordenador do trabalho tinha sido Jean-Claude Pauvert, francês, um grande especialista na área.

Concha Sofia apossou-se do guardanapo de papel com meus rabiscos e, chegando ao gabinete do Reitor, tomou da palavra para dizer que tinha em mãos uma excelente proposta para um projeto. Não houve necessidade de grandes discussões. O reitor Francisco Rúbio Royo entusiasmou-se com a ideia, aceitou imediatamente as premissas de base da proposta e passou a discutir o que deveria ser feito para que a ideia se transformasse em projeto e este em realidade. Concordamos com a formação de um grupo de trabalho que, como representante da Universidade das Nações Unidas (UNU),7 eu coordenaria, e que contaria com a participação, além da Universidade de Las Palmas, de representantes de pelo menos três universidades brasileiras: Universidade Federal de Santa Catarina, pela qualidade de seu trabalho com as novas tecnologias; Universidade Federal de Mato Grosso, onde, na Unesco, havíamos ajudado a lançar um programa exitoso de formação de professores; e Universidade Federal de Minas

[7] Informado dessas discussões, o reitor da Universidade das Nações Unidas (UNU), o holandês Hans Van Ginkel, que, no momento de minha aposentadoria pela Unesco, convidara-me para colaborar com essa organização, apoiou imediatamente a ideia do projeto.

Gerais, pois, conforme acentuei imediatamente, a presença da professora Glaura Vasques de Miranda, era, a meu ver, por várias razões, fundamental para o êxito da iniciativa.

A essa altura, é bom dizer, já tínhamos nos posto de acordo de que uma primeira experiência deveria ser lançada no Brasil e que deveríamos chegar à formulação de um projeto que tivesse uma matriz universal, mas que fosse elaborado de maneira a permitir sua adaptação à realidade social e aos interesses dos diversos países que viessem a fazer parte do programa. Por outro lado, de um ponto de vista pragmático e estratégico, o reitor Francisco Rúbio Royo e a diretora de relações internacionais e institucionais Concha Sofia sugeriram que o projeto fizesse parte da Rede Isa.8 Tanto a Universidade de Las Palmas, como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Pará, eram membros dessa rede, que era coordenada pela primeira.

Desde o início, ficou claro que o projeto deveria prever a combinação do sistema presencial tradicional com a utilização de novas tecnologias. Outrossim, no espírito da CMES de 1998, não se poderia pensar no desenvolvimento de um modelo único que seria aplicado, de maneira uniforme, a todas as partes. A realidade cultural e as necessidades de cada local onde o projeto fosse aplicado teriam de ser levadas em consideração. Para isso, uma matriz inicial deveria prever que uma ação educativa não poderia fragmentar-se em tarefas isoladas, mas, ao contrário, articular-se em um processo contínuo de ação/reflexão, em que a instrumentação para a prática não se separa da teorização desta, considerando a individualidade de educadores e educandos no contexto da unidade escolar e da comunidade próxima, bem como do sistema educacional e da sociedade.

Entre outras consequências desse enfoque, que sabíamos ser o mesmo de Glaura Vasques de Miranda, que o tinha aplicado em Belo Horizonte em suas experiências na Escola Plural, o projeto deveria incorporar reflexões sobre a realidade do mundo e do País, partindo da situação local, passando pela esfera regional, para chegar à esfera global, dando aos

[8] A Rede Isa era vinculada ao programa Unitwin – Cátedras Unesco, e seu ponto focal era a Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Tinha o apoio do governo de Canárias, formalizado por seu presidente, Lorenzo Olarte. Dela fazia parte, entre outras, a Universidade de Santa Catarina (USC). *Em princípio, deveria reunir universidades em ilhas atlânticas de expressão lusófona ou hispânica, como Porto Rico, no Caribe, mas, por questões práticas, estendeu-se o conceito a universidades em países lusófonos ou hispanofônicos que dispusessem de universidades em ilhas.* Numa segunda fase, o programa incluiria as Ilhas Canárias e diversos países da América Latina que dispusessem de universidades integradas à Rede Isa, como Venezuela, Cuba, Chile e Peru. Poderia beneficiar também países de fala portuguesa e espanhola na África (Cabo Verde, em primeiro lugar, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Guiné Equatorial) e países africanos próximos às Canárias, principalmente Marrocos, Mauritânia e Senegal. Mais tarde, para alguns projetos, em particular os que têm a educação como tema principal, estabelecer-se-ia uma colaboração com outros países euro-latinos, como Portugal, França e Itália e, eventualmente, com o Canadá (Quebec), na América do Norte. Isso, além do mais, facilitaria a obtenção de recursos financeiros da União Europeia, do Banco Mundial ou do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

mestres a oportunidade de refletir sobre o mundo em que vivemos. Mais tarde, essas ideias foram consolidadas com a proposta das professoras Glaura e Umbelina, de que o curso deveria desenvolver-se em módulos, com três áreas a serem exploradas: conhecimento do ensino fundamental, conhecimento pedagógico e eixos integradores, e que deveria tratar, de forma integrada, a formação para a docência e para a coordenação pedagógica e enfatizar o processo de profissionalização.

Discutimos, então, a questão da organização do grupo que iria elaborar o projeto, a maneira de financiar o trabalho e as reuniões do grupo, que acabou se encontrando em Las Palmas, mas também em Belo Horizonte e em Santa Catarina. Paco Rubio contatou imediatamente Carmelo Ramirez, vice-presidente do Cabildo Insular, um conselho que era o órgão máximo da administração do conjunto da ilha de Gran Canária. As circunstâncias eram todas favoráveis. Combinou-se, então, que eu me responsabilizaria pela elaboração de um documento apresentando a proposta ao Cabildo, contendo também elementos relacionados ao financiamento, parte que seria preparada pelos representantes da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria. Para isso, regressei pouco tempo depois a Las Palmas, participamos de discussões no Cabildo e imediatamente o grupo interuniversitário foi formado e a decisão de financiar sua elaboração foi tomada pelo Cabildo.

Como eram necessários, contatos de toda natureza começaram a ser feitos, visando ao seguinte: definição do programa, sua organização, instituições que participariam, organismos que poderiam patrociná-lo, agências, fundações, empresas que poderiam se interessar em seu financiamento. Viu-se, então, que era necessário oficializar o "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária" (Paci), que foi constituído como associação (ONG) em 3 de maio de 2001 e registrado em cartório em Las Palmas de Gran Canaria.

De acordo com seus estatutos, os fins da associação, que jamais foi dissolvida, são, entre outros, desenvolver programas de cooperação interuniversitária baseados na solidariedade e no respeito comum, com o objetivo de estimular a qualidade e a pertinência das instituições de ensino superior no espaço ibero-americano, de acordo com os princípios adotados pela CMES realizada em Paris, em 1998. Visa, ainda, prestar atenção especial à qualificação do professorado do ensino básico, à formação do pessoal docente com efeito multiplicador, à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e à execução de projetos pilotos e de experiências inovadoras, à criação e à gerência de redes de cooperação para a pesquisa e à seleção e à utilização de tecnologias da educação.

Previu-se, ainda, nos estatutos, que a associação teria uma relação especial com a Rede Isa, criada no marco do programa Unitwin – Cátedras Unesco. Foram registrados como

fundadores do programa os que participaram da elaboração e da definição de seus objetivos, ou seja, Francisco Rubio Royo (ex-reitor da ULPGC), Marco Antonio Rodrigues Dias (ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da Unesco) e Concha Sofía Pérez Díaz, na época, diretora de relações internacionais e institucionais da ULPGC. Os três, juntamente com Enrique Rubio, firmaram a ata de constituição da sociedade, que previa também a participação, como fundadores, de Glaura Vasques de Miranda, Maria Umbelina Caiafa Salgado e de representantes das Universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Federal de Santa Catarina, Federal de Mato Grosso e do Cabildo de Gran Canaria.

O nome Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária foi concebido tendo em vista seu objetivo, a cooperação entre estabelecimentos de ensino superior, e visava prestar uma homenagem a Anchieta, figura histórica que, nascido nas Ilhas Canárias, passou a maior parte de sua vida no Brasil.

Nos primeiros instantes, a referência para a elaboração de um programa baseava-se nos resultados dos estudos elaborados por Jean Claude Pauvert e nas decisões da CMES (1998) e de Jomtien (1991). Levando em conta os progressos das novas tecnologias e a experiência da Universidade de Las Palmas nesse campo, decidiu-se também que o programa prestaria atenção particular, em todos os projetos, à seleção e ao uso das tecnologias de informação e à metodologia de ensino aberto e à distância. Fomentar-se-ia a produção própria de conteúdos baseados na Web, em português e espanhol, incluindo ferramentas e recursos de desenvolvimento instrucional pela internet. A utilização das tecnologias da informação era essencial para o êxito de qualquer reforma que melhorasse a qualidade e a pertinência do ensino e que provocasse menos repetição dos alunos e menos abandono dos elementos-chave do programa.

Em seguida às primeiras discussões, ficou confirmado que o primeiro projeto a se desenvolver no marco do Paci visaria à formação e à qualificação dos professores das quatro primeiras séries do ensino básico ou fundamental no Brasil. Ele responderia ao propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então em vigor, que exigia que todos os professores do primeiro ciclo (os oito primeiros anos de escolarização) se submetessem a um processo de reciclagem e obtivessem, a curto prazo, uma titulação acadêmica formal para melhorar a qualidade da educação de base.

Nas discussões sobre a elaboração do projeto, todos estavam conscientes de que das escolas. E isso não poderia ser feito com professores desmotivados, trabalhando em condições precárias e dispondo de salários ridículos, sem formação alguma de base. Como falar, no quadro então vigente para a maioria dos professores do ensino fundamental, da

necessidade de orientar os estudantes para se transformarem em cidadãos com capacidade crítica e em condições de participar ativamente da implantação e da consolidação de sistemas democráticos participativos?

