

Geraldo Caliman

Organizador



Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



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



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 10 anos em 2018. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão voltados para a investigação de temas focalizados na violência nas escolas, difusão de culturas de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Além de numerosos artigos científicos e participações em Congressos, publicou bem 35 livros nos últimos seis anos enriquecendo a literatura científica no seu campo temático. Desta rede participam 20 professores, entre Coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E entre seus parceiros institucionais estão cerca de 25 Universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus dez anos de funcionamento promoveu o Seminário Internacional “As Cátedras UNESCO e os desafios do Milênio para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (14 e 15 de agosto de 2018).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Cátedras UNESCO e os
Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

GERALDO CALIMAN
Organizador

Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2019

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Imagem capa: Freepik

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C357

Geraldo Caliman (organizador) – Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.
151 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-33-6

1. Desenvolvimento Sustentável 2. Educação 3. Cooperação Solidária 4. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade I. Caliman, Geraldo; II. Título.

CDU: 37:502.131.1

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	7
---	----------

Fábio Soares Eon

SEMINÁRIO

Seminário As Cátedras UNESCO e os Desafios do Milênio para o Alcance dos ODS	9
---	----------

Pronunciamentos de abertura

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (*UNESCO*)

Capítulo I

Cátedras e redes UNESCO: instrumentos para uma cooperação interuniversitária solidária.....	21
--	-----------

Marco Antonio Rodrigues Dias

Capítulo II

A Educação na Prevenção da Violência e Difusão de Culturas de Paz Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade	61
--	-----------

Geraldo Caliman

Cândido Alberto Gomes da Costa

Capítulo III

A Agenda 2030 das Nações Unidas e a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	83
--	-----------

Nina Ranieri

Capítulo IV

A formação de professores como política de Estado: desafios da Cátedra UNESCO de Ciência da Educação para a formação de docentes e investigação educativa na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).....	97
---	-----------

Romilson Martins Siqueira

Capítulo V

Leitura: Educação & Desenvolvimento	
Cátedra UNESCO de Leitura – PUC-Rio	113

Eliana Yunes

Capítulo VI

Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes: a experiência do IESB em Ação em Ceilândia	129
---	------------

Eda Coutinho Barbosa Machado de Souza

ANEXO I

Documentos que serviram de base para a elaboração do texto	
[Anexo ao texto de Marco Antonio Dias]	141

ANEXO II

CMES de 1998 – Elementos Básicos da Declaração	
[Anexo ao texto de Marco Antonio Dias]	145

ANEXO III

Preâmbulo da Declaração final da III CRES realizada em Córdoba de 11 a 14 de junho de 2018. “Declaración de la III CRES”	
[Anexo ao texto de Marco Antonio Dias]	147

PREFÁCIO

A chamada “Agenda 2030”, bem representada na figura dos compromissos internacionais traduzidos pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), impõe um desafio considerável. Se ao passo que a “Agenda 2015” resumia-se a 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), a nova agenda internacional de desenvolvimento se desdobra em inúmeras metas e indicadores desagregados, onde nota-se um claro chamamento para a ação envolvendo governos, sociedade civil e academia.

Instada pelos seus mais de 190 países-membros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem se debruçado de maneira intersetorial – por meio dos seus cinco programas (Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação) – no atingimento das ambiciosas metas de desenvolvimento pactuadas para o ano de 2030.

Na área da Educação, a UNESCO construiu ativamente a Agenda de Educação 2030, englobada pelo ODS 4 (Educação de Qualidade). A Declaração de Incheon, adotada em maio de 2015, conferiu à UNESCO a responsabilidade de liderar e coordenar o tema por meio de orientação e apoio técnico no âmbito da Agenda 2030. Na área das Ciências Naturais, a nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável representa um importante avanço no reconhecimento da contribuição da ciência, da tecnologia e da inovação (CTI) para o desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, na área das Ciências Humanas e Sociais, a UNESCO visa consolidar princípios e valores universais, como a solidariedade global, a inclusão, a não discriminação, a equidade de gênero e a responsabilização na implementação dos ODS. Quanto à Cultura, a UNESCO acredita que a inserção desse tema no

centro das políticas de desenvolvimento é investimento essencial no futuro do mundo e uma pré-condição para processos de globalização bem-sucedidos que levem em consideração o princípio da diversidade cultural. Por fim, no âmbito da Comunicação e Informação, a UNESCO segue defendendo o reconhecimento do papel vital que a liberdade de expressão e acesso à informação desempenham em sociedades sustentáveis.

Atuar em tantas e diversas frentes é tarefa árdua que não seria possível se não fosse a colaboração dos parceiros e redes internacionais tecidas pela UNESCO. Nesse quadro, cumpre destacar o apoio decisivo do meio acadêmico, em particular das Cátedras UNESCO, parcerias constituídas entre a UNESCO e universidades mundo afora que desenvolvem ensino, pesquisa ou extensão nos cinco programas supracitados do organismo internacional.

Criado em 1991 pela UNESCO por forte influência do Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, Diretor do Setor de Ensino Superior da UNESCO de 1981 a 1999, o Programa de Cátedras UNESCO (UNITWIN) tornou-se importante aliado da Organização na realização de seu amplo e complexo mandato. Hoje mais de 600 cátedras em todo mundo, em assuntos que vão da bioética aos direitos humanos, têm sido de fundamental relevância no debate e discussão dos grandes desafios internacionais impostos pela Agenda 2030.

Nesse sentido, é com enorme satisfação que o Programa de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil saúda a iniciativa da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília – uma das mais ativas cátedras no Brasil na produção de conteúdo e realização de ricas discussões e encontros sobre os temas que lhe foram atribuídos – de reunir em Brasília, nos dias 14 e 15 de agosto de 2018, encontro nacional das Cátedras UNESCO dispostas a debater e refletir sobre as interfaces entre a Universidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Ademais de marcar a celebração dos produtivos 10 anos da Cátedra da Universidade Católica de Brasília (UCB), o encontro ainda nos brindou com a presente publicação que reúne inestimáveis contribuições de Cátedras UNESCO de Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro em temas mais do que relevantes para os dias de hoje, entre eles a função social da universidade, o papel das novas tecnologias no ensino e formação de professores, e a educação para a prevenção da violência e consolidação da cultura de paz.

Fábio Eon
Coordenador de Ciências Humanas e Sociais
Representação da UNESCO no Brasil

SEMINÁRIO

AS CÁTEDRAS UNESCO E OS DESAFIOS DO MILÊNIO PARA O ALCANCE DOS ODS

Pronunciamentos de abertura

14 de agosto de 2018

Prof. Dr. Geraldo Caliman:

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Profa. Dra. Anelise Pereira Sihler

Diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação

Sr. Adauto Cândido Soares

Coordenador do Setor de Comunicação e Informação (UNESCO-Brasília)

Prof. Dr. Ir. Jardelino Menegat

Magnífico Reitor da Universidade Católica de Brasília

Cerimonial – Com a palavra o Prof. Dr. Geraldo Caliman, Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Prof. Caliman - Um boa noite a todos, prezados senhores, senhoras, os convidados, os professores, aos estudantes presentes e às autoridades acadêmicas que hoje aqui vieram para celebrar conosco os 10 anos da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.

No dia 14 de agosto de 2008, neste mesmo auditório e horário, acontecia a inauguração oficial da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. O momento foi imortalizado, inclusive, por uma placa que se encontra visível no hall de entrada deste auditório.

As instituições fundadoras desta Universidade compõem-se de diversos grupos dedicados há séculos à educação: salesianos, salesianas, lassalistas, maristas e estigmatinos. Todas essas congregações religiosas, trazem no seu DNA uma identidade muito especial, voltada à educação e particularmente à educação da juventude. E essa Cátedra não poderia estar em lugar mais adequado, a partir do momento em que é voltada à educação e à juventude dentro da sociedade. Ela foi criada sob uma sólida experiência de rede de observatórios de violências nas escolas,

e de consequentes congressos ibero-americanos de violências nas escolas. Cresceu sob a batuta do Professor Cândido Alberto Gomes da Costa na área acadêmica - honrosamente aqui presente -, e do Pe. Romualdo Degasperi, na gestão, como reitor desta Universidade.

De 2008 para cá, seguiram-se 10 anos que demonstram um crescente desenvolvimento de pesquisas, as quais, ficaram registradas nos 35 volumes publicados com o selo desta Cátedra. Eles compõem uma coleção especial da nossa Cátedra. Outros são publicados, às vezes, com o selo da Cátedra, mas em outras instituições, e por outros editores. Não podemos deixar de contabilizar também as centenas de artigos científicos orientados segundo os objetivos e a temática desta Cátedra. O presente momento caracteriza-se por um especial agradecimento pelo apoio da Universidade, como também, pelo constante estímulo dado à Cátedra durante esses anos pela UNESCO-Brasil que tanto estimulou para que esse encontro de Cátedras se realizasse.

E permita ler brevemente aqui um relato muito interessante para que vocês tenham uma ideia da atuação do Prof. Marco Antonio Dias:

A School University da cidade de Suzhou que fica a 250 km ao sul de Xangai, é uma antiga universidade Metodista que existe há mais de 100 anos e tornou-se uma instituição pública em 1949, após a tomada de poder de Mao Tse Tung. Era uma instituição para formar a elite chinesa. Tornando-se pública, buscou manter um alto padrão acadêmico e é, hoje, uma das instituições universitárias chinesas de maior prestígio.

Há poucas semanas uma estudante chinesa, daquela universidade, obteve seu grau de pós-graduação defendendo uma tese sobre as “Práticas e ideias do professor Dias sobre a Educação Superior”, tema que lhe fora proposto pelos professores da Faculdade de Educação daquela Universidade. O fato revela o interesse de setores intelectuais chineses nesse tema.

Professor Marco Antonio, não são só os chineses que estão interessados em compreender suas ideias sobre a Educação: também nós queremos conhecer as ideias brilhantes de quem implantou um sistema de Cátedras UNESCO (UNITWIN) que está presente hoje no mundo inteiro. Bem-vindo entre nós. Além de sua Conferência de hoje, teremos amanhã mais 8 Cátedras UNESCO falando aqui e trazendo as suas experiências e reportando-as aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável projetados pela UNESCO até os anos 2030.

Cerimonial: Com a palavra a **Profa. Anelise Pereira Sihler**, Diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação.

Profa. Anelise - Boa noite a todos. Gostaria de saudar a mesa e as autoridades aqui presentes na pessoa do nosso Magnífico Reitor Prof. Dr. Ir. Jardelino Menegat. Agradecer a presença de cada um de vocês estudantes professores e convidados. E a minha palavra para todos são as minhas boas-vindas ao nosso segundo semestre de 2018. Este momento singular quando nós podemos comemorar os dez anos da Cátedra com a presença do Prof. Dr. Marco Antonio Dias que fará a conferência de abertura. Sabemos que a universidade, vocês estudantes, nós em conjunto, todos nós enquanto docentes somos muito importantes na mudança social a partir de uma universidade trazemos mudanças sociais. Estarmos aqui presentes com uma temática singular e de grande significado voltada à construção da paz. Por isso agradeço a presença de todos e damos as boas-vindas à comunidade acadêmica nesse momento singular, em nome da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação.

Cerimonial: Com a palavra o Sr. Adauto Cândido Soares, na ocasião representando a UNESCO Brasília.

Sr. Adauto Soares - Boa noite a todos, é uma satisfação enorme estar aqui. Cumprimento o magnífico Reitor da Universidade Católica de Brasília, Dr. Ir. Jardelino Menegat, em nome do qual cumprimento os outros membros e autoridades da mesa.

Estou aqui hoje representando a Dr^a Marlova Jovchelovitch Noleto, que infelizmente não pôde estar conosco devido a compromissos, agora à noite, em São Paulo. Com certeza ela ficaria muito satisfeita de participar dos festejos de 10 anos de uma Cátedra, o que não é algo trivial. Quero deixar isso bem claro aqui; quer dizer, as Cátedras, muitas vezes, têm um período de vida curto. Muitas vezes em função dos objetivos, das universidades, das prioridades que são definidas. Uma Cátedra como essa, para nós, nos honra imensamente. Uma Cátedra como o Professor Caliman acabou de relatar, focada sobre o tema das Culturas de Paz é algo inquestionavelmente importante nos dias de hoje.

A UNESCO vive, acompanha, todos os desafios que as sociedades enfrentam particularmente em contextos de violência, o que no momento nos inspira apreensão e, ao mesmo tempo, cuidado. A gente percebe que os desenvolvimentos das sociedades do conhecimento requerem esse tipo de reclame pacífico, uma aproximação dos temas de uma forma amorosa, de uma forma que se busque, justamente, cultivar na mente dos homens os alicerces e as fortalezas da paz. Eu só tenho a agradecer o empenho dessa Cátedra.

Achei incrível e muito bonito o vídeo que foi produzido. Quero parabenizá-los porque, realmente, vocês conseguiram focar a essência do que a UNESCO faz no mundo: as suas áreas de mandato, as formas como as Cátedras se constituem.

O programa de Cátedras - está aqui o Dr. Célio da Cunha que esteve aqui na abertura, na inauguração dessa cátedra há 10 anos - não é um programa simples de ser disseminado, é um conceito que não é corriqueiro, sobretudo, no meio acadêmico. Vejo que o exemplo da Católica, o exemplo dessa Cátedra, é um exemplo a ser disseminado e, para nós UNESCO, o programa de cátedras têm uma função enorme que é disseminar o mandato da Organização. Como também o desenvolvimento aqui da temática dos ODS's, torna-se significativa e honrosa. Quero parabenizá-los pela iniciativa e desejo um seminário, amanhã, muito exitoso. Muito agradecido.

Cerimonial: Com a palavra o Prof. Dr. Ir. Jardelino Menegat, Magnífico Reitor da Universidade Católica de Brasília.

Prof. Dr. Ir. Jardelino Menegat - Boa noite a todas e a todos. É com muita satisfação que esta Universidade acolhe a todos para este evento. Quero saudar o fundador das Cátedras da UNESCO, o nosso conferencista convidado, Dr. Marco Antonio Dias. É um orgulho para nós saber que ele tenha sido o fundador das Cátedras da UNESCO. Então, além de agradecer a sua presença nesta noite, na abertura deste evento, também agradecemos por tudo o que o senhor realizou mundo afora, porque se temos várias Cátedras da UNESCO no Brasil, também constatamos que existem tantas mais em outros países. E quem implantou o sistema de Cátedras merece todo o nosso reconhecimento. Estamos felizes, ainda mais, em saber que o senhor é brasileiro. Na sua pessoa, saúdo os demais membros da mesa. Faço esta menção porque vejo no meio desta assembleia nossos professores, seja da graduação ou do *stricto sensu*. Aqui também estão os nossos estudantes da graduação, e creio que também há alunos do *stricto sensu* da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação.

Como Reitor, ocupo este cargo há pouco mais de 6 meses e aprendi a gostar deste lugar, deste espaço. Fui aluno desta Instituição. Não sou ex-aluno, mas antigo aluno, pois se digo ex-aluno significa que eu estou passado, porém, quero continuar sendo antigo aluno. O antigo aluno sempre volta à casa. E, casualmente, voltei a esta casa como Reitor, tendo sido anteriormente Chanceler desta mesma Instituição. Neste sentido, saúdo os professores e os nossos estudantes. É uma alegria tê-los em nosso meio.

Com muita alegria, no mês de julho, fomos reconhecidos por um ranking internacional britânico como sendo a primeira universidade particular do Centro-Oeste. Vejam o compromisso de quem é Reitor desta Instituição e dos demais que

atuam na Pró-Reitoria. É grande a responsabilidade de sermos não só a primeira do Centro-Oeste, mas também ocuparmos a quarta posição como instituição particular no Brasil, atrás da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Estamos trabalhando para chegarmos ao primeiro lugar, e isso significa unir esforços da parte dos professores, dos quais sabemos a qualidade do seu ensino, do empenho e da dedicação no que realizam, assim como dos esforços dos colaboradores administrativos. Além disso, é preciso salientar que nossa Universidade possui uma estrutura invejável, um espaço maravilhoso. Precisamos de estudantes que efetivamente qualifiquem a Instituição através do seu empenho, dedicação, pesquisas, investigações, para que alcancemos esse reconhecimento.

Estamos vivendo um momento difícil de reestruturação. As instituições que não conseguem se reestruturar no momento de crise sucumbirão, e nós não queremos desaparecer. Temos 44 anos de existência e queremos multiplicar esses anos. Queremos ser uma instituição que possa ir longe porque contribui com a formação e a geração de muitas pessoas que nela passam. Costumo dizer que temos os pés no Distrito Federal, pois é aqui que a nossa universidade nasceu nos idos de 1972. Iniciou com a união dos diretores de escolas de Educação Básica, católicas, e a criação da então União Brasileira de Educação Católica. A primeira instituição criada foi a Universidade Católica, voltada à Educação Superior. Então, vamos avançando com os pés aqui, mas é grande o desejo, pelo menos desta Reitoria, de termos os pés em Brasília e o coração nas pessoas, pois o potencial maior são as pessoas que a nós se dirigem. Temos limitações, mas podemos superá-las para que as pessoas ocupem o espaço mais importante do patrimônio da universidade, sejam elas professores, estudantes ou colaboradores. Esse é o potencial que a Instituição possui. Da mesma forma, não podemos esquecer de nos voltarmos para a sociedade, pois a Universidade não está apenas olhando para o local onde ela está presente fisicamente. Através da Educação a Distância a Católica já ultrapassa os limites do Brasil, pois está presente nos Estados Unidos, no Japão, no continente africano e quem sabe podemos avançar ainda mais. Da mesma forma, estamos presentes por meio de polos ou campus dentro do Distrito Federal. O Distrito Federal é grande em dimensão, em habitantes, em cidades satélites. Assim, projetamos para o próximo ano crescer mesmo em momento de dificuldade, atendendo Sobradinho, Ceilândia e a Asa Norte. O campus Asa Norte, que até então ocupava-se somente com o *stricto sensu*, oferecerá cursos de graduação. É um caminho que estamos trilhando para avançar em nível de universidade, o que para nós é uma preocupação muito forte.