Outro ponto também de consenso era o de que o projeto deveria se desenvolver mediante a ação conjunta de várias universidades, ações que deveriam ser estruturadas em quatro modalidades de ação:

1. formação inicial e permanente dos docentes, que seria a prioridade inicial;
2. formação de pesquisadores em educação, fundamental para que os responsáveis por decisões políticas pudessem tomá-las com conhecimento de causa;
3. implementação de projetos pilotos e de experiências inovadoras, incluídas as tecnologias de informação, os estudos sobre currículos e programas e a introdução de novos conteúdos na formação dos professores;
4. criação de condições para que as instituições de formação participassem de redes de instituições interessadas na renovação da formação de professores, no desenvolvimento das ciências da educação e da formação e no uso das novas tecnologias para a formação de docentes.

Essa orientação estava de acordo com o que tinham aprovado mais de um quarto de século antes, em 1966, os Estados-Membros da Unesco, assim como as organizações de trabalhadores e de empresários membros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, no artigo 2.1 da Recomendação relativa à situação do pessoal docente, estabeleceram que "o pessoal docente deveria adquirir sua formação geral, especializada e pedagógica, em uma universidade ou em uma instituição de formação de nível equivalente, em uma escola especializada na formação do pessoal docente".[9]

Os cursos, segundo a experiência da Divisão de Ensino Superior da Unesco, deveriam ser organizados sob uma perspectiva interdisciplinar: os fundamentos teóricos se baseariam, principalmente, em noções dos Fundamentos da Educação (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia), da Administração e Gestão e das Tecnologias da Informação e das Comunicações. De acordo com as necessidades, os programas desenvolveriam cursos gerais em Artes e Letras, Línguas Portuguesa e Espanhola, Ciências

[9] Sobre a recomendação, ver: *La condition du personnel enseignant* – un instrument pour la faire progresser: la recommandation international de 1966 – Commentaire conjoint du BIT et de l'Unesco, 1984, ISBN 92-2-203903-3.

Sociais e outras áreas como Matemáticas, Ciências Básicas, Educação Física ou Metodologia do Ensino.

Como fundamento básico, prestar-se-ia atenção especial à função dos professores na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre a sociedade e de trabalhar em favor de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais tolerante e mais participativa.

Com relação à Didática, as atividades deveriam utilizar os métodos tradicionais, tais como técnicas de elaboração de programas, mas também estimular a utilização adequada e conveniente das novas tecnologias aplicadas à educação. Os trabalhos seriam organizados de maneira a estimular o trabalho em conjunto e em equipe dos formandos. E, na linha de Paulo Freire e de outros educadores, buscar-se-ia partir da realidade concreta de vida dos formandos.

A extensão natural desse projeto seria, no futuro, o desenvolvimento de atividades semelhantes em favor dos professores da segunda etapa da educação básica ou fundamental (da quinta à oitava série), os do ensino secundário, beneficiando, assim, o conjunto do sistema pré-universitário. Nesse quadro, seriam elaborados programas para a formação de professores de Ciências (Física, Química, Matemáticas e Biologia). Tendo em vista a realidade ibero-americana, dar-se-ia especial atenção a programas de formação de professores de língua e cultura espanhola e portuguesa. Previa-se, ainda, que, em fases posteriores, o Paci desenvolveria ações nos campos de formação pedagógica de professores universitários, de formação permanente, de desenvolvimento sustentável e de turismo e meio ambiente, que faziam parte das preocupações das universidades que compunham a Rede Isa.

O marco conceitual básico do programa, conforme mencionado, estava definido nas conclusões da CMES de 1998, quando os participantes consideraram "que a cooperação e o intercâmbio internacionais são mecanismos para promover a educação superior em todo o mundo" e proclamaram

> [...] os princípios de cooperação internacional fundada na solidariedade, no reconhecimento e no apoio mútuo, uma autêntica associação que redunde, de maneira equitativa, em benefício de todos os interessados e a importância de por em comum. Os conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional deveriam guiar as relações entre os estabelecimentos de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, em particular em benefício dos países menos avançados.

Todos esses pontos, definidos na primeira fase de elaboração do Paci, foram confirmados e consolidados a partir do momento em que Glaura Vasques de Miranda e

Umbelina Caiafa assumiram a responsabilidade de estabelecer, de maneira articulada e completa, o programa e o conteúdo do projeto. E fizeram-no partindo do princípio de que o programa deveria ser inovador e pertinente e que sua qualidade não poderia ser inferior à de nenhuma faculdade de educação operando no País.

Ainda na fase inicial de elaboração do Paci, Glaura e Umbelina insistiram em ter clara na mente a necessidade de que a formação fizesse com que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental tivesse:

– conhecimento dos conteúdos curriculares e compreensão dos métodos e práticas, de maneira a fazer a transposição didática dos conhecimentos para a situação escolar; e
– domínio de seu instrumento de trabalho, de maneira a planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas e a utilizar, com desembaraço, a tecnologia da informação.

O professor deveria, ainda, transformar-se num pensador que compreendesse a natureza da educação em suas diversas dimensões – local, regional, nacional e mundial – e, como cidadão, que participasse da dinâmica social.

No programa que foi entregue ao Cabildo de Gran Canaria, em abril de 2001, justificando o financiamento de sua elaboração, de maneira sumária, praticamente todos os elementos ali estavam incluídos: características gerais do programa, proposta pedagógica, diretrizes curriculares, proposta curricular com a definição dos núcleos dos conteúdos do ensino fundamental, dos conhecimentos pedagógicos e integrador, tudo terminando numa matriz curricular complexa, mas perfeitamente bem articulada. Os sistemas componentes do Paci incluíam questões vinculadas ao sistema instrucional, ao sistema operacional, ao sistema de tutoria, ao sistema de monitoramento e avaliação de desempenho e ao sistema de comunicação e informação.

Houve contatos com a delegação da França junto à Unesco e, por meio desta, com o Ministério da Educação francês e com a União Europeia, em discussões com Cecilia Freire Costa, na época, coordenadora do programa Alpha. No decurso desse período, contatos foram feitos com a Universidad Oberta de Cataluña (UOC), em Barcelona; com o Banco Santander; com o Banco Interamericano do Desenvolvimento, dirigido por Luis Iglesias, e com uma fundação sediada em Barcelona. Esta reunia empresários e acadêmicos, que, falando inicialmente de colaboração com um programa social, de fato, revelaram mais interesse nas

perspectivas comerciais que um programa dessa natureza poderia gerar. E, por isso mesmo, foram descartados sem mais delongas. Essa, aliás, foi uma dificuldade permanente, ou seja, a de se manter o programa na linha de prestação de um serviço público, como proposto pela CMES de 1998, e não como um instrumento a mais de comercialização da educação, tão na linha dos tempos atuais. Em outras palavras, antes mesmo de o programa ser lançado, gente com faro comercial tentou, em vão, aproveitar-se para dele retirar o máximo de benefícios pessoais.

Para disponibilizar fundos que permitissem a elaboração do programa e a realização de reuniões em Las Palmas, em Florianópolis e em Belo Horizonte, um convênio foi firmado, em outubro de 1999, entre o Cabildo Insular de Gran Canaria, a ULPGC e a Fundação Canaria Universitaria de Las Palmas. O convênio previa que as atividades preliminares do programa, notadamente sua elaboração, se desenvolveriam no marco da Rede Isa e que ficariam por conta de Francisco Rubio Royo e Marco Antonio Rodrigues Dias. A gestão dos fundos ficou sob a responsabilidade da Fundação Canária Universitaria de Las Palmas, que deveria repassá-los à ULPGC, tendo o sucessor de Francisco Rubio Royo na reitoria da Universidade, o professor Manoel Lobo, aceitado colaborar plenamente para que a atividade fosse executada. Ficou definido, também, que a titularidade e a exploração dos resultados dos trabalhos deveriam submeter-se ao "estabelecido nos Estatutos da Universidade de Gran Canaria" e previu-se que o projeto estaria pronto em dois meses.

Um dos grandes problemas apresentados, então, foi o da montagem de uma organização forte para coordenar um programa de tamanha extensão e os fundos para garantir sua implementação. A Unesco, que dava cobertura indireta ao programa mediante a Rede Isa, membro do programa Unitwin/Unesco, poderia ter usado seu escritório em Brasília para assegurar essa organização, mas não demonstrou interesse pelo programa. A UNU deu seu patrocínio, o reitor incluiu o programa entre as atividades oficiais da instituição, a coordenação da elaboração foi assegurada pelo escritório da UNU em Paris, graças à minha participação, mas trata-se de uma instituição com recursos limitados e sem potencial para, num caso como este, buscar fundos em outras organizações, nem para assumir sua gestão. A utilização de fundações ou empresas privadas revelou-se inadequada pelas razões já mencionadas. Idealismo e comércio dificilmente caminham juntos.

Quem se interessou pelo programa para participar do financiamento foram os funcionários do Banco Santander, na época, encarregados de desenvolver uma ação dessa instituição nas universidades latino-americanas. Uma reunião realizou-se numa das sedes do Santander em Madrid, em 2 de fevereiro de 2001, tendo os representantes do banco, no final

de uma longa discussão, assegurado que iriam participar, pois a proposta se enquadra na filosofia de ação do banco em relação à Universidade. Na realidade, depois dessa reunião, eles nunca mais se manifestaram. Segundo rumores persistentes na época, o interesse de Murílio Hingel e de Itamar Franco pelo programa teria feito com que tanto alguns representantes da Unesco como do Banco Santander deixassem passar a oportunidade de apoiar um grande projeto, de medo que o governo Fernando Henrique Cardoso, em particular seu ministro da Educação, reagissem contra o apoio deles. O governo federal do Brasil, na época, embora sem formular nenhuma oposição à ideia, não manifestou efetivamente nenhum interesse pelo programa.

Se este foi levado adiante, tudo se deve a uma pessoa, Murílio Hingel, com quem, durante o ano de 2011, mantive dezenas de contatos pessoais ou telefônicos. Numa passagem por Belo Horizonte, no final de 2000, Murílio Hingel me convidou para um almoço de trabalho, quando fiz a ele menção da existência do Paci. Ele imediatamente se interessou pela iniciativa. Foi, então, organizada uma reunião do grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto com o secretário e a reunião se realizou em 14 de fevereiro de 2001. Murílio Hingel havia previsto meia hora de encontro com o grupo, mas acabou suspendendo todos os demais compromissos e ocupou toda a tarde daquele dia para discutir o projeto. E, de saída, afirmou que, com ou sem o apoio de instituições financeiras ou agências de fomento, em particular do Santander e do BID, o governo do Estado de Minas Gerais bancaria o projeto.