Ainda hoje, na acolhida dos calouros, enfatizamos que o perfil de entrada

dos nossos estudantes deverá ser muito diferente do perfil de saída. Não somente porque ele vai agregando idades na sua vida, mas também porque desejamos que ele, simbolicamente, tenha um coração grande, isto é, que ele possa crescer na dimensão da justiça e da fraternidade; que ele possa ser uma pessoa melhor. Nós queremos que ele tenha uma cabeça “grande”, não no sentido físico, mas que nessa cabeça se agreguem informação e conhecimento, e que esse conhecimento se transforme em sabedoria, pois sábio é aquele que aprende e consegue aplicar o conhecimento na sua vida. Portanto, queremos que os nossos alunos não sejam submissos, pensando somente em ser empregados, operários; queremos que eles sejam empreendedores, dentro do princípio do começar pequeno para se tornar grande. Desejamos que suas mãos possam se estender em muitas dimensões da nossa sociedade.

Parabenizo a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade pelos seus 10 anos. Dez anos não são dez dias. São dez anos de muita conquista e isso se deve, no meu modo de entender, àqueles que iniciaram e os que persistem em continuar. Na pessoa do Dr. Geraldo Caliman, quero que seja reconhecido esse trabalho que realiza. E toda essa produção (de livros) pela Cátedra merece o nosso reconhecimento. Cabe aqui uma salva de palmas para o Prof. Dr. Geraldo Caliman, na sua função de Coordenador da Cátedra.

Sei que a Agenda 2030 conta com vários objetivos e nós fazemos parte do objetivo de oferecer educação de qualidade. A Cátedra vem para agregar, acrescentar, fortalecer esse exercício de, aqui nesta instituição, oferecermos e construirmos conhecimento e educação de qualidade. Dentro dos princípios que nos são propostos para o desenvolvimento sustentável, acredito que esta é uma grande preocupação da Cátedra, e que também é preocupação da Universidade: fazer com que em tudo haja sustentabilidade e garantir que a vida tenha dignidade. Há pouco, a Professora Anelise se referiu a um dos objetivos da Cátedra voltada à difusão de culturas de paz. Este objetivo está sintonizado no espírito de acolhida. Construimos a paz quando sabemos acolher os outros como a nós mesmos. Por isso, desejo que possamos avançar nesse processo e que essa nossa Cátedra se projete além dos 10 anos, e que ela multiplique muitas vezes esses anos e continue produzindo balizada nos objetivos de nossa Universidade e da UNESCO. Que ela produza, geste conhecimento, procure e traga experiências que possam contribuir com a sociedade, e para a difusão de culturas de paz e da dignidade e direitos humanos. Tenho certeza que o Professor Caliman, apesar da limitação de recursos que muitas vezes nos deparamos, fará o possível e o impossível para que essa Cátedra tenha uma distinção e de fato tenha influência dentro da Universidade e da sociedade. Mais uma vez, muito obrigado, e que Deus nos abençoe. Parabéns por esses 10 anos.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL¹

Transcrito da introdução ao Documento da UNESCO:
“Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
Objetivos de Aprendizagem” (UNESCO, 2017)

1. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

1. **Erradicação da pobreza** – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. **Fome zero e agricultura sustentável** – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
3. **Saúde e bem-estar** – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4. **Educação de qualidade** – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

¹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

5. **Igualdade de gênero** – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. **Água potável e saneamento** – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
7. **Energia limpa e acessível** – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
8. **Trabalho decente e crescimento econômico** – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
9. **Indústria, inovação e infraestrutura** – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10. **Redução das desigualdades** – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
11. **Cidades e comunidades sustentáveis** – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. **Consumo e produção responsáveis** – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. **Ação contra a mudança global do clima** – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
14. **Vida na água** – Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. **Vida terrestre** – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
16. **Paz, justiça e instituições eficazes** – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. **Parcerias e meios de implementação** – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

2. Os ODS e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo.

Em 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNITED NATIONS, 2015). Esse novo marco global para redirecionar a humanidade para um caminho sustentável foi desenvolvido na esteira da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 2012, em um processo de três anos envolvendo Estados-Membros da ONU, pesquisas nacionais que mobilizaram milhões de pessoas e milhares de atores de todo o mundo.

No centro da Agenda 2030 estão os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS universais, transformadores e inclusivos descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade. O propósito dos 17 ODS (ver o Quadro 1.1) é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro. Os objetivos abrangem desafios globais que são fundamentais para a sobrevivência da humanidade. Eles estabelecem limites ambientais e definem restrições cruciais para a utilização dos recursos naturais. Os objetivos reconhecem que a erradicação da pobreza deve caminhar de mãos dadas com estratégias que constroem o desenvolvimento econômico. Abordam uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, enquanto combatem a mudança climática e promovem a proteção ambiental. Os ODS abordam as principais barreiras sistêmicas para o desenvolvimento sustentável, como a desigualdade, padrões de consumo insustentáveis, falta de capacidade institucional e degradação ambiental.

Para os objetivos serem alcançados, todos precisam fazer a sua parte: governos, setor privado, sociedade civil e todos os seres humanos em todo o mundo. Espera-se que os governos assumam a responsabilidade e estabeleçam marcos, políticas e medidas nacionais para a implementação da Agenda 2030.

Uma característica fundamental da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é a sua universalidade e indivisibilidade. Ela alcança todos os países – do Sul e Norte global – como países-alvo. Todos os países signatários da Agenda 2030 deverão alinhar seus próprios esforços de desenvolvimento, com o objetivo de promover a prosperidade e, ao mesmo tempo, proteger o planeta, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável. Assim, em relação aos ODS, todos os países podem

ser considerados como em desenvolvimento e todos os países deverão tomar medidas urgentes.

Educação para o desenvolvimento sustentável – um instrumento fundamental para atingir os ODS

É necessária uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global, porque ela tem um efeito catalizador sobre o bem-estar das pessoas e para o futuro do nosso planeta [...]. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica. (Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO).

A educação pode e deve contribuir para uma nova visão de desenvolvimento global sustentável. (UNESCO, 2015)

Embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação, portanto, é crucial para a consecução do desenvolvimento sustentável. No entanto, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis. A abordagem já bem estabelecida da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

A EDS visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. Indivíduos também devem ser empoderados para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode levá-los a adotar novas direções; assim como participar

em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável.

A EDS deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade, inerente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida: todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade. A EDS oferece uma educação que importa e que é verdadeiramente relevante para todos os educandos, à luz dos desafios atuais.

A EDS é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

O reconhecimento internacional da EDS como um fator essencial para o desenvolvimento sustentável vem crescendo de forma constante. A importância da EDS foi reconhecida nas três cúpulas influentes de desenvolvimento sustentável global: a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992 (UN Conference on Environment and Development – UNCED), no Rio de Janeiro; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 2002 (World Summit on Sustainable Development – WSSD), em Johannesburgo, África do Sul; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável de 2012 (UN Conference on Sustainable Development – UNCSD), também no Rio de Janeiro, Brasil. A EDS também é reconhecida em outros acordos globais importantes, como o Acordo de Paris (Artigo 12).

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014 (DEDS) visava integrar os princípios e as práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e da aprendizagem. Ela também teve como objetivo incentivar mudanças de conhecimentos, valores e atitudes com a visão

de viabilizar uma sociedade mais sustentável e justa para todos. O Programa de Ação Global (Global Action Programme – GAP) em EDS, aprovado pela 37ª Conferência Geral da UNESCO (novembro de 2013), reconhecido pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/RES/69/211 e lançado em 12 de novembro de 2014 na Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS em Aichi-Nagoya, Japão, busca ampliar a EDS, com base na DEDS.

A EDS é explicitamente reconhecida nos ODS como parte da meta 4.7 do ODS sobre educação, em conjunto com a educação para a cidadania global (ECG), que a UNESCO promove como uma abordagem complementar. Ao mesmo tempo, é importante destacar a importância crucial da EDS para todos os outros 16 ODS. Com o seu objetivo geral de desenvolver competências de sustentabilidade transversais nos educandos, a EDS oferece um apoio essencial a todos os esforços para atingir os ODS, permitindo que indivíduos contribuam para o desenvolvimento sustentável por meio da promoção da mudança social, econômica e política, bem como pela transformação do próprio comportamento. A EDS pode produzir resultados específicos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que permitem aos indivíduos lidar com os desafios específicos de cada ODS, facilitando, assim, a sua consecução. Em suma, a EDS permite que todos os indivíduos contribuam para o alcance dos ODS ao equipá-los com o conhecimento e as competências de que necessitam, não apenas para entender o sentido dos ODS, mas para participar como cidadãos informados para promover a transformação necessária.

Capítulo I

Cátedras e redes UNESCO: instrumentos para uma cooperação interuniversitária solidária

Marco Antonio Rodrigues Dias²

1. Uma longa introdução

Em primeiro lugar, meus agradecimentos à Universidade Católica de Brasília, nas pessoas do Reitor Prof. Ir. Jardelino Menegat, da Diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Profa. Anelise Sihler, do Prof. Geraldo Caliman, coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade que, nesta data, comemora seu décimo aniversário e do Professor Célio da Cunha, meu antigo colega na UNESCO, que foi quem propôs meu nome aos organizadores do seminário internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS”.

A importância do ensino superior na sociedade e a necessidade da cooperação

2 Professor aposentado da UnB; Ex-Diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999). Conferência de abertura do Seminário Internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” – Universidade Católica de Brasília, 15 de agosto de 2018.

interuniversitária nos níveis nacional e internacional hoje é reconhecida no mundo inteiro. No início dos anos sessenta, existiam no mundo 13 milhões de estudantes universitários. Em 1970, já eram 28.2 milhões; 47.5 milhões em 1980; mais de 60 milhões em 1990; cerca de 97 milhões em 2000; mais de 130 milhões em 2007 e, em 2025, segundo se calcula, mais de 200 milhões. Antes de 2050, segundo previsões, este número já se situará em pelo menos 300 milhões.

Calcula-se que 70% dos jovens em idade escolar (18-23 anos) estão matriculados em universidades na Europa Ocidental, Estados Unidos e Canadá. Esta proporção se reduz a menos de 30% no Leste da Ásia e Pacífico, 11% no Sudoeste da Ásia e 6% na África.

Segundo o jornal francês, *Le Monde*, 4.6 milhões é o número de estudantes universitários estudando no Exterior em 2018. Prevê-se que será de 9 milhões em 2015 (*Le Monde*, 24.05.2018). A UNESCO, baseada na OCDE, diz também que em 2015 será de 9 milhões (Azoulay, 2018).

Desde 1970, mais de três milhões de chineses deixaram o país para ir completar estudos no Exterior. Há quem diga que, hoje, entre 400 e 500 mil chineses estudam em universidades no Exterior. Países considerados líderes na recepção de estudantes do Exterior são: Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Alemanha, França e Japão. Em 2004, 150 mil estudantes da América Latina e Caribe seguiram cursos no Exterior (Bashir 2007).

A Austrália exportou 6 milhões dólares com ensino superior em 1970. No ano 2000 este montante já ultrapassava os dois bilhões, chegando aos 28 bilhões em 2017. Hoje, o rendimento com estudantes chineses supera a exportação de carne da Austrália para a China. O Brasil tinha 4.233 estudantes na Austrália em 2002, número que já era de 10.190 em 2006³. Esse país praticamente substituiu o Reino Unido como país modelo para aqueles que querem adotar uma perspectiva de marketing na educação⁴.

Nos últimos tempos, o desenvolvimento dos MOOC (Massive Open Online

3 Uma sugestão aos jornalistas brasileiros: façam uma grande reportagem sobre as condições de vida dos estudantes brasileiros na Austrália. Um grande número, para sobreviver, é obrigado a trabalhar, em restaurantes ou como empregados/empregadas domésticas em condições de exploração absoluta.

4 Lá, como em outros países de língua inglesa, há um esforço sistemático para recrutar estudantes estrangeiros que estão em condições de pagar tarifas ou anuidades. As universidades australianas instalam campi em vários países e vendem seus produtos virtuais com os problemas bem conhecidos: conteúdos que não refletem as realidades culturais dos receptores; qualidade frequentemente inferior a programas similares de origem local e utilização do inglês como língua prioritária em cursos para países cuja língua materna não é o inglês. Isso reforça a tendência de tornar este idioma a única língua (ou pelo menos a predominante) para a pesquisa e publicações internacionais.

Courses) é sem dúvida um dos elementos mais marcantes no desenvolvimento do ensino superior em escala mundial. Trataremos do tema adiante com mais detalhes. Tenhamos, no entanto, em vista desde já que, há uns 15 anos, quando o MIT – Massachusetts Institute of Technology – colocou em linha seus cursos gratuitamente, muitos anunciaram uma nova era para a educação superior com a democratização plena e o acesso livre a todos.

A evolução não seguiu este caminho e os MOOC se transformaram, em pouco tempo, numa indústria muito rentável. As implicações culturais e políticas de sua ação são cada vez maiores. Para se ter uma ideia da questão, basta dizer que se calcula que, hoje, cerca de um terço do ensino de graduação nos Estados Unidos está agora online (2018, The Economist). Há, hoje, no mundo inteiro pelo menos 25 mega universidades, dez delas na Ásia e Pacífico. A Indhira Gandhi National Open University, na Índia, tem 1.8 milhões de estudantes. A Kroton no Brasil quantos? 1.2 milhões? Todos estes números impressionam.

Notemos que as estatísticas podem variar segundo as fontes consultadas. Mais importante, no entanto, que o desfilar de elementos quantitativos é o levar em consideração as tendências que elas revelam. **A expansão quantitativa é fabulosa e ela tende a crescer.** O fundamental então é não deixar de considerar que o ensino superior e a pesquisa são essenciais para um país se tornar autônomo e independente e que, hoje, contraditoriamente, **há uma tendência forte de se transformar a educação em comércio, em produto vendável.**

Em agosto de 1998, alguns meses antes que a UNESCO promovesse em Paris a I Conferência Mundial sobre Educação Superior, os Estados-membros da OCDE se reuniram em Berlim e decidiram adotar, como política oficial para seus países, o princípio segundo o qual o acesso universal à educação superior é uma necessidade e uma prioridade. No documento de trabalho desta reunião, funcionários da OCDE indicaram:

A participação no ensino superior é, a partir de agora, "uma coisa a ser realizada", aproveitada por todos, e não apenas por uma minoria privilegiada. A tendência se orienta no sentido da participação universal: 100% de participação, com oportunidades justas e iguais de acesso ao conhecimento, em uma ou outra forma de educação terciária, em qualquer tempo da vida e não necessariamente no prolongamento imediato do ensino secundário. Não atinge um mandato, mas um modo de vida, não só para alguns, mas para todos...

Para os participantes deste encontro, o saber, o conhecimento e a informação se transformaram nos elementos que movem a sociedade mundial. Em face de um mundo em rápida mutação, dado que, em pouco tempo, o que se aprende hoje nas escolas torna-se rapidamente obsoleto, **a educação permanente, a educação ao longo da vida, é uma necessidade absoluta** e é um dos domínios em que a cooperação horizontal como a vertical devem ser as mais eficazes. Hoje, através da Internet, todos podem ter acesso a um grande volume de informação, constituída por um conjunto de dados facilmente acessíveis.

Isto não é suficiente, atenção! O conhecimento pressupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva. Na área política, esta distinção é essencial para a tomada de decisões e no domínio da economia a diferença fundamental surge entre aqueles que imaginam, inventam ou concebem produtos industriais e aqueles que efetivamente os produzem. O poder de inventar ou conceber um produto está diretamente ligado à pesquisa, ao desenvolvimento baseado na ciência e à codificação do conhecimento teórico. O poder de produzir é também ligado a estes conceitos, embora em um grau muito menor, como defendeu sempre o especialista brasileiro Pirró e Longo. Quanto mais tecnologia agregada tem um produto, mais elevado é seu preço, mais empregos são gerados para sua fabricação.

Sabe-se que das 150 milhões de pessoas no mundo envolvidas em atividades científicas e tecnológicas – ou seja, direta ou indiretamente na concepção dos produtos – 90% se concentram nos países das sete nações mais industrializadas (Marcelo Bernal, 2007). Por esta razão, os países que detêm o poder a nível internacional, investem na investigação científica e tecnológica, consideram a formação de nível mais elevado como essencial e não se preocupam tanto com o deslocamento das unidades de produção. Em outras palavras, no campo internacional, todos sabem que é um erro não dar atenção à formação em nível superior e ao desenvolvimento da pesquisa científica. Países que o fazem, estão comprometendo o futuro das próximas gerações, estão se condenando a viver em situação de estagnação e de retrocesso, deverão permanecer indefinidamente como dependentes. Razão tem o compositor e poeta popular, Climério Ferreira, quando afirma que “país que despreza a educação constrói uma catástrofe” (Facebook, 10 de agosto de 2018).

Assim, frente a esta realidade e tomando-se em consideração o que a OCDE expôs em 1998, a questão que se coloca imediatamente é: a universalização do acesso ao ensino superior é um ideal e um objetivo a se atingir apenas em países ligados à OCDE, ou é um direito de todos?

Para os participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior –

CMES – de 1998 não há dúvida. A resposta está no nº 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração de 1998 da CMES: o acesso ao ensino superior deve ser o mesmo para todos, dependendo dos respectivos méritos. Portanto, nenhuma discriminação baseada em raça, sexo, linguagem, religião ou considerações econômicas, culturais ou sociais ou deficiências físicas pode ser admitida no acesso ao ensino superior.

Que resposta tem a OCDE para esta mesma questão hoje?

Em 19 de outubro de 2007, o secretário-geral desta organização, Angel Gurría, falando como orador principal na mesa redonda de Ministros da Educação, organizada pela UNESCO durante a sessão da conferência geral, em Paris, afirmou que "eu seria prudente em permitir que os investimentos no ensino superior sejam maiores do que os que são feitos nas escolas primárias e secundárias".

Advirto contra a aceitação de que os investimentos no ensino superior sejam maiores que os que são feitos nas escolas primárias e secundárias. O ensino superior é caro. Nos países da OCDE, uma vaga no ensino superior pode ser até 25 vezes mais cara do que no ensino básico. Países nos estágios iniciais de desenvolvimento devem cuidar do ensino básico antes de investir pesadamente na educação superior. Por boas razões, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio apoiam o acesso universal e equitativo à educação primária e secundária para meninos e meninas. Nos lugares em que a educação primária para todos ainda não se tenha tornado uma realidade, é possível que, em geral, tendo em conta os recursos disponíveis, seja menos oneroso e mais eficiente concentrar-se nesta área. Os estudantes que se matriculam no ensino superior podem ter uma gama diversificada de opções e podem também querer beneficiar-se da educação superior que oferecem provedores externos. Tudo isso pode ser alcançado como parte das estratégias de desenvolvimento. As diretrizes sobre a qualidade transfronteiriça de Ensino Superior, desenvolvidas pela UNESCO e pela OCDE, tornam mais fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade no nível internacional⁵.

5 Texto original de Ángel Guría: "I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part

Em outras palavras, a mensagem do secretário-geral da OCDE aos países em desenvolvimento foi:

- Nenhum investimento deve ser feito no ensino superior se os países em desenvolvimento não tiverem resolvido a questão do ensino básico e secundário;
- A solução para os países em desenvolvimento é aproveitar as ofertas de ensino superior oferecidas por fornecedores estrangeiros já que o documento sobre as diretrizes para a educação de qualidade transfronteiriça propostas pela OCDE facilitam a identificação de fornecedores de alta qualidade.

O secretário-geral da OCDE não disse, mas ficou claro: a solução, segundo ele, está em comprar produtos educativos nos países considerados desenvolvidos.

Há, no entanto, razões para otimismo. Por toda a parte, a declaração da CMES de 1998 continua sendo considerada como uma referência e, recentemente, de 11 a 14 de junho de 2018, mais de dez mil pessoas se reuniram em Córdoba, Argentina, acompanhando os trabalhos da III CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior, organizada no marco das comemorações do centenário da Reforma de Córdoba de 1918.

No seu encerramento, os participantes adotaram um comunicado oficial no qual ratificam os princípios da CMES de 1998 e das CRES anteriores (Havana em 1996 e Cartagena de Índias em 2008) e reafirmaram sua concordância com o postulado de que educação superior é “um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados”. Estes princípios, segundo a declaração, também são defendidos com vigor. Baseiam-se na convicção profunda de que “o acesso, a utilização e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar de nossos povos”. Defenderam ainda a necessidade de construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração latino-americana e caribenha. A III CRES reafirmou a necessidade da autonomia e da construção de uma cooperação para um desenvolvimento equitativo, sem discriminação de espécie alguma. Por fim, os participantes afirmaram claramente que a educação não é mercadoria e que ela deve ter qualidade e ser pertinente⁶.

of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level.”

6 Um discurso de Stefania Giannini, atualmente subdiretora geral de educação da UNESCO, durante a III CRES – Conferência Regional e Educação Superior, em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, anun-

Permitam-me inserir, nessa já longa introdução, alguns elementos de ordem pessoal. Em 1981, minha nomeação para o posto de diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO em Paris foi divulgada no Jornal Nacional. E, fenômeno incrível, apenas Sérgio Chapelin acabara de dar a notícia e os dois números de telefone de minha casa em Brasília começaram a tocar com chamadas de todo o Brasil. Meia hora depois, minha casa situada na Península Norte estava lotada com amigos e conhecidos que, espontaneamente, decidiram ir comemorar o fato.

Era professor da UnB e, desde 1976, estava marginalizado, muitos prevendo que, por razões políticas, seria demitido pura e simplesmente da universidade. A notícia causou sensação. Uma única instituição organizou, formalmente, uma sessão de homenagem à decisão da UNESCO de nomear um brasileiro para um posto na época considerado importante. Foi a Universidade Católica de Minas Gerais e, na sessão, o reitor Gamaliel Herval me entregou como presente um quadro com a cópia da Portaria nº 8/69 pela qual o ex-reitor, Dom Serafim Fernandes de Araújo, me nomeava membro da comissão, da qual fui o presidente, encarregada de estudar a conveniência da criação do Instituto de Comunicação Social da UCMG. Em realidade, desde minha volta de Paris, onde obtivera, em julho de 1968, um diploma de terceiro ciclo em comunicação, assessorava benevolamente a reitoria da UCMG.

Mais tarde, já na UNESCO, aonde cheguei em 1981, durante quase duas décadas, uma das associações universitárias que mais colaborou com a Divisão de Ensino Superior que eu dirigia, foi a Federação Internacional de Universidades Católicas - FIUC. Participei de diversas de suas assembleias, tendo sido inclusive um dos oradores principais em Toulouse, França, em 1991, durante a XVII assembleia geral desta organização, proferindo uma palestra sobre **“Que ordem mundial devemos tentar construir? A função das universidades católicas”**, que a FIUC publicou em sua versão original, francês, e numa tradução em espanhol.

Minhas ligações com instituições católicas eram facilitadas pela confiança que

ciando uma redinamização dos programas de ensino superior da UNESCO e a fala da diretora geral, Audrey Azoulay, no dia 24 de maio de 2018, em Paris, durante a Conferência Interministerial Europeia para o Ensino Superior, em Paris, também são elementos que podem criar um ambiente de otimismo. Em seu discurso, Azoulay afirmou que, “em consonância com o quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda para o Desenvolvimento adotada pela UNESCO, instamos os Estados a promover uma vigorosa política de ampliação da oferta de educação superior, a revisão em profundidade dos procedimentos de acesso ao sistema, a geração de políticas de oferta de educação superior, a geração de políticas de ação afirmativa com base no gênero, etnia, classe e incapacidade para se alcançar o acesso universal, a permanência e a titulação”. É necessário, no entanto, que os responsáveis pela definição e implementação dos programas relativos à educação superior voltem a tratar este nível da educação como um bem público, de acesso livre a todos, e orientado à construção de uma sociedade mais justa no mundo inteiro.

existia pelo fato talvez de, durante minha juventude, ter militado ativamente na Juventude Universitária Católica, uma das instituições, aliás, objeto de perseguições violentas quando da instalação do regime militar no Brasil em 1964. Minha formação filosófica de base era inspirada em filósofos católicos humanistas e progressistas como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier.

2. O bem público

Quando, em 1991, a UNESCO lançou o programa UNITWIN Cátedras UNESCO, a comissão espanhola para a UNESCO convocou uma reunião, presidida pela infanta Cristina, a fim de estimular as universidades espanholas a participarem do programa. Muitas universidades vieram pensando que a UNESCO, naquela altura, iria aplicar fundos enormes em projetos de cooperação. Em minha fala, comecei explicando que a situação não era bem essa. O que a UNESCO pretendia era chamar a atenção sobre a importância da cooperação interuniversitária solidária para a melhoria da sociedade no mundo inteiro e para a necessidade de estimular a participação de todos os países, de todos os povos, em projetos de cooperação em que o colocar o saber e o conhecimento à disposição de todos teria de ser uma peça fundamental. .

Algumas universidades imediatamente perderam o interesse na iniciativa, o que, deve-se assinalar, não foi o caso da maioria delas. A Espanha, desde o início, foi o país que maior interesse demonstrou pelo programa e, até hoje, é onde há o maior número de cátedras UNESCO em todo o mundo. Ao terminar o encontro, fui procurado pelo diretor de relações internacionais da Universidade de Deusto, em Bilbao, o jesuíta basco espanhol, Echeverria, que, entusiasmado, propunha a criação de uma rede para ajudar o desenvolvimento das universidades jesuítas na América Latina. Minha reação foi a de que a UNESCO apoiaria, inclusive com pequenos recursos financeiros, com *seed-money* (fundos de semente...), uma rede que beneficiasse o conjunto de universidades católicas do continente e não apenas, assinalai, as da “máfia jesuítica”. As instituições católicas de ensino superior na América Latina, em geral, têm um peso notável na região, sendo, pois de interesse coletivo o aperfeiçoamento de seu pessoal docente como administrativo.

Por certo, era uma provocação de minha parte. Mas um jesuíta é um jesuíta e vejam o que ocorreu... Echeverria aceitou a observação. Os trabalhos preparatórios para a constituição da Cátedra, inclusive contatos em toda a América Latina, começaram imediatamente, Echeverria manteve-nos informados o tempo todo

dos resultados das discussões e inclusive me fez ir a Bilbao um par de vezes. Em março de 1994, um convênio foi firmado para o funcionamento da Cátedra e, logo a seguir, um simpósio marcou o início das atividades da Cátedra e da rede. Das 23 instituições participantes só cinco não eram jesuítas e disso ninguém se deu conta... O projeto financiado inicialmente pelo governo basco, passou, mais tarde, a ter apoio financeiro de um banco espanhol e continua funcionando a todo o vapor até os dias de hoje. Poderia dizer, hoje, que, como todos sabem, com jesuíta não se brinca. Prefiro assinalar, no entanto, que se tratava e se trata efetivamente de um grande projeto e que a Universidade Católica de Brasília deveria ter interesse em estabelecer contatos com este projeto-programa.

Dou este exemplo para chamar a atenção sobre um fato importante quando se discute a questão das cátedras UNESCO. Em nossas discussões com o Padre Echeverria como com todos os que se interessaram pela nova iniciativa da UNESCO, ficava claro que, **por detrás de todos os projetos, havia uma concepção defendida com vigor pela UNESCO desde sua criação, ou seja a de que a educação superior é um bem público, que os projetos cobertos por este programa deveriam servir para promover o compartilhamento do saber e do conhecimento, para melhorar a sociedade.**

Mas de que estamos falando realmente? **Que significa dizer que a educação superior é um bem público?**

Em escala mundial, sempre foram duas as formas de se conceber uma universidade ou, como preferem alguns analistas, existem duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições que podem ser tratadas como:

- **Um serviço público prestado, sobretudo pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições no marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização.** Esta é a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 1998⁷;

- **Empresas organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los.** Os estudantes, neste caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que se busca espalhar por todo o mundo e que parece estar predominando em muitos países e que é resultado, em grande parte, da aplicação consciente do **Consenso de Washington**⁸.

7 Ao final deste texto, no anexo nº II, apresenta-se um resumo das disposições da Declaração da CMES de 1998.

8 Em 1989, numa conferência organizada em Washington pelo Instituto de Economia Internacional –

O serviço público, chamado a tornar operacionais os bens públicos, baseia-se em três princípios:

Igualdade: todos têm o direito ao serviço público, sem discriminação. No que diz respeito ao ensino superior, o conceito é muito claro, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como na Declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, em Paris.

Continuidade ou permanência: o serviço público deve responder, de forma permanente, sem interrupção, às necessidades de todos os cidadãos.

Adaptabilidade ou flexibilidade: o serviço público deve adaptar-se à evolução da sociedade⁹.

Confundem-se muitas vezes os conceitos de serviço público (missão) e setor público (estatuto). É um erro primário. **O conceito de bem público não elimina a possibilidade de concessão, delegação ou autorização**, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica que os beneficiários destas medidas se submetam a normas que privilegiem o interesse coletivo. Também requer a existência de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos (*“cahier de charges”* em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

Recentemente, verificou-se que em projetos de revisão das convenções regionais sobre reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, alguém, Deus sabe quem, conseguiu inserir nos textos a afirmação de que todo o ensino superior é um bem público. Em outras palavras, que todas as instituições de ensino superior

Institut for International Economics – (IIE), o economista inglês John Williamson forjou **os princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público**. O Consenso de Washington foi, pois, uma criação do final da década de 1980 de três instituições com base na capital dos Estados Unidos: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Tesouro dos EUA. O Banco Mundial, seguido por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), foi o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do Consenso de Washington e, por conseguinte, pôs-se a defender: A redução do montante de investimentos no ensino superior; O estímulo à educação privada, considerada um instrumento para se alcançar a equidade; A aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial; A regulação dos sistemas educativos em conformidade com princípios consolidados mais tarde no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC).

9 Uma análise aprofundada sobre estas características do serviço público encontra-se em “Le management dans les organisations publiques” de Annie Bartoli, Dunod, 2ème édition, 1995-2007.

exercem uma função pública. É correta a afirmação? É evidente que se trata de uma manipulação grosseira, de um cheque em branco dado inclusive a todos os que justamente se opõem à ideia de ensino superior como bem público.

Por outra parte, não há dúvidas de que há situações em que instituições de direito privado exercem ou exerceram função pública de maneira mais clara que instituições públicas. Vejamos um exemplo aqui mesmo de Brasília. Em 1977, alunos da UnB foram expulsos arbitrariamente como resultado de um processo que foi uma farsa jurídica, com provas forjadas e, no Conselho Universitário da UnB, apenas dois professores votaram contra a manutenção das expulsões.

Logo em seguida, o professor Padre Aleixo articulou com a CNBB uma iniciativa visando a abrir as portas de universidades católicas aos estudantes expulsos. Naquela época, estando em vigor o Decreto-Lei nº 477, todas as universidades públicas tinham suas portas fechadas a estudantes arbitrariamente excluídos. A CNBB dispôs-se a articular uma solução, mas solicitava que um pedido fosse feito formalmente. Eu me encarreguei de fazê-lo. Não sei quantos se beneficiaram, para muitos era impossível sair de Brasília. Vários se inscreveram na PUC-SP. Neste caso concreto, quem agiu de acordo com os princípios da educação superior como bem público, aberta a todos sem discriminação?

Este fato é uma realidade. Mas daí a dizer que todas as instituições de ensino superior exercem uma função pública, como parece indicar um projeto em discussão agora sobre a revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, vai uma diferença extraordinária. Muitas instituições, hoje, são meras empresas comerciais, os objetivos são de obter o máximo de lucro e, como efeito perverso, destinam-se a formatar estudantes com um pensamento padronizado, sem espírito crítico, e que respondam apenas aos interesses de um mercado de trabalho dominado por grandes grupos financeiros.

3. Manipulações, sofismas, subterfúgios

No sistema das Nações Unidas, em particular na UNESCO, a educação em todos os níveis sempre foi considerada como um direito humano, destinado a todos e a cada um, em síntese um bem público, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

"Toda pessoa tem direito à educação (...). A educação deve ser gra-

tuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; O acesso ao ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do mérito" (artigo 26)¹⁰.

Este dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13, Parágrafo 1, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1966 e ratificada por inúmeros países, inclusive pelo Brasil em 24.01.1992, que diz o seguinte:

"A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito".

São essas posições ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e fundamentais no sistema das Nações Unidas desde sua criação – que se busca, nos dias de hoje, pôr por terra.

Desde o início do presente século, o **Banco Mundial acrescentou à expressão "educação, um bem público", o adjetivo "global"**, ao mesmo tempo em que buscou forçar a educação – em particular o ensino superior – a adotar requisitos de qualidade aparentemente rígidos e constrangedores que são anunciados como devendo servir para melhorar a qualidade das instituições e sistemas e que, de fato, se tornam instrumentos de domínio e submissão.

Um leitor desavisado poderia pensar que bem público global significa que este nível da educação deva ser considerado como bem público em todas as partes. Nada disto. A inclusão do adjetivo 'global' significa, de fato, como logo se observou, que o bem público global será aquele desenvolvido em um pequeno grupo de países, que passam a ser considerados como modelo de qualidade a ser imitado no mundo inteiro.