Era a primeira vez, segundo Murílio Hingel acentuou, que, no campo da formação dos docentes, ele se encontrava diante de uma proposta inovadora que levava em conta a realidade local e que respondia às necessidades do Estado. Sua convicção era tal que, dias antes desse encontro, ele já havia anunciado a um grupo de prefeitos a existência do projeto e sugeria a eles que não adotassem nenhum compromisso nesse campo sem antes tomar conhecimento do que seria feito com o Paci. O secretário, ao mesmo tempo, informou que iria anunciar imediatamente pela imprensa o lançamento do programa, que constituiria um grupo de trabalho para a implementação do projeto e que convocaria as universidades para operarem no Estado em 12 de março de 2011, um mês depois dessa reunião, para lhes informar sobre o projeto e sobre as condições de participação.

Em nome da coordenação do projeto, informei a ele que aceitávamos que, em Minas, o projeto passasse a se chamar *Veredas*, como havia sido proposto pela Secretaria de Educação – em homenagem a Guimarães Rosa, com a condição, no entanto, de que fosse sempre feita menção ao Programa Anchieta. Demonstrando grande habilidade, o secretário

anunciou que o projeto era de tal importância que ele mesmo iria coordenar sua implementação e anunciou a constituição de um grupo de trabalho dentro da Secretaria de Educação, no qual Glaura e Umbelina estariam presentes. Prosseguiu dizendo que o projeto deveria envolver as universidades do Estado, condição essencial, segundo ele, para se garantir uma qualidade de enfoque. "Trata-se de um projeto coerente", acentuou Murílio Hingel, "que não se limita a copiar o que já é feito nas escolas tradicionais. O fato de partir da realidade da escola e da realidade local, para chegar ao estadual, ao nacional e ao global é uma grande vantagem do enfoque".

A ideia pareceu excelente a todos, mas, no desenvolvimento do projeto, tendo em vista a ausência de ações da Rede Isa e, em consequência, da Unesco e o não prosseguimento de ações por parte da Universidade das Nações Unidas, a inspiração inicial no Paci perdeu totalmente a visibilidade que seria justo lhe atribuir, e mesmo membros da equipe que implementou o projeto talvez nunca tenham tido conhecimento dos fatos atrás mencionados. Na realidade, a Universidade das Nações Unidas esteve presente na elaboração do programa; foi fundamental para motivar o secretário Murílio Hingel a adotar o programa; voltou a estar presente por ocasião da mudança de governo em Minas, para que o Veredas prosseguisse com o apoio oficial; e esforçou-se, ainda que sem maiores resultados, para obter financiamento externo e colaboração de diversas instituições. A UNU apresentou o projeto à Conferência Internacional de Ministros da Educação do Bureau Internacional de Educação (BIE), em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001, assinalando a importância do programa e destacando que a modalidade de educação a distância em um projeto de formação de professores em serviço era uma política capaz de produzir grande impacto na solução do problema.10 A UNU

---

[10] *A parte III – Teacher Education, do documento apresentado pela UNU na Conferência dos Ministros de Educação, em Genebra, em 2001, era toda dedicada ao Paci: "As part of its activities within the framework of the follow-up of the World Conference on Higher Education and with the aim of reinforcing the relevance of higher education institutions, UNU gives its support to the efforts being undertaken by strengthening the networks and such innovative programmes as the 'Anchieta Programme of Inter-university Cooperation (Paci)', the first project of which – a teacher education course combining traditional presentation methods with distance and virtual education – was elaborated with resources provided by the Cabildo of Gran Canaria (Spain). It was adopted by the State of Minas Gerais, Brazil, which, during the first stage, started to implement it for training 15.000 teachers in exercise of the first four classes of basic education. The intention is to adapt this programme later to other regions and countries that express an interest in it. The initial matrix of this project is based on the consideration that educational action cannot be fragmented through isolated tasks but should, instead, be articulated as a continuing process of action/reflection in which practice is not separated from theory, since the individuality of the educators and of those who are educated is considered within the framework of the school and the community, as well the educational system and society. The outcome of this approach should be:*

a) advances in science and technology, conflicts and peace, etc.);
b) To treat teacher training and pedagogical coordination in an integrated way;
c) To give emphasis to the process of professionalisation.

deu seu acordo à apresentação, em 2003, de um projeto de formação de docentes em escala nacional, no Brasil, elaborado por Marco Antonio Rodrigues Dias, Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa e entregue ao então ministro da Educação, Cristóvam Buarque, mas que, apesar do interesse do ministro, não foi examinado, tendo se perdido no meio da burocracia brasiliense.

No entanto, a presença da UNU reduziu-se e foi praticamente insignificante na fase de produção dos programas do curso e dos materiais utilizados e na implantação propriamente do programa, quando se formou uma poderosa rede universitária de 18 universidades públicas e privadas para a implementação do Veredas. A gestão integral do programa foi realizada por um grupo que funcionou na Secretaria de Educação, ao lado do gabinete do secretário, com a participação de funcionários graduados e principalmente sob a liderança das professoras Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa, que assumiram, de fato, a coordenação do programa e garantiram sua implementação nas condições previamente estabelecidas. Note-se que, por correspondência entre Francisco Rubio Royo, em nome do "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária", e o secretário Murílio Hingel, a Secretaria foi autorizada a utilizar todo o trabalho elaborado previamente pelo Programa Paci.

Para os que, em nome da UNU ou da Associação Paci participaram da elaboração do Veredas, o não reconhecimento da origem deste grande programa de formação, hoje referência internacional, é frustrante. Outrossim, olhando as coisas pelo positivo, não há dúvidas de que ver a aplicação concreta da amplitude dos princípios adotados pela CMES de 1998; saber que, passados seis anos da aplicação do programa em sua primeira fase, mais de 35 teses e dissertações de mestrado tiveram como objeto o programa e que dezena de artigos foram escritos e publicados sobre ele; notar que depoimentos diversos revelam que o Paci-

---

To incorporate reflections on the present reality of the world, each country and each people (globalisation, unemployment, the programme will be developed through seven modules of 454 hours for each semester. Three areas will be exploited:

a) pedagogical methods;
b) integrative axis.

The elements in this last part constitute the most innovative approach of this project. It means, in fact, that during the entire process of training, the teachers will have in mind their experience in classes and the social environment in which they develop their functions. They will not be treated as passive receivers but as people whose experience will be given added value and will serve a as point of departure to improve their professional action and stimulate them so that they can actively participate in the process of improving society and learning how to live together in the twenty-first century. Among the topics foreseen in this area, the following can be mentioned: contemporary culture, informatics, the cinema, theatre, television, literature, as well as encouraging constant innovation in curriculum, teaching and learning methods. During this period, the teachers will develop subjects such as education, family and society; education, society and citizenship, the school as a field for the practice of pedagogy; a political-pedagogical project of the school; the organization of the functions of teaching; the psycho-social dynamics of classes; education, theory and practice: the specific nature of teaching. This approach can also create the conditions for a better application of the Recommendation concerning the Status of Education Personnel adopted by Member States (Unesco and ILO) in 1996".

Veredas provocou mudanças na concepção de educação dos professores de Faculdades de Educação importantes, como a da própria UFMG; saber que 14 mil professores receberam uma formação pertinente e de qualidade, e que isso teve grande impacto em sua vida Professional e em sua percepção de seu valor como professor, evidentemente, tudo isso é motivo de satisfação e pode nos levar à conclusão de que, de fato, organizações internacionais, quando fiéis à sua vocação, podem ajudar a melhorar a sociedade.

DOCUMENTO NÚMERO 11

ENSEÑANZA SUPERIOR Y EDUCACIÓN PERMANENTE

Conferência apresentada no Congreso Internacional Permanente organizado pela Dirección Provincial de Asturias del Ministério de Educación y Cultura de España, en Gijón, Asturias, del 16 al 18 de septiembre de 1999;

I- INTRODUCCIÓN

Hace un cuarto de siglo, en 1972, la UNESCO publicó una de sus obras de más impacto de toda su historia, el informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación presidida por Edgar Faure, que tuvo por título Aprender a Ser (1). Resultado indirecto, según muchos analistas, de la crisis de 1968, este documento provocó, en el mundo entero, una toma de posición sobre la necesidad de reformas profundas en el concepto y en la práctica de la educación, llamando la atención sobre algunas ideas básicas entre ellas la de "educación permanente" y de "sociedad educativa".

El informe trató de las actividades escolares y extraescolares sin determinar un orden jerárquico. Desde entonces, quedó claro que se aprende dentro y fuera de la escuela y es asunto de toda una vida, por su duración y diversidad. Como dice Carlos Tunnermann, "dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la "edad escolar"; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del "espacio escolar" (2).

En el campo de la educación permanente, el informe, en realidad, daba secuencia a una serie de actividades desarrolladas por la UNESCO, en particular en el marco de la educación de adultos (ver por ejemplo la "Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos" aprobada por la 19a Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 26 de Noviembre de 1976).

Sin embargo, como señala Carlos Tunnermann, "la educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente". Tampoco se confunde con educación continuada que es más restrictiva, limitándose al aspecto profesional de la educación, ni con la educación recurrente o iterativa, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el reciclaje o perfeccionamiento profesional. Es eso y mucho más. “Es la integración de todos los recursos docentes de que disponga la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida" (2).

Acher Deleon, secretario ejecutivo de la Comisión Edgar Faure, recuerda que « la educación permanente («lifelong education») no es sinónimo de escuela perpetua, ni de educación de adultos, ni de formación profesional continua. No es tampoco un sistema, ni un ámbito educativo particular. Es un

‘principio en que se basa la organización global de un sistema y, por consiguiente, la elaboración de cada una de sus partes’. Constituye una necesidad, común a todos » (3).