Em outras palavras, a valer este acréscimo do adjetivo 'global', a qualidade não deveria estar vinculada à pertinência, ou seja, à realidade social, política e cultural dos estabelecimentos de ensino superior, nem às suas missões específicas estabelecidas

10 A educação deve ser considerada bem público, sendo dispensáveis quaisquer adjetivos que somente têm por efeito reduzir o impacto e a extensão deste princípio. Mesmo Jacques Delors, tentando ser conciliante com as posições correntes dentro da União Europeia (UE), na introdução ao Informe "*L'éducation – un trésor est caché dedans*" (1996), afirma que a educação é um "bem coletivo que deve ser acessível a todos e não pode ser objeto de uma simples regulação do mercado".

por estas instituições conjuntamente com suas sociedades. A qualidade passa a ser definida em função da resposta adequada que der às exigências do mercado e não ao que lhe solicita a sociedade.

Ultimamente, alguns especialistas e autores começaram a defender a tese de que se deve renunciar à noção de "bem público" na educação, sob os argumentos de que **este conceito não consegue alcançar unanimidade e porque ele procederia de uma posição economicista e individualista. Não são argumentos. São sofismas.** Mesmo em Córdoba, durante a III CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior – 11 a 14 de junho de 2018, pelo menos um conferencista mencionou esta ideia.

Os que defendem esta posição jogam com análises que, de há muito, verificou-se serem errôneas. Os bens públicos são vinculados às políticas públicas e estatais, é certo. Isto não justifica o lançamento de um pretensão mal-entendido, segundo o qual bens públicos são apenas os que o sistema público proporciona. Ora, como a educação e outros bens, são fornecidos pelo poder público, mas também, em muitos lugares, por empresas ou indivíduos, a noção de bem público deveria, segundo eles, ser eliminada. Esquecem-se das figuras tradicionais, no direito administrativo, de concessão, delegação e autorização, mencionadas anteriormente.

Por sua parte, face a esta polémica, os europeus buscaram inovar. Segundo o jornal diário 'Le Monde', de 04 de junho de 2002¹¹, serviços de interesse geral designam as atividades de natureza comercial ou não, que são consideradas de interesse público pelas autoridades públicas e, em consequência, tornam-se sujeitas às obrigações do serviço público. É o caso dos transportes, da energia, da comunicação, do fornecimento de água.

Foi com esta percepção que, na União Europeia (UE), economistas lançaram, já há algum tempo, a ideia de bens comuns que, independentemente de sua origem pública ou privada, caracterizar-se-iam como fundamentais para a implementação de direitos fundamentais de todas as pessoas¹². O ponto de partida desta análise é também um sofisma. O bem é público por sua natureza e não por uma decorrência das características dos que são chamados ou autorizados a implementá-los.

Avancemos um pouco nesta questão. Os bens comuns seriam bens híbridos, nem totalmente privados, nem exclusivamente públicos. É uma fórmula hábil

11 Le Monde (04-06-2002) – a) Services publics : La France peut-elle tenir tête à Bruxelles? ; b) L'avenir des services publics reste un casus belli avec Bruxelles ; c) Principes.

12 Ver Claire Guéulud – "Le climat, bien public ou bien commun?" – Le Monde, 13 novembre 2015, pg. 7 do suplemento "Idées".

porque permite colocar no mesmo nível de responsabilidade o público e o privado, legitimando a ação de empresas que agirão conforme seus próprios padrões, seus “códigos de ética”, onde o mais difícil, às vezes, é justamente achar a ética...

Eliminar a noção de bem público não pode ser considerado como um ato inocente, e ainda menos quando adjetivo global ou mundial é adicionado. O objetivo desta posição é impor uma certa concepção do bem público, que coincidentemente é a dominante nos países industrializados anglo-saxões. O global, neste caso, não significa abertura. Representa limitações. Serve para justificar posições e atitudes neocoloniais.

4. Processos Interconectados

Para impor este tipo de concepção, em realidade sinônimo de pensamento único, retoma-se a teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960, reforça-se a comercialização da educação com o abandono da ideia de bem público e vários processos se desenvolvem no plano internacional. Aparentemente autônomos ou independentes, são implementados, visando todos ao mesmo fim¹³: o desmonte do Estado e privatizações em todos os setores ligados aos serviços públicos. Servem para tornar operacionais, no campo da educação superior, os objetivos do Consenso de Washington.

São graves as consequências da aceitação dessas posições. Na medida em que seja o comércio quem defina o critério dominante das políticas educacionais, a educação vai deixar de ser para todos. Será para aqueles que podem pagar por ela. A cultura local não será respeitada, e não se dará prioridade às necessidades nacionais e regionais. Não existirá restrição de espécie alguma a pacotes fechados, que não levam

13 Estas questões foram analisadas em vários documentos incluídos em www.mardias.net. Três documentos podem ser encontrados em researchgate (Marco Dias). Trata-se de: 1- “Cooperação Interuniversitária em tempo de globalização uniformizante” – capítulo I do livro Fórum latino-americano de educação superior – Pixel, São Carlos, Brasil, 2015, pp. 33-66. O fórum realizou-se na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, Brasil, nos dias 17 e 18 de novembro de 2014; 2- “Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior” – Encuentro de Redes Universitarias & Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe – 23 y 24 de septiembre de 2015 – San Miguel de Allende – Guanajuato, México. Este segundo texto é encontrado também na página web do IESALC - UNESCO - Caracas; 3- “Educação superior como bem público – Perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba”, livro publicado em espanhol pela Associação de Universidades Grupo de Montevideu em colaboração com a Universidade da República do Uruguai e, em português, em colaboração com a Universidade Federal de Santa Maria, em cuja página web é encontrado o texto em português. A AUGM disponibiliza o texto em espanhol, em português e também em inglês na sua página.

em conta as características culturais locais. A definição de políticas educacionais se fará no exterior e não será definida soberanamente pelas sociedades através dos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo comércio, restringindo-se ainda mais a soberania muitas vezes já debilitada de muitos países em desenvolvimento.

O elemento básico de todos estes processos é o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços – mais conhecido pela sigla inglesa GATS – General Agreement on Trade in Services, aprovado em 1994 e aplicado desde 1995, sob a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC-WTO)¹⁴. Para esta organização, o ensino superior, em vez de um direito, estipulado pela lei dos Estados-Membros, é redefinido como um produto – e de fato é nisto que se torna rapidamente – transformado em um serviço comercial que se compra e se vende por meio de qualquer fornecedor internacional. O que é de se estarrecer é que inclusive funcionários do sistema das Nações Unidas aceitem esta distorção e colocam em pé de igualdade as concepções de educação como bem público e como serviço comercial.

Em 1999, o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu explicitamente os serviços que, no seu entendimento, seriam cobertos pelo GATS-AGCS, incluindo a educação e a comunicação (Introdução ao AGCS - outubro de 1999). A lista é extensa e atinge todos os setores da vida de uma nação, englobando tudo o que é normalmente incluído entre as ações do governo, com exceção das Forças Armadas e da Polícia. A lista de serviços, de acordo com a OMC, abrange:

Serviços administrativos para as empresas, incluindo-se aí:

- Serviços profissionais e de computadores;
- Comunicações;
- Construção e Engenharia;
- Distribuição;
- **Educação;**
- Meio ambiente;

¹⁴ A partir de uma análise, em 2002, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, associações universitárias da América Latina mobilizaram-se contra a aplicação do AGCS-GATS na educação. No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi solicitado para tomar posição. A resposta do governo foi a de que a OMC não representava ameaça para o Brasil. O governo tinha razão. **A ameaça não era a OMC. A ameaça era o governo do Brasil.** Em dezembro de 1996, o Congresso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, considerando a educação como um serviço público. Em 19 de agosto de 1997, através de um decreto, o governo brasileiro reconheceu a possibilidade de considerar as instituições de ensino superior como um bem de serviço comercial, objeto de lucro. O resultado foi imediato. Em 1999, 48% das instituições de educação superior no Brasil já estavam privatizadas e eram consideradas como com fins de “lucro”, contra 34.5% de instituições privadas sem fins de lucro. Somente 17,5% seguiam sendo vinculadas ao sistema público.

- Finanças, incluindo seguros e bancos;
- Saúde e Serviços Sociais;
- Turismo e Viagens;
- Serviços de lazer, culturais e desportivos;
- Transporte.

Outros serviços não incluídos na lista indicada acima.

Note-se a sutileza (ou falta de...) dos servidores da OMC. Ao chegarem ao final da lista de onze elementos, acrescentaram um décimo segundo elemento: “outros serviços não incluídos na lista indicada acima”, ou seja, qualquer outro novo serviço que vier a se desenvolver...

Hoje, uma atenção especial deve ser dada às discussões que cinquenta e poucos países desenvolveram em Genebra, na sede da Embaixada da Austrália, para finalizar a formulação e obter a aprovação de **um novo tratado, o TISA – Trade in Services Agreement**, ou seja, Acordo Internacional sobre o Comércio de Serviços – ACS. Trata-se de um clone depravado do AGCS ou GATS.

Apesar do segredo adotado, conhecem-se os pontos principais. As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar nem voltar atrás em compromissos que tenha assumido em relação à liberalização dos serviços. Um dos princípios mais importantes que voltam à cena é o do tratamento nacional, segundo o qual tudo o que é concedido a uma instituição tem que ser outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

A eleição de Trump nos Estados Unidos e o anúncio de suas políticas protecionistas fizeram com que o TISA fosse colocado em banho-maria. Isto poderia levar analistas a pensarem que o AGCS (GATS) como o TISA estariam condenados. Ledo engano. Ainda que inicialmente aquele que foi escolhido presidente dos Estados Unidos possa criar problemas para organismos como a OMC e suspender alguns acordos multilaterais ligados ao comércio, ele, como todos os presidentes dos Estados Unidos, pretende defender os interesses econômicos e financeiros dos Estados Unidos contra tudo e contra todos.

Há um precedente. Quando, no início dos anos 2000, irritados com a reação dos países em desenvolvimento que exigiram a aplicação da regra segundo a qual, na OMC, cada país teria um voto, impedindo assim a manipulação de um pequeno número de países integrado por Estados Unidos, Canadá, Japão e União Europeia,

os Estados Unidos passaram a estimular acordos bilaterais ou com pequeno grupo de países mais facilmente domináveis. Não há que se iludir com mudanças neste campo.

Do TISA atualmente não se fala, mas o projeto está pronto e pode ser retomado a qualquer momento. A estratégia pode mudar, utilização de acordos multilaterais ou bilaterais, mas os objetivos permanecem os mesmos.

E sobre a OMC é revelador da realidade que acabo de mencionar a edição de 21/27 de julho deste ano do hebdomadário inglês “The Economist” que, em sua página de cobertura, anuncia um plano para salvar a OMC – *The plan to save the WTO*.

O que diz e revela, em síntese, “The Economist?”

A revista inglesa anuncia que estamos vivendo o “fim da OMC como a conhecemos”. A China e a União Europeia já concordaram, em 16 de julho de 2018, em cooperar na reforma da OMC. Não é tarefa fácil porque alcançar um acordo global que tenha o apoio de cada um dos 164 membros da OMC é extremamente complicado. E o grande obstáculo, no momento, acrescenta “The Economist”, é o próprio presidente dos Estados Unidos, o Sr. Trump. Para isso, é necessário unir a maior parte do mundo em torno de um conjunto de regras de interesse dos Estados Unidos, formando blocos tão grandes que a China teria que escolher entre conformidade e isolamento.

A publicação inglesa é otimista, pois acentua que “em meio às balas de uma guerra comercial global, um plano de paz parece estar surgindo” e isto apesar de reconhecer que Trump está travando uma guerra comercial que neste ano já atingiu importações no valor de mais de US\$ 89 bilhões que em 2017, incluindo US\$ 32 bilhões em mercadorias da China e US\$ 48 bilhões em aço e alumínio. Além de gerar disputas comerciais com novas tarifas, os Estados Unidos também estão prejudicando o sistema da OMC para resolvê-los, bloqueando a nomeação de juízes para seu Tribunal de Apelações.

Segundo “The Economist”, as perspectivas de uma saída americana da OMC são escassas, pois exigiria a aprovação do Congresso. E, embora os conflitos possam tornar-se ainda mais duros que atualmente, há esperanças de acordo. As chances de sucesso se baseiam no fato de que as preocupações dos EUA sobre a China são compartilhadas por outros e, em particular, pela UE e pelo Japão.

A UE vê a oportunidade de agir como uma ponte entre a China e os EUA para negociar novas regras. Assim, espera abordar suas próprias preocupações sobre

a ascensão da China, ao mesmo tempo em que tenta a América de volta ao sistema multilateral. A UE pode discordar da abordagem de Trump para a China, mas reconhece que pode aproveitar a agressão dos EUA como uma maneira de fazer com que a China aceite novas restrições. O plano é tornar claro para a China que deve escolher entre um sistema de negociação instável e outro com novas regras que atendam às preocupações dos outros países poderosos.

Um acordo final não será fácil, acentua “The Economist” que, de maneira brutal, relembra que os americanos gostariam de elaborar novas regras sem os chineses à mesa, e depois enfiá-los garganta abaixo dos asiáticos.

As conversações trilaterais entre a América, a União Europeia e o Japão estão sendo vistas como uma incubadora de regras que podem ser adotadas na China; os acordos que já existem entre a UE e a China destinam-se a ser uma caixa de ressonância dessas ideias e a preparar o terreno para uma negociação adequada entre todos.

Em resumo, insistamos. Que ninguém se iluda. A OMC não vai desaparecer. Um acordo será encontrado e este, como sempre, beneficiará os interesses da Trilateral: Estados Unidos, Europa e Japão.

6. Sistema internacional de credenciamento ou acreditação

Elemento importante deste processo interligado é a possibilidade de implementação de um sistema internacional de credenciamento ou acreditação para o ensino superior transfronteiriço, **cujos princípios tenta-se transmitir a todo o sistema de ensino superior**. Inicialmente, a OCDE batalhou pela adoção e aplicação de um documento relativo às diretrizes para a acreditação ou credenciamento transfronteiriço, considerado, na época, como o primeiro passo para o estabelecimento de um sistema internacional de acreditação¹⁵.

15 Van Ginkel, Hans y Marco Antonio R. Dias (2007): a) “Institutional and political challenges of accreditation at the international level”, chapter of the book “Higher education in the world 2007 - Accreditation for quality assurance: what is at stake?” 2007- Guni, Palgrave Macmillan; b) “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”, en *Educación superior en el mundo 2007*, Madrid/ Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 [versión electrónica en www.mardias.net , vol. 3, segunda parte, doc. 1]. Há uma edição em português (2009) lançada pela ediPUCRS com o título de “Desafios institucionais e políticos de credenciamento em nível internacional”, artigo conjunto de Jans A. van Ginkel e Marco Antonio Rodrigues Dias, capítulo do livro “Educação Superior em um tempo de transformação”, em tradução de Vera Muller. O texto é encontrado também em *researchgate*.

A Conferência Geral da UNESCO, em 2005, tomou conhecimento da existência de um documento sobre "Orientações para a garantia da qualidade no ensino superior transfronteiriço", mas não o adotou nem aprovou. Limitou-se apenas, no dia 19 de outubro de 2005, a tomar nota de que "o Diretor-Geral planejava publicar as diretrizes como um documento do Secretariado".

Mais tarde, em dezembro de 2005, a OCDE oficialmente adotou o referido documento, sem lhe opor qualquer restrição. Ele define claramente os pontos de vista dos autores sobre a situação do ensino superior em um período de educação transnacional, e também descreve como a importância do ensino superior transfronteiriço aumentou consideravelmente desde a década de 1980. Os funcionários da OCDE tentavam provar que o tema era também de interesse dos países em desenvolvimento, pois sua aplicação lhes garantiria o acesso a serviços de qualidade.

A realidade era mais complexa. **Adotando os princípios do AGCS - GATS relativos ao ensino superior, nenhum país poderia recusar o reconhecimento de diplomas de outros países, porque isso significaria estabelecer limites para o comércio de serviços.** A solução seria a criação de um sistema de acreditação internacional que definisse quais são as instituições de qualidade cujos diplomas deveriam ser reconhecidos.

A estratégia consistia então em se atribuir à UNESCO, considerada ainda hoje uma organização independente, a função de se transformar em agência de acreditação. Uma oposição interna dentro da organização acompanhada de uma rejeição da ideia por vários países, em particular Índia e Brasil, matou a ideia.

Vários cenários foram então discutidos sobre a atitude a se tomar com respeito à iniciativa:

- Rejeição pura e simples;
- Elaboração de um projeto de declaração com a organização de reuniões intergovernamentais;
- Adoção de um texto de natureza jurídica híbrida, ou indefinida;
- Aceitação de um documento que seria considerado como servindo para manifestar a opinião daqueles que o elaboraram, podendo, eventualmente, servir como instrumento de trabalho para reflexões futuras.

Foi em torno da última opção que se alcançou um acordo. No entanto, a partir deste momento, o documento passou ser apresentado como aprovado pela UNESCO. Trata-se de manipulação indiscutível.

Passou-se também a recomendar que, para o reconhecimento acadêmico, deveriam todos utilizar as boas práticas incluídas na recomendação sobre os critérios e procedimentos para avaliação de títulos externos, sob a responsabilidade da UNESCO e do Conselho da Europa, ação desenvolvida no quadro da Convenção Regional de Lisboa (1997), que cobre os países europeus, acrescidos de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália. **Em outras palavras, oficializa-se o domínio de uma região sobre o mundo inteiro.**

Apesar de o documento tentar dar a impressão de ser politicamente correto quando, por exemplo, menciona a necessidade de se respeitar a diversidade cultural, há aspectos nele que são questionáveis:

- A noção de relevância é raramente mencionada. A Associação Internacional de Universidades (AIU) e 35 outras associações de universidades lançaram um documento alternativo sobre o mesmo assunto, com ênfase na questão da relevância e este documento foi simplesmente ignorado;
- O documento é eurocêntrico. As agências de acreditação e centros sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas são chamados a aplicar princípios que foram produzidos no âmbito do Conselho da Europa e do CEPES (Centro Europeu de Ensino Superior)¹⁶, em particular o Código Europeu de Boas Práticas em Educação Transnacional ou Transfronteiriça;
- O mesmo procedimento teria de ser adotado com relação a instituições consideradas fornecedores de programas educativos transnacionais.

O que se procura buscar claramente é estabelecer um sistema de equivalência, em vez de reconhecimento. O sistema europeu, adaptação do norte-americano, tornar-se-ia a base para as reformas que se buscam introduzir, por exemplo, nas convenções sobre o reconhecimento de títulos e diplomas em várias regiões do mundo e no projeto para a adoção de uma convenção mundial.

16 O CEPES – Centro Europeu para o Ensino Superior- era uma unidade da UNESCO, especializada em questões relacionadas ao ensino superior na Europa. Foi criado em 1972 e fechado em 2009, quando era diretor geral da UNESCO o diplomata japonês Matsuura e diretor da Divisão de Ensino Superior um professor universitário, portador de um passaporte francês. Desde setembro de 2003, o CEPES era membro consultivo do processo de acompanhamento do Processo de Bolonha e obteve fundos extra-orçamentários da Comissão Europeia e do Japão. Era considerado um parceiro privilegiado de instituições como a Comissão Europeia e a Associação das Universidades Europeias. Constava, na UNESCO, que o Sr. Matsuura desejava fechar também o IESALC – Instituto para o Ensino Superior da América Latina e do Caribe, em Caracas, mas não o conseguiu por falta de apoio político na América Latina para esta decisão. Por outro lado, era evidente que se tornara difícil justificar a existência de um centro da UNESCO em Bucareste, desenvolvendo ações na mesma linha que o Conselho da Europa e da OCDE e estudos equivalentes aos da Associação das Universidades Europeias.

Esta operação, este processo, poderá levar à adoção universal de um modelo, com a supressão da perspectiva regional que a UNESCO sempre utilizou como ponto de partida para se chegar a uma visão global. Os promotores desta operação, apesar de esforços incriveis desenvolvidos desde o início deste século, não conseguiram, até agora, legitimar sua opção de transformar a educação em mercadoria e de criar um sistema internacional de acreditação que permitirá às instituições mais poderosas dos países que fazem parte da convenção de Lisboa de 1997 (países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália) de terem seus sistemas reconhecidos como sendo de qualidade e devendo, pois, seus diplomas serem reconhecidos no mundo inteiro.

Todavia são persistentes. Estimulados por alguns países, inclusive nórdicos, continuam pressionando em favor de suas ideias, organizam reuniões e, em novembro deste ano (2018), vão promover, em Paris, uma conferência com a participação de 700 convidados. Entre as organizações que lideram a preparação do encontro está o *Commonwealth of Learning*.

Em regiões como a América Latina, África, países árabes e Sudeste da Ásia, está claro que o necessário seria estabelecer critérios e parâmetros que pudessem identificar a contribuição do ensino superior à pertinência, à criação e desenvolvimento de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária.

7. Reconhecimento e equivalência de diplomas

Desde seus primeiros momentos de vida, a UNESCO promoveu diversas atividades com vistas a se alcançar a equivalência de estudos, considerada elemento essencial para o êxito da cooperação interuniversitária internacional. Considerou-se, numa primeira etapa, que seria prematura a adoção de um instrumento global neste campo.

A dimensão regional foi usada como um instrumento para que se pudesse alcançar mais eficácia. Desde 1974, foram adotadas as convenções sobre reconhecimento de diplomas e graus no ensino superior nas diversas regiões: 1974: América Latina e Caribe; 1976: Estados Árabes e Estados Europeus à margem do Mediterrâneo; 1978: Estados Árabes; 1979: Europa; 1981: África; 1983: Ásia e Pacífico.

As convenções regionais eram legitimadas por instrumentos de cooperação, em que:

- A noção de equivalência do ponto de vista de uma correlação perfeita de

conteúdo, duração e qualidade dos estudantes era rejeitada. Era considerada impossível devido à diversidade de sistemas. Foi então substituída pelo conceito de reconhecimento.

- A necessidade de levar em consideração os diplomas era bem definida, mas também a importância da experiência de vida e conhecimento, obtida principalmente através do mundo do trabalho.
- Ênfase era dada à necessidade de compreensão, tolerância e amizade entre nações, e uma posição clara era assumida contra a discriminação e a favor dos direitos humanos.
- A ideia de alternância entre trabalho e estudo era destacada e referências eram feitas às etapas de estudo em vez de ciclos.
- A promoção da educação permanente, a democratização da educação, a definição de políticas, tendo em conta os progressos tecnológicos, mudanças sociais e contextos culturais eram apontados como necessários.

Depois de promover a adoção de convenções em todas as regiões e de estimular ações de cooperação entre os diversos comitês de implementação, a UNESCO, desde 1983, partiu para o desenvolvimento de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros consideraram então que a iniciativa ainda era prematura. Decidiram então adotar, em novembro de 1993, uma recomendação internacional sobre o reconhecimento de estudos e títulos de ensino superior, cujos princípios, hoje em 2019, permanecem atuais:

- A educação em todos os níveis é considerada como um direito humano, o acesso ao conhecimento deve ser universal e a educação deve ser assegurada a cada indivíduo. O respeito à diversidade cultural é fundamental. Modelos únicos são inaceitáveis.
- Deve-se enfatizar a importância da contribuição do ensino superior para o desenvolvimento sustentável.
- Os participantes em projetos de cooperação devem ser considerados iguais e a dimensão internacional deve ser preservada.
- **A avaliação é tida como necessária.** Levando-se em consideração a diversidade das instituições, este princípio se aplica a todas as instituições acadêmicas, incluindo as universidades abertas.

Faltou na recomendação a previsão da criação de um comitê encarregado de sua aplicação com representantes de todas as regiões e naturalmente das universidades,

através de suas associações. Na medida em que se defenda que estas devem ser autônomas e gozar de liberdades acadêmicas, não podem deixar de participar deste tipo de decisões.

A recomendação sobre reconhecimento de estudos e diplomas foi praticamente abandonada. Não é usada como instrumento de orientação nas atividades de cooperação e não é considerada como o principal documento nos trabalhos de revisão das convenções regionais, nem, aparentemente, para a elaboração de uma convenção mundial, objetivo que a direção geral da UNESCO renovou em seguimento a decisões tomadas durante sua conferência geral de 2013.

Em março de 2016, a UNESCO estabeleceu um comitê de redação para o projeto de nova convenção mundial que toma como base o texto e a experiência da convenção europeia de 1997 (instrumento de caráter regional adotado conjuntamente pela UNESCO e Conselho da Europa) e se pretende que seja submetido à conferência geral em outubro de 2019¹⁷.

Sabe-se que duas convenções já foram "modernizadas": Ásia (Tóquio, 2011) e África (Adis Abeba, 2014). Busca-se agora renovar as convenções da América Latina e a dos Estados Árabes. Uma reunião foi mesmo realizada em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, paralelamente à III CRES. Na convenção europeia da UNESCO e do Conselho da Europa (Lisboa, 1997) não se toca, pois o objetivo não declarado é justamente o de ajustar as demais regiões ao sistema dos países europeus, aos quais se acrescentam Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália.

Uma pergunta se coloca necessariamente diante de todo este processo: Por que não se buscou utilizar como ponto de partida para a elaboração de uma convenção mundial a recomendação de 1993, garantindo-se que as necessidades de todas as regiões seriam levadas em conta, assim como a necessidade de atender a evolução dos sistemas durante as últimas décadas?

No passado e até o final dos anos 80, o grande obstáculo para estas convenções era provocado pela atitude de alguns países, como o Japão, na época sempre reticente nestas questões, e a antiga União Soviética, que desejava a instauração das equivalências. Em outras palavras, a URSS buscava somente reconhecer programas que pudessem ser considerados como iguais aos seus. Estaremos voltando a uma solução onde o que se busca é a equivalência com os sistemas europeus e norte-

17 A Convenção de Lisboa responde à realidade e aos interesses da Europa, que, recorde-se uma vez mais, abrange, na UNESCO, além dos países europeus, os Estados Unidos, Canadá e Israel e, no caso desta convenção, também a Austrália. Este instrumento normativo é chamado pelos funcionários da UNESCO como a primeira "convenção de segunda geração".

americanos e não o reconhecimento de sistemas diversificados?

Mais importante ou tão importante é o risco de se estimularem procedimentos que vão consolidar o domínio comercial, financeiro, político e ideológico de formação por parte de alguns países participantes, quase todos da convenção regional sobre reconhecimento de títulos e diplomas de Lisboa, de 1997, que cobre os países da Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália.

O sistema de reconhecimento é mais democrático, pois implica que as instituições sejam consideradas como iguais e situadas no mesmo nível. Vivemos claramente um período de consolidação de um processo de europeização/norte americanização dos sistemas nacionais de ensino superior!

8. Processo de Bolonha

Outro processo em andamento, com um impacto direto sobre as instituições e programas de planos de cooperação, é o de Bolonha, que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo em que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo.

O Processo de Bolonha tem, em princípio, os seguintes objetivos:

Adotar uma metodologia que permite a fácil leitura dos componentes de cada sistema nacional e a comparação entre o ensino superior dos diferentes países europeus, implementando um modelo baseado em dois ciclos: primeiro ciclo e ciclos superiores (graduação e pós-graduação) ou, na prática, um sistema de três ciclos abrangendo graduação, mestrado e doutorado.

Facilitar a mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular a aprendizagem ao longo da vida.

Estabelecer um sistema de créditos adquiridos através de cursos tradicionais, ou como resultado da vida ativa.

Promover a dimensão europeia¹⁸ no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a

18 A dimensão europeia pode ser interpretada como sendo a resposta que se dá às necessidades do continente europeu, em campos como formação de pessoal de alto nível e capacidade de se obter um emprego ("empregabilidade"). Por outro lado, é importante notar que é raro encontrar referências à necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, com base em princípios humanísticos e de tolerância.

sua extensão, é o das competências¹⁹. Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de equivalência entre os estudos e à importância da "empregabilidade" e do mercado de trabalho. O objetivo é alcançar a homogeneização dos títulos, certificados e diplomas, cujas competências profissionais devem ser padronizadas e avaliadas em conformidade com procedimentos semelhantes que vigorem em todas as partes. Competências, nesse caso, não são sinônimo do que sugeriu o Relatório Delors (1996), que salientou sua importância para a cidadania. Na prática, dizem respeito preferencialmente ao mercado de trabalho atual. Uma aposta é feita em uma universidade que tenha suas raízes no mundo dos negócios.

Parece uma repetição do que ocorreu no Brasil em 1968.

A reforma de 1968 buscou racionalizar o sistema universitário brasileiro adotando fórmulas pragmáticas oriundas do modelo estadunidense. Até aí nada de novo. O importante, no entanto, era o conteúdo. Darcy Ribeiro quis que a Universidade de Brasília formasse cidadãos críticos. Os detentores do poder desejavam formar jovens adaptados ao modelo dependente que se impunha ao Brasil a partir de 1964. Para isto, uma comissão Ministério da Educação-USAID (MEC-Usaid) foi estabelecida para definir os programas do curso. Significativamente, a maioria dos membros era integrada por norte-americanos, os poucos brasileiros incluídos no grupo eram conhecidos por sua submissão ao modelo que se buscava impor.

Nesta perspectiva, formar profissionais competentes não é o mesmo que formar através de competências. Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, isto é óbvio, o que implica que, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável. Deve estar ciente de seu papel na sociedade e não pode ser simplesmente um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas. Além do mais, treinar alguém para um mercado de trabalho que, alguns meses mais tarde, corre o risco de se apresentar de uma maneira totalmente diferente, significará para os indivíduos o serem lançados numa situação de insegurança permanente. Após um curto período de tempo, sua formação corre o risco de estar desatualizada.

19 Ver Angulo, J. F. – La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán, J. G. (COMP) – Educar por competencias: Que hay nuevo? Madrid: Morata; Universidad de Cádiz, 2008. pp. 176-205.

9. Rankings – Sistemas de classificação

Um elemento importante, no conjunto de processos que têm como consequência a consolidação do pensamento único são, desde 2003, os rankings acadêmicos que têm a presunção de classificar universidades do mundo inteiro, utilizando critérios baseados nos modelos anglo-saxônicos. Eles se transformaram em uma indústria muito lucrativa. Os indicadores definidos pelos responsáveis dos sistemas de classificação existentes se convertem em regras destinadas, segundo dizem, a mostrar onde há qualidade no ensino superior²⁰.

A classificação dos rankings, em particular o mais célebre e mediático de todos, o da Universidade Jio Tong de Xangai, tem grande impacto mediático. Têm também implicações diretas sobre as políticas públicas²¹. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva montantes importantes para estimular suas universidades a terem boas notas no ranking e favorece o desenvolvimento de projetos de parcerias com as universidades consideradas como as melhores. As universidades australianas contratam especialistas para aperfeiçoar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus decidiram criar um sistema próprio de rankings, o U-Multirank.

A edição dos rankings de Xangai de 2018 apontou como as dez melhores universidades: Harvard, Stanford, Cambridge, MIT, Berkeley, Princeton, Oxford, Caltech, Chicago. Quando se compara esta lista com a da XV edição dos rankings

20 Entre 2015 e 2016, a OEI – Organização ibero-americana de Educação – então dirigida pelo brasileiro Paulo Speller, nomeou um grupo de especialistas de alto nível com a missão de preparar um manual de indicadores de qualidade para a educação superior no mundo ibero-americano. O autor deste texto participou de uma das reuniões do grupo em 2015, em Montevideu, manifestando a opinião de que o tema era importante, reconheceu publicamente o valor do grupo de especialistas coordenado por Mario Albornoz, mas declarou que não continuaria a participar dos trabalhos por duas razões: 1- ao contrário dos demais membros, não era um especialista em indicadores quantitativos; 2- acreditava que mais que estabelecer indicadores quantitativos sobre diversos elementos, o mais importante era que as instituições de educação superior definissem suas missões com vistas a colaborar para a construção de uma sociedade mais justa.

21 Em 2013, entre 17 e 21 de maio, a seção encarregada de tratar do ensino superior na UNESCO, organizou uma reunião sobre a classificação (ranking) de instituições de ensino superior, com a presença de mais de 250 participantes de 70 países. Em um texto de apresentação da reunião, o Secretariado da UNESCO explicou sinteticamente: “Utilizado inicialmente como ferramenta de informação destinada a responder à demanda do público por transparência, os rankings internacionais de universidades passaram a ser vistos como meio para se medir a qualidade, e provocaram uma intensa competição entre os estabelecimentos. Em um mundo globalizado, onde o ensino superior se tornou uma grande indústria de exportação e onde a mobilidade dos estudantes aumenta exponencialmente, eles se transformaram em instrumentos de políticas que influenciam as decisões da instituição, do mundo docente, de pesquisadores e dos formuladores de políticas”.

de 2016 verifica-se que as dez primeiras colocadas são as mesmas, havendo apenas algumas modificações na classificação. Cambridge que era terceira em 2016 passou a quarto lugar em 2018... A lista de 2016 indicava: Harvard University, Stanford University, University of California (Berkeley), University of Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Princeton University, Oxford University, California Institute of Technology, Columbia University e a University of Chicago.

Os critérios de seleção centram-se na pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Os avaliadores recenseiam aqueles que, entre os professores de cada instituição, ganharam prêmios Nobels ou Fields (20% da nota), bem como o nível de ex-alunos (10%). Dá prioridade às ciências exatas e da vida, publicações em duas revistas científicas de língua inglesa, Nature e Science (20%), às citações desses itens (20%) e ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%) e ao resultado positivo alcançado, tendo-se em conta o número de docentes pesquisadores (10%).

Por outro lado, há pouco interesse nas ciências sociais e humanas com exceção da economia²². O exame desta questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, é importante:

- Verificar os níveis de implementação dos princípios que constituem a missão de cada instituição;
- Medir como as universidades funcionam para melhorar a sociedade, para construir uma cidadania, para promover a integração entre as diferentes regiões do país e de diferentes nações em um continente; para medir como as ações dessas instituições estão trabalhando pela paz e entendimento, para se alcançar o ideal global de viver juntos²³.