La idea de «"ducación permanente" desde el Informe Edgar Faure estuvo siempre presente en los trabajos de los especialistas en educación en el mundo entero. Y, a pesar de la reacción clara o simulada de burócratas de la educación, más y más especialistas se dieron cuenta que educación y sociedad no pueden ser tratadas como si fueran elementos aislados e independientes.

Como decía Ettore Gelpi, “hoy en día, la educación es un hecho sociológico y cultural cada vez más significativo. Tiempo y lugar educativos se multiplican y la educación institucional no es más que una de las formas entre todas las demás (autoformación, media, educación por el trabajo, etc)” (4).

El interés de la educación superior por estos temas no es nuevo. En 1978, era vice-rector de la Universidad de Brasília (1976-1980) tras haber sido durante cuatro años (1972-1976) decano de extensión de la misma universidad. Invitado por la UNESCO participé de un coloquio, en París, del 18 al 22 de diciembre de 1978 sobre la contribución práctica de los establecimientos de educación superior al desarrollo de las comunidades. Presenté, en aquella ocasión, un documento con el título "Extensión: liaison entre universités et la communauté". En este forum, se presentaron una serie de ejemplos que mostraban que, en muchas partes del mundo, la comunidad académica tenía, ya en aquella época, conciencia de la importancia de los vínculos con las comunidades y los servicios que configuraban casos concretos de educación permanente.

Pero, seguramente inspirado por Paulo Freire, con quién he tenido el honor de participar en un equipo en el Ministerio de Educación de Brasil (1963), defendí, en el coloquio de la UNESCO, la idea según la cual la comunidad no podía ser vista como un elemento pasivo en los cursos y actividades a ella destinados. Estimulaba entonces proyectos y conceptos donde «l’extension universitaire est la forme à travers laquelle l’institution d’enseignement supérieur éteint son domaine d’action aux organismes, autres institutions et populations d’une façon générale, en recevant de celles-là un influx dans le sens de la rétro-alimentation des autres composants, c’est-à-dire l’enseignement et la recherche» (5).

Rechazaba, en consecuencia, la idea de extensión, diseminada por expertos anglo-sajones, donde la universidad iba a la comunidad con la finalidad de "extender" las actividades de formación y de investigación que le son inherentes.

Este fue el período del desarrollo de la Open University inglesa y de otras experiencias en varias partes del mundo, pero fue también el tiempo en el cual las universidades tradicionales empezaron a trabajar con programas de educación de adultos, de alfabetización y de reciclaje de los maestros de la primaria y el secundario etc. En nuestros días, con las nuevas tecnologías, proyectos de esta naturaleza se multiplican y las universidades son cada vez más eficientes en sus vínculos con el mundo de la industria.

En 1972, la Universidad de Stanford ya mantenía programas de teleducación destinados a la actualización de ingenieros y técnicos de empresas situadas en la "San Francisco Bay Area". Hoy día, universidades como la Federal de Santa Catarina, en el Sur de Brasil, utilizando internet y los sistemas de tele conferencia, con comunicación directa en los dos sentidos, dan cursos de actualización a ingenieros y técnicos de alto nivel de empresas como la Petrobrás, en sus lugares de trabajo, a miles de kilómetros de la sede de la Universidad, en la Amazonia, en el Nordeste brasileño o en la plataforma marítima en el Atlántico Sur. La inserción de la educación permanente en el quehacer de la educación superior, puede lograrse a través de programas como los siguientes:

1-Creación de estructuras en educación permanente y continua con fines coordinadores de las áreas académicas de la universidad, optimizando así las facilidades físicas y humanas.

2- Ofrecimiento de programas de "actualización profesional permanente a los egresados y otros profesionales».

3- Programas de educación liberal para la reflexión y el juicio estético como ampliación para los profesionales de esta área o como nueva dimensión para profesionales de otras disciplinas que requieren la noción de dominio universal a través del conocimiento de las obras de arte, la imaginación, la literatura y el pensamiento.

4-Programas de diferentes niveles para adultos que no han tenido oportunidad de formación universitaria.

5- Programas de contenido social y económico, destinados a la interpretación justa de los acontecimientos nacionales e internacionales.

6- Fortalecimiento de la cultura del ocio, orientado hacia la creatividad, el goce de la naturaleza y el crecimiento como persona individual y colectiva.

II- UNA NUEVA CIVILIZACIÓN

La verdad es - y esto hay que acentuar- que la idea de educación permanente- con nuevos títulos como la de educación a lo largo de toda la vida, vuelve ahora a enfatizarse en varios documentos, entre ellos el informe de la Comisión Delors (6).

En lo que concierne a la educación superior, ella estuvo presente en todas las conferencias regionales preparatorias a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París- 05 al 09 de octubre de 1998) (7). Asimismo, podemos observar su crecimiento. A medida que el tiempo pasaba, más énfasis e importancia se daba a temas como la democratización del acceso a la educación superior que debe estar abierta a todos y a lo largo de toda la vida, los vínculos de la educación superior con el mundo del trabajo, la renovación de métodos de aprendizaje, debiendo jugar un papel más activo que antes, la contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional y utilización de las nuevas tecnologías para garantizar el acceso universal a este nivel de enseñanza etc.

En estos debates, se confirmaba lo que ya había visto con mucha lucidez Carlos Tunnermann para quién "el reto actual es cómo articular la adquisición de conocimientos con la inmensa masa de información disponible. Lo importante no es la mera acumulación de conocimientos sino saber qué tipo de información es necesaria, dónde encontrarla y cómo usarla. El interrogante que subsiste es cómo traducir la información disponible en materias o contenidos curriculares y en métodos adecuados de enseñanza".

Más importante aún, los participantes en este proceso, pronto se convencieron de que, antes de preguntar qué tipo de universidad se desea, es necesario indagar cual es el modelo de sociedad que se quiere construir (8).

En realidad, una cuestión nos lleva a otra. Si, en educación, los vínculos con la sociedad son esenciales, cuales son las razones que pueden explicar porque, en los últimos tiempos, el interés por la educación permanente, educación continuada, educación a lo largo de toda la vida vuelve a cobrar y despertar cada vez más el interés para todos?

En primer lugar, hay que notar que los cambios en la sociedad son ahora mucho más rápidos que en el pasado. Acelerándose a partir de 1989, con el fin de la guerra fría, estimularon el inicio de un "nuevo nuevo orden mundial" que, en realidad, ha significado la llegada de un sistema político, económico y financiero monolítico. En el campo político, situaciones como la que la comunidad internacional ha visto recientemente en Kosovo, donde las grandes potencias tomaron decisiones y, después, fueron a las Naciones Unidas para que ésta ratificase sus opciones (en el caso concreto los bombardeos y todos sus efectos colaterales...) eran mucho más difíciles en décadas anteriores. En economía y en las finanzas, lo que vemos es el predominio del mercado, que se transformó en un nuevo dios, todo poderoso, dominador, que todos deben reverenciar y al cual todos, tanto países como individuos, tienen que someterse. En los años 70 se desarrollo en el mundo la teología de la liberación, atacada y condenada por todos los que tenían alguna parcela de poder. Hoy, aunque el titulo no se haya oficializado, enfrentamos una "Teología del mercado", con sacerdotes dogmáticos, radicales e intolerantes.

Para algunos analistas, no se trata de cambios, lo que vivimos ahora es la llegada de una nueva civilización y esta realidad tiene impactos en todos los sectores. El trinomio de la vida de cada ciudadano compuesto por "formación, trabajo, jubilación" ya no sirve. Las razones pueden ser psicológicas en algunos casos. Con el progreso de la medicina, los que pueden beneficiarse de el, tienen un aumento en la esperanza de vida y psicológicamente necesitan tener alguna actividad.

Esto lo han comprendido muy bien los que tomaron la iniciativa de crear universidades de la tercera edad, y también muchos dirigentes de universidades tradicionales que pasan a explorar esta nueva clientela. En época de vacas débiles, ahí está para muchas instituciones un potencial enorme de “diversificación” de los fondos.

En los países en desarrollo, la situación se presenta a veces de otra manera. Muchos tienen que continuar trabajando para sobrevivir. Situaciones individuales, pero principalmente cambios estructurales en la organización de la sociedad y en particular del trabajo, hacen con que, como dice la OCDE, en un documento (9) elaborado en 1998 ("Redéfinir l’enseignement tertiaire", 1998, pg. 43): "Acudir a la enseñanza terciaria ahora es una meta a la que aspiran todos y no solamente una minoría privilegiada. Se aspiraba a la participación del 100%, con oportunidades justas e iguales de acceso al saber, a través de una forma u otra de enseñanza terciaria, en cualquier momento de la vida, y no necesariamente como prolongación inmediata de la enseñanza secundaria...No se tiene solo acceso a un establecimiento, sino a una manera de vivir, no solo para algunos, sino para todos..."

En la misma página de esta publicación, la OCDE menciona la llegada de un nuevo paradigma para la enseñanza terciaria, con elementos muy variados, entre ellos la orientación de un cierto numero de países que prevén la admisión en la enseñanza terciaria del 60, 80, l00 por ciento de los que terminan sus estudios secundarios y, en el caso de los Estados Unidos la entrada de todos en alguna forma de enseñanza terciaria.

Esta educación superior o terciaria para todos es, de nuevo, algo para ricos o debe extenderse a todos? En las conferencias regionales preparatorias a la CMES, en París, en octubre de 1998, la comunidad académica y sus asociados han opinado de manera muy clara, basando sus decisiones en el articulo 26.l de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que conmemoraba sus 50 años, según la cual toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores debe estar abierto en plena igualdad a todos en función de sus méritos.

En consecuencia, ninguna discriminación, de cualquiera naturaleza, puede impedir el acceso a la educación superior. Este es un compromiso ya viejo de 50 años de toda la comunidad internacional, pero solamente ahora se toma conciencia de él con más fuerza. Las implicaciones para la educación superior son más que evidentes.

Se trata en realidad del principio básico para todas las reformas que se desarrollan o que se van desarrollar ahora en materia de educación superior en el mundo entero.