22 Criticados, mas aceitos, os rankings, de acordo com alguns especialistas, devem ser substituído pelas ações de 'benchmarking', ou seja, deve ser dada prioridade à comparação entre os diferentes sistemas. Para completar este cenário, durante a reunião da UNESCO sobre este assunto em 2013, referência foi feita à necessidade de que os próprios rankings fossem avaliados. Uma instituição europeia anunciou, então, que iria começar imediatamente a implementar um sistema que adotaria critérios e métodos que ela mesma estabeleceu para fazer com que esta iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

23 Em sua edição de 26 de abril de 2012, The Chronicle of Higher Education, através de um artigo intitulado "No Brasil, uma conferência sobre internacionalização debate seus perigos" ("In Brazil, a conference on internationalizations debates its dangers"), relatou o que aconteceu no II Congresso das Américas, que foi realizado no Rio de Janeiro, quando se discutiram questões de cooperação interuniversitária e o significado dos rankings. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, no sul do Brasil, sob aplauso entusiástico da maioria dos parti-

Evidentemente, quando se olham os resultados do Times Higher Education, notam-se algumas variações com relação aos da instituição chinesa, pequenas é verdade, mas suficientes para se incluir algumas instituições britânicas entre as melhores... A lista das 10 melhores do ranking do Times Higher Education rankings indica: **Oxford, Cambridge**, California Institute of Technology, Stanford, MIT, Harvard, Princeton, **Imperial College of London**, Chicago, ETH – Zurich e Pennsylvania. O sistema inglês leva em conta outros fatores além da pesquisa, mas este, aparentemente, é ainda considerado o de mais peso.

De outro lado, no U-Multirank, criado pelo Conselho da Europa com forte influência francesa, nota-se que os países mais bem representados entre as “top” 25 instituições são Estados Unidos (18%), Reino Unido (13%) e França (8%)...

10. “Massive Open Online Courses” – MOOC

Nos últimos tempos, o que chama a atenção são os “MOOC – Massive Open Online Courses”, ou seja, os cursos massivos em linha abertos. Em sua edição de 20 de setembro de 2013, o hebdomadário “The Economist”, de Londres, mencionou que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, então duas novas empresas no Silicon Valley que oferecem educação gratuita através dos MOOC, as torres de marfim da Academia foram atingidas em suas fundações. Além de oferecer cursos on-line para seus alunos que pagam escolaridades, as universidades se sentem obrigadas a aderir à revolução dos MOOC para evitar serem decapitadas por ela.

Segundo ainda “The Economist” de 14.01.2017, o criador de Udacity afirmou que, dentro de cinquenta anos, existirão no mundo apenas 10 universidades. Não creio que isto ocorrerá, mas a declaração deixa claro quais são os objetivos visados. Por outro lado, assinala-se que não há dúvidas de que o desenvolvimento das novas tecnologias, da internet e da inteligência artificial mudaram radicalmente as condições de transmissão do conhecimento. E os impactos na organização, na estrutura didática, no conteúdo das formações já são diferentes em muitos lugares.

A web há pelo menos duas décadas forçou modificações importantes na

cipantes, disse: “Não aceitamos que todas as universidades sejam idênticas. Não queremos ser como eles. O que queremos são boas parcerias. Queremos que os nossos alunos frequentem as melhores universidades, mas estas não são necessariamente aquelas que estão no topo dos rankings. Para nós, rankings não são importantes. Formar parcerias com universidades que têm algo em comum conosco é o que importa”.

imprensa e na comercialização de músicas e produtos audiovisuais em geral. Alguns otimistas ou imprevidentes imaginavam que nada ocorreria no setor da educação, em particular na educação superior. Ledo engano. Segundo alguns analistas, nos Estados Unidos, hoje, um terço dos cursos de graduação é fornecido por Internet. Os MOOCs – Massive Open Online Courses - multiplicaram-se, as instituições tradicionais foram obrigadas a adotar a metodologia de ensino a distância, e, de repente, um novo mercado se abriu, o de gerentes de programas on-line, ou seja, grupos, empresas, instituições que administram o sistema inclusive o recrutamento de estudantes. O fenômeno avançou rápido e, hoje, mesmo os sistemas de pós-graduação em instituições tradicionais como Berkeley, Yale e Harvard, nele se integraram.

O impacto das novas tecnologias se desenvolve hoje no mundo inteiro. Uma instituição gigante no Brasil, a Kroton, reformatou os programas de suas instituições e faz com que cursos básicos sejam fornecidos necessariamente a distância com programas padronizados e iguais para dezenas ou centenas de instituições. Não é difícil imaginar o que isto significa do ponto de vista pedagógico.

E os exemplos de utilização dos MOOC se multiplicam. Já em setembro de 2016, Coursera, um dos grandes MOOC nos Estados Unidos, assinou acordo com OREAL para a formação, em nível superior, de funcionários desta empresa em todo o mundo. A ideia é a de se utilizar este programa para empresas diversas em todos os continentes.

“The Economist” acentuou que EDX, um provedor MOOC oficialmente sem fins lucrativos, fundado em maio de 2012, pela Universidade de Harvard e pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), que, juntas, levantaram para isso 60 milhões de dólares de capital próprio – tornou-se uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou também que Future-Learn, um consórcio de 21 universidades inglesas, uma irlandesa e uma australiana, associado com outras organizações educacionais, estava pronto para começar a oferecer um MOOC no final de 2013. Coursera, por sua vez, no final de 2013, já tinha mais de quatro milhões de estudantes²⁴.

24 O jornal diário francês “Le Figaro”, em sua edição de 2 de outubro de 2013, observou que, com um atraso de dois anos em comparação com universidades como Stanford, Harvard e o MIT, a França também decidiu embarcar no que pode tornar-se uma iniciativa importante para o ensino superior. E acrescentou que a ministra do ensino superior francês, Geneviève Fioraso, estava pronta para anunciar a criação de uma plataforma nacional, que deveria conter, numa primeira fase, cerca de vinte cursos da nova geração, disponíveis a partir de janeiro de 2015. No entanto, o jornal relata que certos grupos nos Estados Unidos profetizam a morte dos cursos magistrais, mas acrescentam que, por enquanto, apenas 10% dos alunos

O jornal francês “Le Monde” também abordou a questão em sua edição de 30 de maio de 2013, com um artigo com um título provocador: “todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOC”. O jornal francês indaga se isto representa uma revolução, assinalando que “não há nada revolucionário em colocar os conhecimentos disponíveis em linha. O MIT já o faz há 15 anos”. Mas, acrescenta ele, hoje, as coisas são diferentes. A constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-se mais acessíveis graças aos tablets, aos web-tv, aos smartphones, que todos fazem ser mais fácil a utilização de tecnologia, bem como a organização das redes.

“The Economist” e “Le Monde” certamente têm razão. E é claro – retorno ao título provocativo do jornal “Le Monde” – que o progresso dessas instituições é um elemento a mais na consolidação da comercialização da educação e da adoção de um modelo único de formação.

11. Internacionalização e cooperação

A internacionalização do ensino superior, além de ser considerada, desde 1998 um objetivo, é sempre o resultado de uma ação ou, em uma visão mais ampla, de um processo de que indivíduos e instituições de vários países ou continentes participam, integrando a dimensão internacional nas diversas atividades e ações do ensino superior. É necessariamente multidimensional e tem muitas facetas porque pode referir-se às estruturas, aos modelos, à mobilidade dos estudantes, aos professores e aos investigadores, às trocas de programas de formação e de investigação, aos acordos entre instituições e entre países ao interculturalismo, etc.

Existem inúmeras e variadas motivações que provocam ações concretas de internacionalização e na literatura dedicada ao assunto, uma diversidade de palavras é reconhecida para significar processos que estão inter-relacionados: educação internacional, cooperação internacional em educação, educação transnacional ou transfronteiriça, educação sem fronteiras e também globalização na educação.

O que é novo neste campo, basicamente nas últimas décadas e principalmente desde 1998, é que a internacionalização do ensino superior

inscritos nos programas MOOC chegarão a obter um certificado. No mesmo dia, em sua edição vespertina que sai com a data do dia seguinte, o “Le Monde” publicou um artigo de Nathalie Brafman, anunciando que a universidade francesa muda do anfiteatro para os cursos on-line.

foi transformada numa realidade da qual nenhuma instituição pode escapar.

O avanço da ciência e da tecnologia é tão rápido que nenhuma instituição que permanece isolada pode acompanhar a evolução do conhecimento ou ser excelente em todos os domínios.

Na América Latina e no Caribe, até recentemente, as instituições não tinham estratégias de internacionalização ou unidades especializadas encarregadas de promovê-las e gerenciá-las. Isso mudou muito desde o início dos anos noventa, mas ainda hoje, essas unidades lutam para ocupar um espaço que muitas vezes não é reconhecido e tentar definir suas missões em busca de metas que nem sempre são muito claras.

Esta tendência está atualmente a ser revertida e pode-se observar que um grande número de universidades têm agora os seus próprios escritórios para questões internacionais. Nas últimas décadas do século XX, muitas instituições transformaram a educação num grande negócio, principalmente em países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e os Estados Unidos, onde agora a tendência é considerar a internacionalização e a cooperação como sinônimo do comércio além das fronteiras.

É claro que, em muitos países, as duas modalidades de “cooperação” coexistem. Durante as décadas anteriores à CMES, em particular a partir dos anos 80, e principalmente de 1989, modelos de cooperação internacional com base em conceitos de mercado começaram a ganhar força. No entanto, paralelamente, e isso vem do fim da Segunda Guerra Mundial, o conceito de ensino superior como um bem público e de universidades como um serviço público se destacou. Foi esta concepção que inspirou a criação, em 1990/1991, do programa de Cátedras UNITWIN/UNESCO.

É útil então verificar-se o que ocorre na China. Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar no nível de países, como de instituição. Fixando-nos no primeiro destes quadros, **é importante olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China. Estive várias vezes neste país e pude observar coisas incríveis.** Na área econômica, que diferença em relação à América Latina! Nesta região, nos anos oitenta e noventa principalmente, seguindo os conselhos dos tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, muitos governantes abriram as portas dos países, acabaram ou pelo menos reduziram demasiado as tarifas de alfândega, simplificando os processos de importação, privatizaram serviços públicos, enfraqueceram as funções e serviços públicos, permitindo que as empresas multinacionais destruíssem completamente os incipientes parques industriais nacionais e suas instituições de pesquisa, e, ainda

por cima estimularam uma crise financeira e de identidade dos estabelecimentos de ensino superior.

Há muito, observamos que uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Em palestras realizadas já em 2010, em Monterrey (México) e em particular num seminário organizado em Bogotá em comemoração ao bicentenário da independência da Colômbia, tive a oportunidade de me manifestar sobre este tema, afirmando:

Na China, as coisas mudam da noite para o dia. O país, num período de crise geral, continua crescendo insolentemente há muitos anos numa base de pelo menos 8% ao ano e, apesar das dificuldades provocadas, recentemente, pela crise financeira mundial, continua se desenvolvendo com índices que surpreendem o mundo inteiro. A moeda, apesar de ataques dos especuladores, resiste, sem que os governantes tenham que se ajoelhar diante dos donos do sistema financeiro internacional.

Em lugar de abrir as portas indiscriminadamente, sem compensações, como fizeram na América Latina vários governantes que descapitalizaram seus países, exigem dos que ali querem se implantar que se faça transferência de tecnologia e que emprego seja assegurado aos chineses. Como assinala Wladimir Pirró e Longo, ex-diretor da FINEP, parece que os chineses dizem às multinacionais: “você têm dinheiro, têm tecnologia, nós temos o mercado. Instalem-se, aproveitem, mas transmitam o conhecimento e, dentro de alguns anos, a propriedade total das empresas.

Reconhecer este fato não significa estar de acordo com todos os elementos do modelo chinês, inclusive com a pena de morte, o papel de subserviência da mulher, a ambiguidade da situação de certas minorias. Mas, olhando e conversando com professores universitários, pude ver que ainda que, além de salários que melhoram permanentemente, têm frequentemente moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos, saúde básica para toda a família, créditos para a pesquisa. A China está, hoje, entre os países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento e em educação. Por ano, entre 1995 e 2001, verificou-se um aumento de investimen-

tos da ordem de 4.7%. Somente em 2001, foram investidos mais de 60 bilhões de dólares. Já em 2001, a China contava com 743 mil pesquisadores, número somente superado pelo que existe nos Estados Unidos. Além disso, em 2000, havia mais de cem mil estudantes chineses completando programas de formação avançada no exterior.

Hoje, no mundo inteiro, **fala-se na flexibilização do trabalho como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precariedade.** Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano através da existência de condições de trabalho dignas. Por toda parte, no Ocidente, inclusive na América Latina, governantes se vangloriam pelas medidas de flexibilização. Na China, ao contrário, disposições legais entraram em vigor no dia primeiro de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras, coreanas, por exemplo, de abandonar a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

É um país que se preparou para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de um bilhão e trezentos milhões de habitantes tem o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado.

A China reduziu em mais de 400 milhões pessoas o número de pobres entre 1990 e 2004. Além disso, em oposição a outros países em desenvolvimento ou emergentes, a China expandiu o investimento em infraestrutura, educação, saúde e meio ambiente.

Os chineses estão conscientes de que estamos entrando em um período de sociedade global do conhecimento, através do qual a informação, a capacidade, as habilitações são a força que acelera o desenvolvimento. A China tinha 3.700.000 estudantes em 1990, agora tem mais de 25 milhões e faz investimentos significativos na ciência e na tecnologia. Coincidência ou consequência, foi principalmente a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 1998 que os chineses intensificaram os investimentos no ensino superior.

A prioridade é dada à formação que responda aos interesses e necessidades do país. Algumas instituições de formação estrangeira foram autorizadas a estabelecer-se no seu território, mas em associação com instituições locais, com programas que são credenciados pelas autoridades nacionais e sob um rigoroso controle do seu

funcionamento. Os chineses introduziram a cobrança da escolaridade com tarifas que, em vinte anos, se multiplicaram por 25. Em 1986, o custo médio para um estudante do ensino superior era de 200 Yuan e, em 2010, era de mais de 40.000 Yuan, correspondendo a 4.660 euros (Courrier International nº 1021, 27 de maio a 2 de junho, 2010). No entanto, por volta de 2007, as autoridades decidiram congelar tarifas por cinco anos e restabeleceram a gratuidade em certas carreiras consideradas essenciais para o país, como a formação de professores.

Deve ser reconhecido que na China, apesar das dificuldades na sua implementação, há, em definitivo, um projeto de nação e para alcançá-lo, as universidades são uma parte importante da estratégia do país.

A China tem, hoje, em 2019, uma população que avança célere em direção ao total de um bilhão e meio de pessoas. Em 2003, o número de trabalhadores migrantes rurais chegou a 114 milhões. Em 2001, a taxa de urbanização foi de 37%. Espera-se que atinja 50% em 2030 e 70% em 2050. A China, em 2010, já era o maior país importador de cimento (55% da produção mundial), carvão (40%), aço (25%), níquel (25%) e alumínio (14%). Em 2006, foi o líder importador de petróleo. **Especialistas consideram que pelo menos um terço do crescimento econômico mundial é devido ao crescimento chinês.**

12. Origem do Programa UNITWIN – Cátedras UNESCO

Foi num contexto de ambiguidades sobre o tratamento dado à cooperação no meio internacional que, um dia, em junho de 1988, durante uma reunião do Conselho Executivo, o diretor geral Federico Mayor me viu de longe, chamou-me e me solicitou que elaborasse um plano para a criação de Cátedras UNESCO no mundo inteiro. Naquele momento, duas Cátedras UNESCO já existiam, ambas em Barcelona, na Catalunha, Espanha, uma sobre engenharia numérica, outra sobre comunicação. Tratava-se de projetos isolados que serviam com o apoio da UNESCO ao reforço de duas instituições catalãs. Estava claro que, apesar da qualidade dos projetos, não podiam servir de modelo para um programa amplo de cooperação como o que imaginava o diretor geral e com o qual sonhávamos alguns membros da então Divisão de Ensino Superior.

No dia 20 de julho de 1988, submeti ao diretor geral, através do diretor geral adjunto, Eduardo Portella, um esboço de projeto, que havia previamente sido discutido

com representantes de todos os setores da UNESCO e com ONGs especializadas no campo do ensino superior. A reação de ambos, Portella e Federico Maior, foi de entusiasmo. Dentro da divisão, destacou-se a ação de um de meus colegas, Dumitru Chitoran, que mobilizou o conjunto dos colegas para discutir o projeto. Mobilizamos também colegas dos setores regionais encarregados das atividades ligadas ao ensino superior; Caracas, Dakar, Bangkok, Beirute, Bucarest. Contamos ainda com a participação de dois especialistas em cooperação internacional colocados à nossa disposição pela comissão canadense para a UNESCO.

Propunha-se basicamente a criação de um programa que teria por base dois pilares: as cátedras e redes universitárias. O ideal, dizia-se, era que toda cátedra fosse ponto focal ou participasse de uma rede. E as cátedras deveriam ser lideradas por titulares, que se destacassem em diferentes campos e que fossem chamados a empreender atividades de ensino e de pesquisa relevantes para os programas internacionais da UNESCO, que já dispunha de uma grande experiência em redes nos diversos campos, em particular em ciências exatas e em ciências humanas e sociais. Prevvia-se ainda que o programa estimularia uma série de ações como desenvolvimento de banco de bolsas, intercâmbios entre bibliotecas universitárias, criação de centros de excelência, etc.

Por certo, nem todas estas ideias se concretizaram, mas as coisas caminharam rapidamente e, no dia 10 de agosto do mesmo ano, Federico Mayor aprovou as propostas que lhe encaminhamos, o que nos permitiu iniciar imediatamente uma série de ações sem esperar a institucionalização formal do projeto pela aprovação por parte da conferência geral da organização, coisa que só ocorreu em outubro de 1991. Algumas atividades, por exemplo, começaram a ser implementadas na Amazônia com a participação ativa dos colegas ligados ao programa MAB – Man and Biosphere (o Homem e a Biosfera) – com o apoio de agências canadenses que, através da Universidade do Quebec, em Montreal, aplicaram inicialmente um milhão de dólares canadenses em projetos de colaboração com a UNAMAZ – Associação de Universidades Amazônicas.

Desde sua concepção em 1989, os objetivos principais do programa passaram a visar:

- Dar um impulso novo aos acordos de associação entre universidades a fim de dinamizar a transferência de conhecimentos, sobretudo em favor dos países em via de desenvolvimento;
- Colaborar com a criação ou o reforço de redes;

- Criar centros de estudos especializados e de pesquisas avançadas tendo como ponto focal as cátedras e funcionando através de redes. Paz, desenvolvimento e a proteção do meio ambiente deveriam fornecer um quadro de ação para o programa²⁵;
- Atenuar as consequências do êxodo de cérebros ou de competências.

O programa foi adotado pela conferência geral da UNESCO em outubro de 1991, embora várias atividades já estivessem em curso desde 1989.

Em pouco tempo, várias redes tornaram-se operacionais. Foi o caso de uma baseada em Utrecht, na Holanda, beneficiando instituições de ensino superior de países da África Austral. Na Espanha, como já mencionei, o interesse despertado foi enorme; a comissão nacional da Espanha para a UNESCO promoveu uma reunião com o conjunto das universidades espanholas presidida pela Infanta Cristina. Além da rede baseada na Universidade Deusto em Bilbao, outras redes se formaram com base na UNED – Universidade Nacional a Distância – com as universidades do Grupo Santander baseada na Universidade de Santander e, mais tarde, isto após a CMES de 1998, GUNI – Global University Network for Innovation – uma rede baseada na UPC em Barcelona numa ação conjunta da UNESCO, Universidade das Nações Unidas e Universidade Politécnica de Catalunha.

A maioria das ações deveria ser implementada nos países em desenvolvimento. Isto era resultante de uma estratégia consciente. O secretariado da UNESCO sempre requeria das universidades situadas nos países desenvolvidos que as cátedras criadas passassem a se integrar numa rede ou constituir como ponto focal de uma rede. No início, dispúnhamos de alguns poucos recursos e adotou-se a política de “seed-money, fonds de semille,” que deveriam ser aplicados sempre em ações nos países mais necessitados. Os pontos focais deveriam se constituir como centros de excelência atuando nos diversos domínios de ação da UNESCO, o que implicava que todos os setores de substância deveriam participar ativamente das iniciativas o que, aliás, serviria como de fato serviu, ao reforço dos diversos programas da organização.

Verificou-se, assim, que, em um dado momento, grande parte do programa do setor de comunicação era assegurado pela rede Orbicom. Um programa para a

25 É natural, então, que, nos dias de hoje, no marco deste item, determine-se que as cátedras e as redes do programa UNITWIN busquem colaborar com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável como definidos pelas Nações Unidas e ratificados por agências como a UNESCO. Isto justifica também a solicitação dos organizadores do Seminário Internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” de discutirem suas modalidades de ação para a contribuição com o alcance destes objetivos.

reconstrução do sistema de ensino superior na Palestina (Programa Peace) obteve a adesão de mais de setenta universidades europeias e norte-americanas, lembrando-se que, nesta fase, os Estados Unidos tinham abandonado a organização. Redes foram formadas em campos os mais diversos, como e-learning, uma novidade na época, reunindo instituições em Tampere (Finlândia) e a UOC, Universidade a distância da Catalunha. Outra rede formou-se entre a Universidade de Las Palmas de Gran Canária, a UFMG, UFMT e UFSC no Brasil, no campo da formação de professores, dando origem, no Estado de Minas Gerais, ao Programa Veredas que levou à formação de cerca de 30 mil professores leigos do estado de Minas Gerais no início dos anos 2000. Outras redes passaram logo a funcionar trabalhando sobre temas os mais diversos como direitos humanos, educação para a paz, democracia, desenvolvimento durável, meio ambiente, inclusive Ecotecnia, Mecatrônica, etc. Uma rede reuniu a Universidade de Pensilvânia, nos Estados Unidos, Ibadan (Nigéria) Gaborone (Botswana) e Tunis (Tunísia), sob a supervisão do Instituto da UNESCO de Hamburgo, no campo da educação de adultos.

Em um documento preparado para o Conselho Executivo, em sua sessão de outubro de 1992, o Sr. Federico Maior, diretor-geral da UNESCO naquela época, recordou que a organização ganhou uma experiência considerável na criação e desenvolvimento de redes relevantes para o ensino superior e também a pesquisa.

“Na verdade, grande parte do programa da organização – seja no campo da educação, ciências sociais, cultura ou comunicação – baseia-se na existência de redes sub-regionais, regionais e internacionais. O setor de Ciências sozinho coopera com mais de 50 redes que foram objeto de acordos intergovernamentais, como a Comissão Internacional de Oceanografia (COI); O programa “Homem e a Biosfera” (MAB), o Programa Hidrológico Internacional (FOI), o Programa Intergovernamental de informática (PII), ou programas de vocação regional como o Raist (Rede Africana de Instituições Científicas e Tecnológicas; os MIRCEN (Centros de Recursos de Microbios) a CYTED (Rede Latino-Americana de Ciência y Tecnologia para o Desenvolvimento), a rede ASPEN (Rede Asiática para Educação em Física), etc. No setor de Educação, as redes criadas até agora se ocupam de questões relativas à formação de pessoal da educação, da pesquisa pedagógica, da gestão de bibliotecas universitárias.”

O programa teve uma expansão rápida: 130 cátedras e 27 redes em março de 1994; 209 cátedras e 41 redes em agosto de 1995; 247 cátedras e 62 redes em abril

de 1997; 255 cátedras e cerca de 70 redes em dezembro de 1997. Hoje, segundo o site da UNESCO, participam do programa mais de 700 instituições em 116 países, contabilizando-se um total de 736 cátedras e 46 redes. É evidente que nem tudo é ou foi perfeito. Houve projetos que, embora aprovados, jamais saíram do papel. Outros, após um começo fulgurante, definharam e deixaram de existir, alguns simplesmente não funcionaram bem ou serviram apenas para dar destaque a posições individuais. Na fase inicial, o banco de dados lançado foi um fracasso total.

A África, por razões óbvias, sempre foi uma prioridade do programa. Uma avaliação interna feita em 1996 mostrou que este continente havia recebido o montante mais importante dos fundos atribuídos a UNITWIN no orçamento da UNESCO, ou seja, mais de um milhão de dólares para 51 projetos. A América Latina vinha em segundo lugar com 654 mil dólares. Na fase inicial, quando eu ainda era diretor da UNESCO, duas avaliações foram organizadas, uma interna em 1998 e outra externa, em 1999, concebida quando eu ainda era diretor, e implementada após minha aposentadoria e supervisionada por Francisco Seddoh, que assumiu o cargo de diretor em março de 1999.

Em 2017, a UNESCO comemorou o 25º aniversário oficial do programa. Foi uma ocasião de se verificar que seu êxito, ainda atual, deveu-se, sobretudo à motivação de um número significativo de universidades no mundo inteiro. Projetos que representam um êxito ou sucesso sempre têm à sua frente instituições e indivíduos motivados. E não há dúvidas de que o lançamento do programa foi um acerto. Quando se levam em consideração seu impacto, o rápido desenvolvimento de projetos, o número de docentes e pesquisadores que se beneficiaram da iniciativa, o número de cursos ministrados, o volume de fundos extraorçamentários obtidos com a participação de todos os setores da UNESCO e de algumas unidades descentralizadas da organização e verificando-se ainda que seu lançamento e implementação não tivesse exigido aumento do pessoal na divisão encarregada do programa. Ao contrário, esta dispunha, em Paris, antes do lançamento do programa, 32 postos, reduzidos a 15 em 1999.

Vivemos uma época em que algumas organizações e várias personalidades, incluindo alguns funcionários públicos internacionais, tentam destruir o conceito de educação, em particular, do ensino superior, como bem público. É hora de recordar o que estava na origem da criação de UNITWIN. O ensino superior é um bem público, o acesso deve ser democratizado e sua ação deve visar a construção de uma sociedade melhor, mais justa, cada vez mais democrática. A cooperação, no marco de projetos dentro do programa de Cátedras UNITWIN/UNESCO, deve sempre visar

a transferência do conhecimento, deve ser solidária, nunca pode ser um instrumento de dominação de um sobre o outro. Deve servir para assegurar o desenvolvimento sustentável que beneficie toda a humanidade, o viver juntos, a paz entre os povos, em breve a construção de uma sociedade melhor.

Os mecanismos existentes para regular a educação em cada país podem revelar debilidades quando confrontados com provedores de educação economicamente poderosos, especialmente quando esta ação é feita através do uso de novas tecnologias ou quando atingem proporções transnacionais. Isto se agrava diante de realidades que nos revelam o fato de que, em alguns lugares, há universidades inclusive públicas que adotam a lógica do comércio, a fim de sobreviver e enfrentar a redução de seus recursos. **Em países desenvolvidos, várias dentre elas atuam como multinacionais, utilizando sistemas de franquias, criando campi em áreas geográficas diferentes das de sua localização usual, mesmo no exterior e em termos práticos já não consideram prioritária a perspectiva social como é a de participar de ações visando à cooperação solidária.**

Uma vez mais regressamos ao ponto de partida. Educação não é comércio. A educação continua sendo o principal instrumento de cidadania em todos os países, e seu objetivo final permanece sendo o da construção de uma sociedade mais justa em todos os níveis, inclusive no internacional.

Capítulo II

A Educação na prevenção da violência e difusão de Culturas de Paz

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Geraldo Caliman²⁶
Cândido Alberto Gomes da Costa²⁷

As Juventudes constituem hoje um grupo social pouco conhecido em suas características e sabidamente fragilizado e marginal às típicas preocupações das instituições de ensino superior. Acentuam-se suas características de vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que faltam alternativas acadêmicas criativas para que este quadro se transforme, colocando o jovem como protagonista tanto da sua realidade quanto da produção do conhecimento que a ela é relativo.

Relata-se, aqui, a experiência de institucionalização da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no âmbito da Universidade Católica de Brasília, como um espaço de promoção e fortalecimento das discussões teórico-metodológicas em torno do tema das juventudes. Verifica-se que, a partir de uma

26 Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Doutor em Educação. www.pedagogiasocial.net

27 Professor da Universidade Portucalense (Portugal) e fundador da Cátedra UNESCO/UCB.

opção institucional do trabalho sobre/para/com as juventudes, a Universidade propõe à UNESCO a formação do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil, o qual, embora tenha uma centralidade nas questões escolares, acaba por se aproximar da vocação institucional da UNESCO de trabalho com as juventudes e se caracteriza como o embrião para a organização da Cátedra.

Evidencia-se, a partir da experiência relatada, a necessidade de que a universidade seja capaz de romper os paradigmas tradicionais que a individualizam, abrindo-se para o trabalho em rede, de forma a protagonizar uma contínua capilaridade interinstitucional que respeita as identidades e faz a catálise das possibilidades. Apresenta-se, ainda, breve relato das atividades desenvolvidas no âmbito da Cátedra e das instituições parceiras. Conclui-se que o trabalho em rede permite, no exercício da autonomia de cada um dos parceiros, a geração de espaços intrainstitucionais de promoção de transversalidade temática e metodológica.

O mundo contemporâneo caracteriza-se por apresentar profundas, constantes e aceleradas modificações no papel e no alcance das diversas instituições sociais, dentre elas as que possuem, no processo educativo, a sua razão de existir e, notadamente, aquelas ligadas à educação superior. A Universidade está em constante transformação, redefinindo seus conteúdos, objetos e práticas, procurando alcançar os novos sujeitos, lugares, processos e formas sociais que se originam destas transformações.

Os desafios propostos incluem a necessidade de preparar as novas gerações para a vida nesta sociedade de mudanças. Do educador e da instituição, requer-se não somente o domínio dos conceitos e categorias teórico-metodológicos, mas também a sua competente participação no enfrentamento aos problemas sociais das comunidades. Dentre outros, aqueles relacionados à incompleta, frágil e subalterna inserção das juventudes na sociedade atual.

Já não se trata mais de ver as juventudes como fim, que devem ser educadas, mas sim de aceitar o desafio de compreendê-las, arautas que são de novas percepções, novos tempos e novos paradigmas. Para tanto, é imprescindível que as instituições rompam os esquemas e espaços tradicionais de aprendizagem, criando oportunidades para o protagonismo de/para/com os jovens.

1. Percurso histórico da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

1.1. Desenvolvimento

A Universidade Católica de Brasília (UCB) iniciou em 1974 e foi constituída como Universidade em dezembro de 1994, apoiada em uma experiência de mais de duas décadas na oferta de educação superior. É, portanto, uma Universidade jovem. Tem, como missão, “atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade”.

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI2), reafirma-se este compromisso institucional e, ao voltar-se para a ação pedagógica, a UCB propõe ser uma Instituição que se caracteriza por formar técnicos, especialistas, educadores, pesquisadores e cidadãos de acordo com as necessidades da comunidade, da região e do país, desenvolvendo pensamentos científicos, de forma que estudantes e professores realcem a íntima relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, em sua “Carta de Princípios” estabelece como estratégia fundamental de suas linhas de ação, “...dialogar com os jovens, interlocutores primeiros no processo de construção da comunidade acadêmica”, de forma a “...propiciar um ambiente educativo esperançoso que estimule atitudes de confiança, liberdade interior e alegria, bem como a capacidade de ir criando o futuro que se almeja.”

Em resumo, não obstante o foco histórico das ações educativas promovidas nas universidades sejam as populações jovens e jovens adultas, a UCB consolida seu compromisso de refletir com e a respeito das juventudes, como sujeito e razão da sua existência, desenhando no futuro um sujeito específico, cidadão, crítico, livre, alegre e agente de transformação rumo a uma sociedade mais justa.

Institucionalmente, a operacionalização de tal proposta se constitui em um grande desafio. Em primeiro lugar, enquanto instituição educadora, que se propõe “comunidade de aprendizagem”, sendo capaz de perceber e acolher o jovem que se faz cotidianamente, a partir das vicissitudes da modernidade, do desenvolvimento constante e acelerado das novas tecnologias e, ainda assim, partícipe de uma sociedade profundamente desigual em relação às oportunidades sociais, educacionais e econômicas.

Por outro lado, aparecem as dificuldades inerentes à própria definição conceitual da juventude. Neste sentido, já há algum tempo, autores como Pais (1993) e mais

recentemente Ribeiro (2004), vêm alertando para a constituição o emprego do termo “juventudes”, no plural, no sentido de se reconhecer a crescente diversidade presente nessa categoria. Trata-se de um fenômeno que deve ser desvelado e compreendido. Fundamentalmente porque a ampliação das possibilidades sociais e da diversidade de formas assumidas pela população jovem, não significa a superação da fragilidade tradicionalmente existente na sua inclusão social.

Neste sentido, autores como Gonçalves (2005) apontam para o fato de que o interesse social por assuntos relacionados à juventude é cíclico e geralmente está associado a situações limite caracterizadas por crises e conflitos. Percebe-se as juventudes como grupo vulnerável, em tempo de espera, caracterizado em especial no Brasil pelo alto desemprego e pela autoria e vitimização da/pela violência. Sua importância estratégica se expressa no protagonismo que a levará a assumir a escrita da História das suas sociedades.

Teve protagonismo preponderante nos projetos, sobretudo entre 2002 e 2011, na criação de uma rede de Observatórios de Violências nas Escolas, e posteriormente na concepção e instalação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, o Prof. Cândido Alberto Gomes da Costa. A partir de meados de 2011 passou a coordenação da mesma para o Prof. Geraldo Caliman.

1.2. O Observatório de Violências nas Escolas-Brasil: berço da Cátedra 812

Buscando colocar-se proativamente na compreensão deste fenômeno, a UCB aproximou-se da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), participante ativa do debate sobre as Juventudes e que mantinha, desde 1997, uma linha de pesquisa sobre juventude, violência, cidadania e vulnerabilidade social. Em 2002, foi proposto um trabalho conjunto que resultou na criação do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil.