Hay que señalar que, cuando se habla de universalización de la educación superior en Estados Unidos, no se piensa que todos los jóvenes irán a Stanford o Berkeley. La universalización implica la diversificación, el desarrollo de los colegios comunitarios de calidad, de los cursos profesionalizan tes a nivel superior, de las formaciones variadas de educación a distancia etc. En los países en desarrollo, las universidades tradicionales deben modificarse, ser más pertinentes y estar más vinculadas a la solución de los problemas de su entorno.

Los cambios son más visibles en los campos de la ciencia y de la tecnología, afectando, en consecuencia, de manera cada vez más rápida, a las estructuras del trabajo. Todo profesional necesita actualizar permanentemente sus conocimientos y sus prácticas. Un medico que no se actualiza acaba transformándose en un curandero o, lo que es peor, en un propagandista de los laboratorios de las

multinacionales, teniendo como base exclusiva de su saber la lectura de las reseñas de medicamentos. Ejemplos de esta naturaleza pueden multiplicarse «ad infinitum»,

Nuevas profesiones se crearán (en los años 70, la de técnicos de televisión), ahora profesiones vinculadas a la informática. En la actualidad los cambios tecnológicos tienen también repercusión en la organización de la enseñanza con mutaciones en las disciplinas, creación de nuevas materias y una orientación pedagógica que lleve a los estudiantes a aprender a tomar iniciativas ("apprendre à entreprendre").

III- POLITICAS PARA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En 1997, la División de Educación Superior de la UNESCO elaboró un documento dedicado á la enseñanza abierta y a la educación a distancia bajo el título "Open and Distance Learning - Prospects and Policy Considerations" (10).

El documento muestra que es verdad que " the last two decades have seen considerable growth in educational training", pero "the world still suffers from intolerable inequalities at the international level and sometimes within nations".

Las nuevas tecnologías se presentaron bajo una perspectiva positiva:

> "The rapid development of information and communication technologies and the move towards a more knowledge-intensive, interdependent society create new challenges and opportunities for the design and delivery of education".

El documento revela aún:

> "One of the technological trends is the emergence of new forms of distance learning based on more interactive telecommunications technologies, with pedagogical, economic, and organizational implications. Furthermore, there is a significant trend towards internationalization. Institutional and inter-governmental cooperation is increasing, and the 'global classroom' has been realised in quite a number of projects, particularly in connection with emerging global communication networks".

Sin embargo, se nota que

"In the developing world, open and distance learning suffers from many of the problems faced by conventional education. Additionally, lack of infrastructure and professional competence in open and distance learning are important barriers. Nevertheless, these forms of educational delivery have come to stay, and many countries are looking at open and distance learning as a major strategy for expanding access and raising quality"».

El tema de las nuevas tecnologías estuvo presente también en todas las conferencias regionales organizadas pela UNESCO entre 1996 y 1998 en preparación a la CMES. Algunas destacaron su importancia para la pertinencia y la calidad, incluso en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, otras pusieron énfasis en la necesidad de la cooperación, mientras por lo menos una ha preferido llamar la atención para su utilización en la gestión de las instituciones como instrumento para alcanzar la calidad y la pertinencia.

IV- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA CMES

Como resultado, el tema se transformó en objeto de discusiones en todas las comisiones y en los debates temáticos de la CMES en París, en octubre de 1998. Era evidente que muchos de los participantes compartían la creencia en que los progresos de las nuevas tecnologías representan una revolución aún más importante que provocada por la imprenta de Gutenberg o por la revolución industrial en el siglo pasado.

En consecuencia, muchos expresaban la opinión que las nuevas tecnologías transformarán la sociedad, mejorándola significativamente, mientras otros adoptaban una visión catastrófica, señalando que, al contrario, servirán para concentrar conocimientos y las riquezas. Las dos posiciones tienen fundamentos correctos, las nuevas tecnologías tienen un potencial tremendo para la democratización del conocimiento, pero como muestra la versión de 1999 del Informe sobre el Desarrollo Humano del PNUD (11), los desequilibrios en el acceso a las nuevas tecnologías es por lo menos preocupante.

La declaración final aprobada por los participantes resumió toda la toma de posición, de manera sintética (7). Vale la pena mencionar esta síntesis bajo el título de "El potencial y los desafíos de la tecnología", en el artículo 12 de la declaración, la CMES afirma:

"Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con

el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y el manteniendo de niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;

b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas « virtuales » de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes: empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;

c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;

d) adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;

e) facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de éstas en toda la sociedad;

f) seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;

g) teniendo en cuenta las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías reales en entidades virtuales.

V- NUEVAS FUNCIONES Y ROLES

Los cambios en la sociedad y en la civilización con la evolución y el avance de las nuevas tecnologías tienen pues consecuencias enormes en la educación. Esto no es nuevo. Pero ahora los maestros de ninguna manera pueden ser simplemente los que transmiten un conocimiento, que difunde la sabiduría. Muy frecuentemente, enfrentan estudiantes que, sea por su experiencia, sea por el acceso a las fuentes de información, están, por lo menos en algunos tópicos, más actualizados que ellos. Su rol tiene que cambiar. Deben ser más animadores que transmisores. Tienen que trabajar en grupo.

De ahí la razón por la cual muchos participantes de las conferencias preparatorias a la CMES solicitaron el restablecimiento de las redes que la UNESCO había desarrollado en los años 80 para la formación pedagógica de los profesores universitarios. Ahora, además de las técnicas pedagógicas tradicionales, tienen que dominar las nuevas tecnologías y aprender a trabajar en equipo.

En cuanto a los estudiantes, la declaración de la CMES menciona de manera clara que deben ser el centro de las preocupaciones de los establecimientos de educación superior. Es necesario considerarlos además participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones a los mismos, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Finalmente, se puede decir una vez más que ahora más que nunca la educación tiene que ser un proceso continuo o como afirma Miguel Angel Escotet:

> "Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente" (12).

VI- EDUCACIÓN AL LARGO DE TODA LA VIDA

Es útil pues ver como el Informe Delors trata este tema, retomando, adaptando y reforzando el camino abierto por Edgar Faure y su equipo.

En 1995, la UNESCO publicó el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior (13), en el cual se hace una referencia especial a la educación permanente en los párrafos 73, 74 y 149 (y implícitamente en los párrafos 55,56 y 87).

Este documento sirvió de base a la reflexión que se desarrolló en torno a la educación superior en la preparación de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que tuvo lugar en París, del 05 al 09 de octubre de 1998. En las conferencias regionales preparatorias a la Conferencia Mundial, el tema fue debatido con interés, como se ve en los párrafos 30 y 31 del documento «Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut - Retained lessons » (14), que se puede consultar en inglés o francés en Internet en el sitio de la UNESCO (http:www.unesco.org/education/educprog/wche).

Como consecuencia de esta toma de posición, en el documento de trabajo principal (15) elaborado para la Conferencia Mundial ("La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción" -Jean Marie De Ketele- ED-98/Conf.202/CLD.23) se afirma que "la universalidad de la educación superior supone la utilización de formas variadas de intervención para atender a las necesidades de educación superior para todos y a lo largo de toda la vida".

En su párrafo 56, este documento, preparado tomando como base los resultados de las conferencias regionales y los trabajos especiales elaborados por una serie de organizaciones en la UNESCO en esta iniciativa, dice:

> «la educación para todos supone que la educación no se acaba con el período de escolaridad, sino que se extiende a todos los momentos de la vida, no solamente para dar nuevas oportunidades a los que no las tuvieron en su momento, sino también para posibilitar la puestas al día, obligada por los cambios del entorno o simplemente para continuar su desarrollo. La educación superior se debe considerar como un sistema de enseñanza y de formación permanentes».

El documento en su párrafo 57, señala:

> "la educación para todos a lo largo de la vida supone también que la educación superior tome en consideración las características de las personas y su entorno. Por lo tanto, debe ofrecerles los métodos de enseñanza y formación adecuados: enseñanza a tiempo parcial, libertad de horario, enseñanza a distancia, módulos capitalizables, universidades virtuales. La educación superior está al servicio de las personas y no las personas al servicio de la educación superior".

Por lo tanto, debe afrontar riesgos, experimentar nuevos métodos, fertilizar los métodos experimentados mediante un intercambio de experiencias, utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia.

Es útil señalar también que el tema de la educación a lo largo de la vida estuvo presente en los debates en casi todos los temas, en particular cuando se discutía la pertinencia y la calidad, y más específicamente las relaciones con el mundo del trabajo y la utilización de las nuevas tecnologías.

Por esta razón, en un discurso sobre la génesis de la CMES, en el día de su apertura, he tenido la ocasión de llamar la atención de los participantes sobre algunos puntos que era necesario retener. Entre estos, mencioné: (16).

> "le développement des nouvelles technologies ouvre la voie à une éducation permanente pour tous, elles doivent être mises au service du processus pédagogique comme au progrès de la recherche, elles doivent aussi contribuer à une gestion plus efficace des systèmes d'enseignement supérieur, mais elles doivent être accessibles à tous et servir à tous, les conditions sociales et culturelles de tous devant être prises en compte, comme par ailleurs dans tous les aspects de l'organisation des institutions. Enfin, les nouvelles technologies doivent collaborer à assurer l'accessibilité pour tous, tout au long de la vie".

VII- LA DECLARACIÓN MUNDIAL

La CMES, como ya lo hemos señalado, aprobó dos documentos. El primer, "La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI"» (7), ya en su preámbulo, después de hacer referencia a documentos como el "Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI" y las decisiones de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1977) donde se pedía a la CMES "que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza post-secundaria en instituciones de educación permanente y defina en consecuencia la función de las universidades" afirma:

> "Convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida , y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y la cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y post-secundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias y instituciones técnicas".

En el preámbulo, la declaración subraya que los establecimientos de educación superior deben colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que puedan integrarse plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.

En su artículo 1, que trata de las misiones, incluye entre estas, la de constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

En su artículo 3, cuando trata de la igualdad de acceso basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26.1) menciona que “el acceso a los estudios superiores debería también estar basado en la perspectiva de la educación al largo de la vida y podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente ». En el mismo artículo, tratando de los vínculos de la educación superior con los otros niveles de la educación, señala que «las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al cual deben también contribuir y fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida”.

El tema de la educación permanente se trata en el articulo 7 con vistas a reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad, donde, entre otras cosas, se dice que «en su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos...

Lo mismo se nota en el artículo 8 que trata de "la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades" donde se lee que la diversificación es indispensable... “ para ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente”.

Cuando trata del personal y de los estudiantes «principales protagonistas de la educación superior», en el artículo 10, la Declaración se elabora en torno al problema de la educación permanente, en particular cuando habla de la renovación permanente de competencias pedagógicas, de planes de estudio y de métodos de enseñanza y aprendizaje. Nota también que "dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debería considerarse que la experiencia adquirida fuera

de las instituciones constituye un mérito importante para formar parte del personal de la enseñanza superior".

Acentúa, por fin, la necesidad de tomar en cuenta «los alumnos que abandonan sus estudios», que «han que tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno».

El mismo método fue utilizado en la elaboración del artículo12 sobre «el potencial y los desafíos de la tecnología » que "brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la educación superior".

VIII- MARCO DE ACCIÓN

El segundo documento adoptado por los participantes de la CMES es el "Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" en el que se intentan diseñar acciones concretas, capaces de operacionalizar los principios de la declaración. Ya en su artículo primero, entre las recomendaciones a los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades, se solicita que estas adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir en consecuencia su cometido, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente.

En este mismo apartado, se recomienda también que se preste atención a la interrelación con la enseñanza general, técnica y profesional que deberá "revisarse a fondo desde la perspectiva de la educación permanente".

En la parte del documento que hace referencia a las propuestas de acción a los sistemas e instituciones, se solicita que se conceda particular atención a las recomendaciones de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que, como todos saben, ha considerado a la educación permanente como fundamental para todos los niveles de la educación. Sin embargo, se hace una mención explícita al tema, cuando menciona que "como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más

que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior, establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente".

De nuevo, se hace una referencia explícita cuando se recomienda que “se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayude a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal a extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberían procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos”.

Además, el documento hace una serie de proposiciones para estimular “el acceso a los educandos a los establecimientos de educación superior adultos (artículo 9)”.

Finalmente, en su tercera parte formula recomendaciones en el plano internacional, en particular a la UNESCO, los participantes de la CMES proponen que esta organización deberá, junto con la Universidad de las Naciones Unidas y las Comisiones Nacionales, las diversas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, constituirse en un forum de reflexión sobre los temas de la educación superior con vistas, entre otros objetivos, a "promover proyectos innovadores de formación e investigación destinados a valorar la función específica de la enseñanza superior desde una perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida".

IX- EL INFORME DELORS

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, la educación a lo largo de la vida ocupa el capítulo 5. La Comisión ha centrado su análisis en el concepto de educación durante toda la vida, que, «según ha preconizado por el informe Faure, es una de las llaves que pueden abrirnos las puertas del siglo XXI».

Delors añade que "ese concepto, responde al desafío de un mundo en rápida evolución, se impone como una necesidad con todas sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Por otra parte, va mas allá de la distinción habitual entre educación tradicional y educación permanente" (17).

En realidad, este concepto actualmente está vinculado al de la sociedad del conocimiento y "esa educación debe ser una construcción constante de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes, pero también de su capacidad de juicio y de acción".

XI- PISTAS PARA ACCIONES

Mi intención es de concluir este documento con dos proposiciones.

1) **DEFINIR LAS MISIONES**

En el artículo no. 5 del "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior" adoptado en París, en el día 9 de octubre de 1998, los participantes de la CMES han sugerido que cada establecimiento de educación superior debe definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo...

Sería conveniente que las instituciones superiores abrieran un debate, en el interior de cada institución, aprovecharan la ocasión para una reflexión orientada a la acción sobre el tema de las nuevas misiones de la educación superior, en particular y sobre la enseñanza superior y la construcción de una sociedad mejor. No se trata de reformar los estatutos de cada institución. Esto es complicado, demora mucho. Se trata sí de tener un documento que sirva de una especie de bandera sobre el posicionamiento de cada institución frente a la sociedad actual, un documento de orientación para su acción. En síntesis, de algo que sirva de referencia a todos los elementos de una comunidad académica determinada.

La misión, como todos aquí saben, se traduce en finalidades a largo plazo que son declaraciones generales sobre las grandes orientaciones de la institución. Estas finalidades se detallan en seguida a través de objetivos más operacionales que se concretan a través de los documentos de planificación estratégica de cada institución. Las misiones coinciden con las finalidades y objetivos de la institución universitaria: investigación, formación y servicio, contribución al desarrollo y a la creación de una sociedad más justa.

2- COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

La Conferencia Mundial sobre educación superior fue muy clara en lo que se refiere a la cooperación. Debe estar basada en la solidaridad y la transferencia del conocimiento y tener como objetivo la construcción de una sociedad más justa y equitativa a nivel internacional y nacional (interior de cada país). La dimensión internacional de la educación superior pasa a ser considerada como un elemento intrínseco de la calidad y, en consecuencia, de su misión.

Ninguna institución puede vivir sola, ni cumplir todas sus misiones si se queda aislada. El establecimiento de redes es esencial y ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados.

Ha de evitarse el éxodo de cerebros y ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías constituye un punto fundamental del proceso de globalización, como señala el artículo 11 del resumen de la Declaración Mundial sobre Educación Superior, donde se puede leer:

> "hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transición del saber, poniendo los conocimientos y la información a la disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales el suministro de sistemas y técnicas educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas ha de constituir una prioridad».

Se puede pues sugerir un esfuerzo en mejorar el acceso a las nuevas tecnologías de educación superior. Un ejemplo de proyecto bien concebido en esta línea es el de la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias con instituciones del Noroeste de Afrecha. Las universidades deberían asociarse con los poderes públicos para el desarrollo de proyectos de democratización de las nuevas tecnologías como el que lanzó la Junta de Extremadura en España. En los esfuerzos de actualización pedagógica de los profesores universitarios, la utilización adecuada de las nuevas tecnologías pasa a ser un elemento esencial. Al final del 1990, se realizó en París (UNESCO y Consejo Superior del Audiovisual del gobierno francés) una cumbre mundial de los reguladores de Internet con el objetivo de establecer las bases de una cooperación internacional para garantizar un desarrollo igualitario de Internet y con el fin de

revertir sobre la futura reglamentación de su funcionamiento (18). Las organizaciones universitarias deben interesarse por el tema.

XI- CONCLUSION

La educación superior en el alborear del nuevo milenio se considera como un gran negocio. Algunos países la tienen como uno de los elementos más importantes de sus listas de exportación y además, la utilizan para transmitir un modelo único de educación superior que, por supuesto, no puede tomar en consideración los diversos aspectos culturales, ni las necesidades sociales de los llamados receptores. Esto, por ejemplo está muy claro en un artículo de Gérard de Sélys con el título de "l'école, grand marché du XXIe siècle" (19).

Creo que los responsables universitarios deben llamar la atención de gobiernos y Parlamentos sobre esta cuestión. No tiene sentido que los países en desarrollo envíen estudiantes al extranjero para financiar los sistemas de educación de los países más ricos, ni es aceptable recibir sin criticas paquetes de cursos elaborados para realidades y necesidades que no sean la de los países «receptores». Cuando se piensa en construir una nueva sociedad con base en la educación, no hay que ignorar que vivimos un período de cambio de civilización, en que las nuevas tecnologías juegan una función esencial en las mudanzas y en las relaciones entre los seres humanos, con profundo impacto en la sociedad, y también en la educación superior. Esto se desarrolla en un período en que, con el fin de la guerra fría, y la consolidación de un solo modelo económico dominador, una nueva teología se desarrolla, LA TEOLOGÍA DEL MERCADO, con dogmas más fuertes que lo de todas las religiones. El dios omnipresente y todo poderoso es el mercado controlado por fuerzas muchas veces invisibles pero cuya presencia se siente en todas partes. La teología del mercado es una realidad. Los educadores, estén donde estén, en instituciones educativas, asociaciones civiles o en organismos gubernamentales, no pueden sucumbir a sus tentaciones. La misión principal de la educación sigue siendo la de colaborar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

R E F E R E N C I A S

1. Faure, Edgar et autres (1992)- "Apprendre à être" - Unesco: Fayard,

2. Tünnermann Bernheim, Carlos (1995) – “La educación permanente y su impacto en la educación superior" en Nuevos Documentos sobre Educación Superior no. 11- Estudios y Investigaciones- División de la Educación Superior- UNESCO

3. Deleon, Archer- "De una comisión a otra...Hace un cuarto de siglo "in "El Correo de la UNESCO" - pgs. 12 à 16- París, abril de 1996.

4. Gelpi, Ettore - "Políticas y Actividades de Educación Permanente" en "Jornadas de Educación Permanente", Gijón: UNED

5. Dias, M.A.R. – "Extension: liaison entre les universités et la communauté"- document (14 pages) présenté au Colloque sur "la Contribution pratique de l’enseignement supérieur au développement des Communautés". Paris, 18-22 décembre 1978

6. Delors, Jacques y otros (1996)- "La educación encierra un tesoro" - Santillana Madrid: UNESCO

7. UNESCO- «L’Enseignement Supérieur au XXIème Siècle - Vision et Actions» - Conférence Mondiale sur l’Enseignement Supérieur- Paris, 5-9 octobre 1998- «Rapport Final».

8. UNESCO – "50 années pour l’éducation" - pg. 179

9. OCDE- "Redéfinir l’enseignement tertiaire"- París 1998

10. UNESCO- Division of Higher Education- 1997- "Open and Distance Learning - Prospects and Policy Considerations"

11. UNDP- New York - 1999- "Human Development Report"

12. Escotet, Miguel – "La Educación Permanente y la Educación a Distancia" en "Jornadas de Educación Permanente" Gijón: UNED

13. UNESCO- "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"- París, 1995-

14. UNESCO- CMES- Paris - October 1998- "Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut - Retained lessons"-

15. De Ketele, Jean Marie- CMES - UNESCO- octubre 1998 - Documento de Trabajo – "La educación superior en el Siglo XXI - Visión y Acción".

16. Dias, M.A.R. - CMES- UNESCO- octobre 1998- "La Conférence Mondiale, le long parcours d’unw utopie qui devient réalité"- Internet- http:www.unesco.org/education/educprog/wche/dias/index.html

17. Delors, Jacques (1998)- "Formar a los protagonistas del futuro" in "El Correo de la UNESCO" Abril de 1996 pgs. 6 a 11.

18. Bourges, Hervé- "L'UNESCO et les pendules d'Internet" in Le Monde , Paris - 30.07.1999

19. de Sélys, Gérard- "L'école, grand marché du XXIème siècle" in "Le Monde Diplomatique" - Paris- juin 1998.

ANEXO AO VOLUME NÚMERO 9

SEMINÁRIOS, CONGRESSOS, CONFERÊNCIAS DE QUE PARTICIPOU O PROFESSOR MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS EM 1998, 1999 e 2000

-Seminário Internacional “Universidad: Estrategias para avanzar: dirección estratégicas y calidad de las Universidades”- Orador na sessão de encerramento- 21 de janeiro de 1998- Universidade Politécnica de Catalunha- Barcelona;

-Participação, como membro do secretariado da UNESCO, na conferência regional dos estados árabes em preparação à CMES, realizada em Beiture, Líbano, de 2 a 5 de março de 1998 sob o tema geral de « What higher education for the Arab States at the dawn of the XXIst Century ?” Texto da intervenção disponível em inglês : The arab contribution to the World Conference on Higher Education

-Orador convidado para apresentar a CMES e o trabalho da UNESCO no campo do ensino superior na reunião preparatória para a CMES, organizada pela Comissão Nacional da Noruega para a UNESCO, em Oslo, no dia 25 de março de 1998

-Participante como orador convidado, do I Congresso Cátedra UNESCO: Educación y desarrollo. América Latina ante el siglo XXI : problemas y perspectivas, celebrado na Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha, de 31 de março a 3 de abril de 1998. Tema da intervenção : "El papel de la universidad en América latina : la experiencia de las cátedras UNESCO".

-Orador convidado da reunião norte-americana preparatória à CMES realizada em Toronto, Canadá, nos dias 16 e 17 de abril de 1998. Texto da intervenção publicado: "A common synergy for the building of a better society".

-Participante como orador convidado do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), realizada em Macau (território chinês na época sob administração portuguesa) de 18 de abril a 25 de abril de 1998.

-Participação, como conferencista convidado, no colóquio internacional sobre as políticas de abertura das universidades, realizada na Universidade de Paris Vincennes-Saint Dennis de 4 de junho a 6 de junho de 1998. Intervenção na abertura do colóquio.

-Participação como keyinote speaker na Sétima Conferência Anual de EDEN –European Network for Distance Education- realizada em Bolonha, Itália sobre o tema "Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition", de 24 a 26 de junho de 1998.

-Participante, como representante da UNESCO, da Conferência Internacional da OCDE. Realizada em Berlim, Alemanha, de 29 de junho a 1o. de julho de 1998, sobre o tema "Redefining Tertiary Education".

-Participação, como organizador e conferencista no dia da abertura, da **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CMES -** em Paris, de 05 a 09 de outubro de 1998. Representou o secretariado no GT para finalização do texto da declaração e do plano de ação adotados pelos participantes.

-Orador convidado para proferir a conferência inaugural do simpósio sobre "Universidad, Globalización e Identidad iberoamericana", organizada pela Universidad de Córdoba, Argentina, em colaboração com várias organizações, no período de 20 e 21 de novembro de 1998.

-Participante, como conferencista convidado, do IV Curso de Medicina Tropical y Parasitologia, realizado na Universidade de Granada, de 21 de setembro a 23 de outubro de 1998. Orador na sessão de encerramento no dia 23 de outubro de 1998, sobre o tema de "cooperação interuniversitária internacional

-Participação, como orador convidado, da reunião de reitores da Associação das Universidades de Montevidéu realizada na Universidade Federal de Santa Catarina no dia 01.09.98

-Discussão com autoridades acadêmicas e governamentais, na China (Beijing e Xangai) para criação de cátedra UNESCO no ensino superior, como ponto focal par uma rede asiática no campo da pesquisa no ensino superior – novembro/dezembro de 1998

-Representante da UNESCO na 45a. sessão do Conselho da Universidade das Nações Unidas, em Tóquio, em dezembro de 1998. Homenagem e apresentação de discurso de despedida do Conselho, no dia 11 de dezembro de 1998, após mais de 16 anos de participação em suas atividades. Texto do discurso disponível em francês: "Un adieu plein d'émotion".

-Participante convidado de reunião de avaliação das cátedras UNESCO da Universidade Politécnica de Catalunha, realizada na UPC, em Barcelona, entre 23 e 27 de janeiro de 1999.

-Orador Convidado do 18o. Congresso ANDES –Sindicato Nacional realizado em Fortaleza, Ceará, Brasil, sobre o tema "UniversiVIDAde –Educação, Ciência, Humanidade", realizado no período de 25 de fevereiro a 01 de março de 1999, constituindo-se na última atividade realizada enquanto diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO. Texto da intervenção disponível em português: "Políticas para o ensino superior em seguimento à conferência de Paris".

-Participação, como conferencista convidado, do seminário sobre a internacionalização das universidades- tendências para o Século XXI, organizado pela Universidade de Valladolid, de 4 de fevereiro a 22 de março de 1999. Intervenção na seção de clausura no dia 22 de março sobre "La universidad multicultural del Siglo XXI".

-Participação em reunião das universidades espanholas em Salamanca, em 1999, apresentando um texto sobre cooperação interuniversitária questão de necessidade e fazendo uma alocução na sessão de encerramento. Texto disponível em espanhol : "Cooperación internacional: cuestión de necesidad".

-Participação, como convidado, da Conferência sobre cooperação com a África do Grupo Santander- Las Palmas de Gran Canária- 15 de abril de 1999 e da Assembléia Geral do Grupo Santander, sobre o tema "In the aftermath of the UNESCO World Conference on Higher Education", encarregado de apresentar uma exposição e coordenar os debates e conclusões sobre o tema cooperação interuniversitária- Las Palmas de Gran Canaria- Ilhas Canárias, Espanha- 17 de abril de 1999

-Elaboração, em combinação com Francisco Rubio e Concha Sofia, da proposta para criação de um Programa de Cooperação Interuniversitária -PACI– Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, submetido ao Cabildo de Gran Canaria – 18 a 28 de abril de 1999

-Participação, como convidado, do Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI) da Segunda Reunião dos Reitores Ibero-americanos e da Rede Extremadura – reunião preparatória à reunião de cúpula dos chefes de estado ibero-americanos- Cáceres- Espanha- 7 a 9 de abril de 1999

-A convite da Universidade de Las Palmas, participação de série de reuniões com pessoal desta universidade e com autoridades do Cabildo para definição de projetos de cooperação interuniversitária –15 a 18 de junho de 1999

-A convite do Programa IGLU e de várias universidades, visita à Argentina, para apresentar conferências sobre perspectivas da educação superior neste final de século nas universidades de La Plata, Salta, Luján, e Salvador (Buenos Aires). Participação em debate no Congresso Nacional sobre o mesmo tema (28 a 30 de junho de 1999. Texto que serviu de base a estas conferências disponível: "Elementos para conferencias en Argentina”

-Participação, como professor, no curso IGLU da OUI para administradores de universidades latino-americanas (01 e 02 de julho de 1999 em Buenos Aires). Texto que serviu de base a este curso é disponível em espanhol: "La universidad como organización".

-Participação, de 11 a 14 de julho de 1999, como convidado do Setor de Ciências Sociais da UNESCO, na conferência internacional organizada por este setor com a OMS sobre "Universities and the health of the disadvantraged" na Universidade do Arizona, em Tucson, Arizona, Estados Unidos, tendo sido moderador do grupo de trabalho sobre "Global links for health" fazendo uma apresentação do tema. Texto da intervenção foi publicado pela OMS em 2001

-Convidado pelo Grupo de Montevideo e pelo CEXECI de Extremadura e a Universidade de Santiago, participação, como conferencista, na reunião de cúpula dos reitores de universidades estatais na América Latina realizada em Santiago em agosto de 1999. Tema da exposição publicado em espanhol: "La teología del mercado en la globalizacion de la educación superior".

-Participação, convidado dos organizadores, como keynote speaker, na conferência sobre "Emerging Global Electronic Learning", organizada em Tampere, Finlândia, de 9 a 12 de agosto de 1999, pela Universidade de Tampere e a rede "Global Systems Analysis and Stimulation" que reúne instituições de todas as regiões, em particular norte-americanas, japonesas e escandinavas. Escolha como vice-presidente da rede criada nesta conferência, GUS –Global University System. Texto da intervenção encontra-se disponível em inglês em

internet nos tites de GUS/GLOSAS e da Universidade de Tampere: "Objectives and institucionalization of the Global University System" -

-Convidado pela Universidade Federal de Viçosa,em Minas Gerais, responsável pela conferência de encerramento do Seminário internacional "A universidade no próximo século", em comemoração do 73o. aniversário da instituição, realizado durante o período de 30 de agosto a 1o.de setembro de 1999. Tema da intervenção : "A educação superior no Século XXI" publicado pela revista Comunicação e Política.

-Como representante da Universidade das Nações Unidas, participação em reunião de cátedras UNESCO sobre ensino superior na Universidade Politécnica de Barcelona, de 13 a 14 de setembro de 1999, quando se lançou o Forum UNESCO-UNU, através de uma rede denominada GUNI –Global University Innovations Network, prevista pela CMES

-Convidado pela UNED –Universidad Nacional de Educación a Distáncia- conferencista na abertura do congresso internacional sobre Educación Permanente ante el Siglo XXI, realizado em Gijón, Astúrias, Espanha, de 16 a 18 de setembro de 1999. Intervenção disponível em espanhol: "Enseñanza superior y educación permanente".

-Convidado pelo CRUB –Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras- com apoio da CAPES e UNESCO-Brasil, participação nos dias 29 e 30 de agosto e 1o. de setembro de 1999, do Forum CRUB V (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), sobre o tema geral "A universidade no próximo século". Neste encontro, foi lançado, em português, um livro contendo os principais documentos da CMES, de que participou escrevendo uma apresentação e indicando os textos a serem selecionados. O texto da intervenção "Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: impacto da declaração de Paris após um ano" está disponível em português e foi difundido pelo CRUB através de um CD-rom.

-.Convidado pela UPC e em representação da UNU, participação em jornada de trabalho sobre gestão no ensino superior nos dias 13 e 14 de setembro de 1999, para lançamento da cátedra UNESCO em gestão do ensino superior da UPC.

-Participação, como keynote speaker, na Quarta Conferência Internacional sobre educação, organizada pela Universidade de Cincinnati e o World Council for Curriculum and Instruction, em Cincinnati, Estados Unidos, de 06 a 08 de outubro de 1999, com a participação de cerca de 30 países sobre o tema "Educating for global responsibility: a mandate for the third millenium". A intervenção foi publicada na revista do WCCI em Toronto em 1999 e está disponível em inglês: "Lifelong education : a global responsibility".

-Participação, como conferencista convidado, na sessão de encerramento do V Curso de Medicina Tropical e Parasitologia da Universidade de Granada, Espanha, realizado entre os dias 22 e 23 de outubro de 1999, Tema da intervenção: "Cooperación interuniversitaria en tiempos de globalización", disponível em espanhol

-Conferencista convidado sobre o tema "El rol de las organizaciones internacionales en la innovación de la educación superior" apresentada durante a XVII Conferência anual – Conocimiento, Ciencia y Tecnología: retos para la educación superior do International Council for Innovation in Higher Education (sede em Toronto), realizada em Porto Rico de 30 de outubro a 3 de novembro de 1999 com apoio do Conselho de Educação Superior de Porto Rico. O tema da intervenção está disponível em espanhol

-Especialista convidado pelo governo da Bolívia para participar de 06 a 10 de novembro de 1999 na reunião do Grupo de Trabalho integrado por representantes do governo da Bolívia, de universidades deste país e um representante do Banco Mundial sobre a reforma do ensino superior na Bolívia (La Paz e Cochabamba).

-Cerimônia de recepção da Légion d'honneur do governo francês no grau de cavalheiro em Paris, na sede da UNESCO, em novembro de 1999. Texto do discurso disponível em francês e em inglês (tradução de Parker Rossman, GLOSAS, USA)

-Conferencista convidado para tratar do tema "Integração e Educação" no II Congresso da Cátedra UNESCO sobre recursos humanos e o desenvolvimento na Universidade de Deusto, em Bilbao, Espanha, realizado no período de 22 a 24 de novembro de 1999. O tema da intervenção está disponível em espanhol: "Educación superior y integración en un período de globalización. Nuevas basespara la cooperación internacional".

-Conferencista convidado para tratar do tema "Governabilidad en tiempo de globalización" no Congresso Nacional de Educação Superior, organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Colombianas e o ICFES – Instituto Colombiano de Fomento de la educación superior- no período de 01 a 04 de dezembro de 1999, em Barranquilla, Colômbia. O texto da intervenção "La educación superior para la paz y la misión de la universidad en el siglo XXI" foi publicado, como capítulo de libro, na Colômbia, em espanhol

-Participação na constituição da rede GUNI, em reunião realizada na UPC, em Barcelona, no período de 6 a 8 de janeiro do ano 2000

-Reunião em La Paz, a convite do governo boliviano, com o ministro da educação, vice-ministro para o ensino superior e especialistas do Ministério da Educação, e membros do GT sobre a reforma do ensino superior na Bolívia.

-Reunião em Barcelona, de 4 a 5 de fevereiro de 2000, com membros do Gabinete da Reitoria da UPC para tratar da organização da rede GUNI

-Conferencista convidado na Universidade Complutense de Madrid sobre Ensino Superior e Desenvolvimento no dia 14 de março de 2000

-Participação, como coordenador, de reunião do GT para elaboração do projeto do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, em Santa Catarina, nos dias 17 e 18 de março de 2000

-Conferencista convidado para proferir a aula inaugural do ano letivo de 2000 na Reitoria da Universidad de la Plata, na Argentina.

-Conferencista convidado pela Associação de Universidades do Grupo de Montevideo e Universidad de Paraná de Entre Rios ao II Seminario Internacional "Por una Cultura de Paz" realizado em Paraná de Entre Rios, Argentina, nos dias 23 e 24 de março de 2000 sobre o tema geral de Integração, cultura e paz no processo de desenvolvimento. Texto da intervenção está disponível em espanhol

-Conferencista convidado no Congresso Nacional de Educação de Pessoas Adultas sobre o tema geral de "La formación permanente y la educación de personas adultas: tendencias actuales", organizado no quadro do Foro Iberoamericano de la Rábida, em Huelva, Espanha, de 4 a 7 de abril de 2000. O texto da intervenção está disponível em espanhol : "Enseñanza superior, educación permanente y educación de adultos".

-Representante da UNU e expositor sobre o tema das bases para a criação da rede GUNI na reunião realizada de 12 a 14 de abril de 2000, em Nairóbi, Kenia, para a formação da rede GUNI na região África.

-Participação, como especialista convidado, para reunião na sede da CRUE, em Madrid, no dia 10 de maio de 2000, sobre projetos de cooperação interuniversitária internacionais envolvendo universidades espanholas.

-Convidado pela Universidad de Las Palmas de Gran Canaria e pelo Cabildo de Gran Canaria para participar da cerimônia de assinatura, no dia 16 de maio, do convênio para a preparação e elaboração do projeto de formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária.

-Participação como coordenador de reunião do GT para elaboração do PACI em Las Palmas, Ilhas Canárias, de 14 a 16 de maio de 2000.

-Conferencista convidado no workshop internacional, realizado em Manaus, Brasil de 31 de maio a 2 de junho de 2000, organizado por GUS –Global University System- com o apoio da UNAMAZ (Associação de Universidades Amazônicas e Universidade Federal do Amazonas), sobre o tema geral de "o ensino do desenvolvimento sustentado à distância e telemedicina para a Pan-Amazônia". Texto da intervenção disponível em português e difundido por internet no site de GUS- "Opportunities to develop learning and telemedicine in Amazonia: an euro-Brazilian perspective".

-Participação, nos dias 8 e 9 de junho de 2000, como coordenador, de reunião, em Belo Horizonte, Minas Gerais, do GT para elaboração do projeto de formação de professores no marco do PACI. Discussão com o Secretário de Educação de Minas Gerais para implementar o programa em Minas.

-Representante da UNU na reunião organizada pela UNESCO dos associados a esta instituição em programas ligados ao ensino superior, em junho de 2000.

-Representante da UNU nos dias 26 e 27 de junho de 2000, na reunião organizada pela UNESCO sobre o seguimento da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior.

-Conferencista convidado pela Junta de Extremadura e o Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica, no curso internacional iberoamericano realizado em Jarandilla de Vera, Extremadura, Espanha, no período de 03 a 08 de julho de 2000 sobre o tema: "Perspectivas de la educación superior frente a los desafíos de este siglo". Texto da intervenção está disponível em espanhol

-Conferencista convidado no Festival 2000 da IUSY (Internacional da Juventude Socialista) em Malmo, Suécia.

-Conferencista convidado no dia 17 de agosto de 2000 no Seminário sobre !História, Conjuntura e Perspectiva da Educação Brasileira- Dialogando na diversidade", organizado pelo Centro Universitário Nove de Julho, em Vila Maria, São Paulo, Brasil.

-Participante convidado a reunião do secretariado de GUNI em Barcelona, na UPC, nos dias 15 e 16 de setembro de 2000.

-Conferencista convidado no dia 27 de setembro de 2000 pela Sociedad Española de Pedagogía no XII Congreso Nacional e I Iberoamericano de Pedagogía, realizado na Universidad Complutense de Madrid no período de 26 a 30 de setembro de 2000.

-Conferencista convidado pela Associação de Universidades do Grupo de Montevidéo e Universidade Federal de São Carlos (29 de setembro de 2000) durante as VIII Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM sobre o tema geral de "Construindo conhecimento e cidadania".

-Participante, como convidado, do congresso Newropeans 2000: Nouvelle Europe, Nouveaux Défis, Nouvelles générations, organizado por Prometeus(União européia), no Centre des Arts et Métiers, em Paris, nos dias 6 e 7 de outubro de 2000

-Participante, como convidado da CRUE, do encontro de universidades ibero-americanas, organizado pela Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (FUCI/CRUE) e la Organização dos Estados Ibero-americanos sobre o tema geral de "La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana" realizado em Valladolid de 25 a 27 de setembro de 2000.

-Conferencista convidado do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, realizado em Florianópolis, Santa Catarina, de 25 a 27 de outubro de 2000, proferindo a palestra sobre "Novos cenários e desafios para a gestão universitária". O texto da intervenção está disponível em português.

-Conferencista convidado para participar, em Louvain-la-Neuve do colóquio sobre Europe Amérique latine – Du monde des nations au monde des régions, no dia 27 de novembro de 2000, organizado pelo Institut d'études Européenes, Pôle européen Jean Monnet da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve com a cooperação do Grupo latino americano na União europeia (GRULA) Tema da intervenção: "Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d'intégration régionale. La perspective latino-américaine ". O texto da intervenção está disponível em francês

-conferencista convidado pela UNAMAZ para participar, em Caracas, na II Conferencia Internacional Amazônia 21: logros para una agenda sustentable e VI Asembléia da UNAMAZ (26.11 ao 29 de 11 de novembro de 2000). Tema específico "Desenvolvimento da Amazonia e Revitalização da UNAMAZ", publicado em 2001 pela UNAMAZ.