As ações e iniciativas propostas pelo Observatório de Violências nas Escolas-Brasil chamaram a atenção de outras Instituições de Ensino brasileiras e da Ibero-América, levando à organização, pela UCB em conjunto com a UNESCO, em maio de 2004, na cidade de Brasília, DF, do I CIAVE (Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas). Neste encontro, participaram mais de 500 pesquisadores e estudiosos da temática, oriundos de toda a América Latina, com mais de 100 trabalhos selecionados dentre os mais de 200 inscritos. Participaram, ainda, como

conferencistas, os maiores pesquisadores nacionais e internacionais da área. Tornava-se evidente a necessidade de ampliar e aprofundar a temática, com a articulação de uma rede.

Ainda em dezembro de 2004 foi realizado, em Brasília, DF, um primeiro esforço para a articulação de uma “Rede Ibero-Americana de Observatórios de Violências nas Escolas”, com a presença de pesquisadores e representantes institucionais do Brasil, Argentina, Chile, Venezuela, México e Equador. Plantava-se uma nova semente, resultando deste esforço os Observatórios da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, e Pontifícia Universidade Católica da Argentina, Campus Mendoza.

Em 2005, realizou-se o II CIAVE, junto ao campus da UNAMA em Belém do Pará. Foram apresentados 134 trabalhos relacionados às violências nas escolas, tendo como participantes cerca de 600 estudiosos na temática. Mais uma vez, participaram também alguns dos principais pesquisadores nacionais e internacionais na temática das Violências nas Escolas e foram articuladas ações conjuntas das diversas Instituições presentes.

Como resultado dos esforços coletivos, além do adensamento e consolidação da rede participante do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil, devem ser destacadas iniciativas bastante significativas e de muito sucesso, realizadas pelos parceiros, mormente a realização do I e II Congressos Amazônicos sobre Violências nas Escolas, realizados em Santarém, Pará, por iniciativa conjunta da ULBRA e da UFPA, com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

Pode-se destacar, ainda, a realização do I Seminário Regional sobre Convivência Escolar, realizado na Universidade Católica de Brasília, em novembro de 2007 e que se constitui em um “marco” de transição da temática das “Violências nas Escolas” rumo à “Convivência Escolar”. Novos tempos e novos paradigmas.

1.3. A Instalação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: consolidando olhares e experiências intra e interinstitucionais.

Ao avaliar positivamente a experiência que se desenvolvia no âmbito do Observatório de Violências nas Escolas, a UNESCO incentivou a criação de uma “cátedra” que ampliasse o seu escopo de análise, a qual foi proposta e instalada na UCB em 2007 e aprovada pela UNESCO em 13 de maio de 2008. Em 14 de agosto de 2008 foi, então, instalada na UCB, a “Cátedra UNESCO de

Juventude, Educação e Sociedade”.

Em consonância com o Programa de Cátedras Unesco/Unitwin, cuja proposta é fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento facilitando e fomentando a cooperação interuniversitária nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a Cátedra instalada na UCB tem, como objetivo principal, o estabelecimento de um centro de excelência na geração de conhecimentos sobre a juventude, em perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, associando o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Constitui, ainda, o nó de uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão a respeito das juventudes, a qual hospeda ainda o Observatório de Violências nas Escolas e sua rede de 17 Universidades, além de Organizações da Sociedade Civil, no Brasil e exterior.

Quanto às parcerias institucionais, que sustentam e ampliam a atuação da Cátedra, são propostas na forma de Termo de Cooperação Técnica, Científica e Cultural, entre a Universidade Católica de Brasília e a Instituição parceira. Objetiva-se, fundamentalmente, contribuir para que se estabeleça uma rede dinâmica de interação entre os diferentes atores sociais interessados nos desafios de promover o protagonismo e a atenção às Juventudes, além de fazer face e superar a questão das violências nas escolas e na sociedade.

No ano de 2015 fazem parte da rede de instituições parceiras da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, as seguintes instituições:

Instituições de Ensino Superior.

Parceiros institucionais internacionais

1. Cooperação com UNESCO Headquarter – Paris - França
2. Cooperação com Representação da UNESCO em Brasília –Brasília
3. Global Network of UNESCO Chairs on Children, Youth, and Community - PennState University – USA
4. “Rede de Observatórios da Juventude” - IUS Education Group
5. Università Pontificia Salesiana – Roma
6. Universidad Autónoma de Querétaro – México
7. Universidad de Guadalajara Centro Universitario Del Norte – México
8. Universidade do Minho – Portugal
9. Universidade Fernando Pessoa – Portugal
10. Departamento de Psicologia da Educação – Universidade Portucalense – Portugal
11. Pontificia Universidad Católica Argentina – Argentina
12. Centro Universitario Salesiano de Madrid – Espanha

13. Instituto Universitario Salesiano di Venezia – Itália
14. Universidad Católica Silva Henríquez – Chile
15. Universidade de Siegen – Alemanha
16. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar – Costa Rica

Parceiros nacionais

17. Pontifícia Universidade Católica do Paraná
18. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
19. Universidade de Caxias do Sul (UCS)
20. Universidade de Passo Fundo (UPF)
21. Centro Universitário Salesiano de São Paulo” (UNISAL)

Rede de Pesquisa de Juventudes – Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

22. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade – Universidade Católica de Brasília. Grupo de Pesquisa: Juventude, Educação e Sociedade. Coordenador: Prof. Dr. Geraldo Caliman.
23. Observatório da Juventude, Educação e Sociedade da Universidade de Passo Fundo (UPF) Coordenador: Prof. Dr. Silvio Antônio Bedin.
24. Observatório de Convivência Escolar, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Coordenadora: Profa. Dra. Azucena Ochoa Cervantes.
25. Observatório de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente da Universidade de Caxias do Sul. Coordenador: Prof. Dr. Paulo César Nodari. E-mail: Paulo César Nodari.
26. Observatório de Violências nas Escolas. Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Coordenador: Profa. Dra. Sonia Koehler (Joviane Marcondelli Dias Maia).
27. Observatório de Violências nas Escolas PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Coordenadora: Profa. Dr^a Ana Maria Eyng.
28. Observatório de la Convivencia Escolar – Pontificia Universidad Católica Argentina. Coordenador: Prof. Alejandro Castro Santander.
29. Centro de Estudios en Juventud – Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Coordenador: Prof. Dr. Mario Sandoval.
30. Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga – CILT

2. O arranjo organizacional da Cátedra UNESCO-UCB

Institucionalmente, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade está ligada diretamente à Reitoria da UCB. Sua estrutura organizacional contempla a figura de um Catedrático, necessariamente um docente de alto nível de qualificação acadêmica, que exerce a função de Coordenador Geral, além de um ou mais catedráticos adjuntos. Propõe, ainda, a participação de “Leitores”, igualmente qualificados academicamente e reconhecidos pela comunidade científica, os quais consolidam apoios de alto nível em suas respectivas áreas de conhecimento. Dessa forma, estabelece-se um contínuo e profícuo diálogo entre os partícipes, tendo como centralidade a temática das Juventudes e as suas possibilidades de aprofundamento e contribuição teórico-metodológica junto aos cursos de graduação e aos diversos programas de pós-graduação.

2.1. Possibilidades e concretudes na promoção do tema das Juventudes no ensino, na pesquisa e na extensão na UCB e na rede de parceiros

A Cátedra se constitui em um locus por excelência para a concretização do preceito constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, a temática das Juventudes e das Violências nas Escolas contribui para o cumprimento de dois dos principais objetivos institucionais: aproximar docentes e discentes dos programas de pós-graduação e dos cursos de graduação, provocando a transversalidade temática e metodológica; e, aprofundar a reflexão crítica da inserção das juventudes na sociedade de forma a cumprir as determinações constantes do Projeto Pedagógico Institucional, de “formar um estudante capaz de fazer frente às necessidades essenciais de sua vida profissional, de sua cidadania e de elevação da humanidade.”

Dentre as atividades realizadas no âmbito do ensino, foram ofertadas disciplinas regulares tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação; organizados grupos de estudos na temática das Juventudes; fornecido apoio temático a docentes e discentes na organização de atividades didático-pedagógicas; e, realizados seminários de discussão avançada no tema das Juventudes e cidadania. Todas as ações foram voltadas ao estímulo à participação de docentes e discentes nas atividades de pesquisa, destacando-se a grande motivação para a participação obtida a partir da capacitação

teórico-metodológica. A extensão, notadamente o trabalho com populações jovens intra e extrainstitucionais, também merece destaque.

Destaque-se, ainda, o papel desempenhado pela Cátedra, de forma indireta mas não menos significativa, de servir efetivamente como um “nó” de articulação e unidade temática para as ações dos demais partícipes, sejam estes Leitores mais efetivamente ligados à estrutura institucional, sejam os parceiros institucionais, mais ou menos fortemente ligados à proposta temática. No caso dos Leitores, destaca-se a intensa produção científica na área das Juventudes, com mais de 100 trabalhos publicados entre artigos completos, livros e/ou capítulos de livros.

Mais do que formalidades, as parcerias significam, no âmbito da Cátedra, o rompimento de paradigmas. Integram o quadro de parceiros Instituições Universitárias e Organizações da Sociedade Civil, de forma a dar significância e atribuir, à reflexão e investigação acadêmica, a força e a concretude da ação junto aos diversos lugares sociais pertinentes à temática das Juventudes e das Violências nas Escolas. No entanto, além da diversidade institucional, a rede também prima pela completa descentralização e autonomia dos parceiros, de forma a protagonizar uma contínua capilaridade interinstitucional que respeita as identidades e faz a catálise das possibilidades. Evidenciam-se características de dinamismo e diferença estrutural, demonstrando a diversidade de possibilidades e a decorrente força potencial do conjunto de parceiros.

De um modo geral, as atividades desenvolvidas pela rede de parceiros possuem forte ênfase no aspecto formativo no tema, tendo como público preferencial discentes em formação para a docência e docentes das redes de ensino pública e privada. Este é o caso de mais de 20 experiências relatadas de oferta de cursos de formação, disciplinas curriculares e regulares na graduação e pós-graduação, etc.

Outro destaque é a forte produção científica e o protagonismo caracterizado e demonstrado pela intensa participação em eventos acadêmicos, especialmente na área da Educação. Destaque-se a realização, em outubro de 2008, com a promoção da rede de Observatórios de Violências nas Escolas e sob a organização da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da 3ª edição do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (III CIAVE), em conjunto com o VIII Congresso Nacional de Educação (VIII EDUCERE), tendo como tema central a “Formação de Professores”.

No caso das parcerias não universitárias, destaca-se um forte protagonismo na proposição e execução de ações de intervenção junto a grupos e segmentos em situação de risco social, como crianças e adolescentes submetidos à exploração sexual, à violência doméstica e social e ao abandono.

A totalidade dos relatos, experiências e atividades desenvolvidas no âmbito da Cátedra UNESCO pode ser obtida no endereço catedra.ucb.br

Cabe à Universidade repensar-se. Novos tempos exigem currículos criativos, capazes de proporcionar novos e criativos espaços de aprendizagem. Esta, por sua vez, deve estar em estreita relação com a realidade vivida e exercida cotidianamente pelo jovem, protagonista que é da sua própria construção de mundo. A experiência da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, instituída no âmbito da Universidade Católica de Brasília, sugere a existência, no âmbito da academia, de espaços em potencial para que se concretizem os desejos e realidades propostos para as novas práticas educativas, como a transversalidade, a interdisciplinaridade e o protagonismo do sujeito que aprende compreendendo-se, no exercício e na reflexão com e sobre o seu próprio universo de significados e práticas.

3. Pesquisas de 2010 a 2018

3.1 O foco das pesquisas

Durante o período que antecipou a Cátedra, ou seja, enquanto “Observatório de Violências das Escolas-Brasil”, acentuou-se de modo particular as pesquisas em torno do tema das Violências nas Escolas, como sugeria o título do mesmo observatório. A partir do momento em que se organiza como Cátedra, passa a alargar os horizontes de pesquisa nos campos da juventude, educação e sociedade de acordo com as áreas de pesquisa abaixo que inspiram as atividades acadêmicas da Cátedra e focalizam três áreas distintas, inter-relacionadas e complementares: juventude, educação e sociedade.

a. A sociedade

É o conceito que indica o cenário onde se encontra o campo de pesquisa, onde intercorrem e se manifestam as relações sociais. Encontramos dentro da sociedade uma racionalidade interna capaz de gerar e inspirar normas e tendências pertinentes a estratos, grupos e atores que a compõem, inclusive dos sujeitos que fazem parte da coorte juvenil;

Figura 1 – Eixos de pesquisa da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedades.



b. As "juventudes"

Passam a ser o segmento populacional a ser observado contextualizada na sociedade à qual os jovens pertencem e da qual participam. É a dimensão da realidade a ser estudada, com todos os seus problemas e recursos. Considerando aqui o conceito amplo de “juventude”, que abrange os grupos etários que se encontram no itinerário formativo, no período de socialização e de integração à sociedade como a infância e adolescência.

c. Educação – terceiro conceito integrado à linha de pesquisa

Ele é o eixo central nas linhas de pesquisa no momento em que coincide com

os objetivos centrais das pesquisas da Cátedra: a investigação da condição juvenil dentro da sociedade com o objetivo de auxiliar, clarear, orientar, e sugerir práticas e metodologias educativas e socioeducativas capazes de preparar os jovens a uma convivência social de qualidade.

A trilogia de conceitos acima descrita nos orienta a fazermos determinadas escolhas de investigação da realidade juvenil, uma vez que esta se manifesta complexa e ampla demais para ser assumida em seu todo. Como afirmamos acima, a Cátedra UNESCO-UCB nasceu a partir do Observatório de Violência nas Escolas. Neste sentido ela já traz nas suas origens a indicação de um de seus principais objetivos, ou seja, investigar os fenômenos juvenis relacionados à violência. Mas as violências que ocorrem particularmente em ambientes de educação e formação, a Escola e as Instituições socioeducativas, lócus onde se deparam os sujeitos da educação como também os desafios e recursos a que estão sujeitos.

Objetos privilegiados de investigação. Neste sentido a Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade se orienta para a investigação em determinadas linhas de pesquisa, tais como:

a) A violência escolar, que se manifesta nos vários sujeitos, sociais e institucionais: nas relações cotidianas dentro da escola; no entorno escolar; e em suas versões mais recentes como a violência manifesta em ambientes virtuais e comunidades virtuais ou viabilizada através de meios eletrônicos;

b) Experiências de sucesso no enfrentamento de situações de marginalização, risco e violência. São experiências que inspiram a investigação de boas práticas educativas e, em certos casos, de metodologias socioeducativas que emergem dos mais variados projetos e programas socioeducativos desenvolvidos para responder aos desafios da marginalização e de risco em suas várias manifestações, inclusive aquelas geradoras de violência;

c) Os objetos de pesquisa acima descritos têm como lugar privilegiado de investigação: (a) o ambiente a instituição escolar; (b) o ambiente e a instituição socioeducativa; (c) os sujeitos que atuam e os meios que viabilizam as redes sociais em ambientes virtuais.

3.2 Grupo de Pesquisa

Para a organização de suas pesquisas, além de sua estrutura, a Cátedra conta com um grupo de pesquisa cujo objetivo é o de elaboração e execução de projetos

de pesquisa considerados relevantes em resposta à sua missão, ou seja, projetos que estudem os fenômenos da juventude, Juventudes, em interface com a Educação e a Sociedade, que façam a análise das necessidades da Juventude, e que deem respostas à luz da Educação Escolar e/ou Social. O grupo de pesquisa, registrado na CAPES e certificado pela UCB, pode ser acessado no diretório de grupos de pesquisa da CAPES, sob o nome "Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociedade".

Este grupo busca disseminar os resultados das pesquisas participando de eventos e da sua organização, quando for o caso, em instituições relevantes, sobretudo as integrantes da rede e organizar um banco de dados sobre o tema, visando a contribuir para a implantação de políticas públicas.

Alguns projetos mais representativos nos últimos anos (2010 a 2018):

3.2.1 Juventude Universitária e os Direitos Humanos

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília, sob a coordenação do Prof. Dr. Geraldo Caliman, iniciou uma relevante pesquisa voltada a entender como os estudantes universitários concebem o conceito de Direitos Humanos. A pesquisa tem como objetivo geral indagar opiniões, percepções e atitudes que se destacam na fala de alunos da educação superior a respeito dos direitos humanos. E como objetivos específicos: (a) Investigar as opiniões, percepções e atitudes de estudantes universitários a respeito dos direitos humanos; (b) Verificar, através de análise documental e da opinião dos estudantes universitários, a existência e pertinência dos instrumentos curriculares disponíveis para a educação em direitos humanos na Universidade; e (c) Indagar sobre a percepção e disposição dos jovens universitários em participar das soluções dos problemas sociais que identificam na sociedade. A pesquisa está sendo replicada em diversas Universidades: PUC-PR, UNISAL-SP. Outras Universidades estão aderindo à pesquisa, entre elas: Universidade Católica Silva Henriquez, do Chile; Centro de Ensino Superior Dom Bosco, de Madrid; Centro de Ensino Superior Salesiano, de Veneza. Nos dias 18 e 19 de novembro de 2014, como parte do processo dessa pesquisa, foi realizado o Seminário Internacional “Atualidades em Educação e Direitos Humanos”, com participação de renomados especialistas: da Universidade do Minho, Portugal (Dr. Carlos Estêvão); Universidade de Querétaro, México (Dra. Azucena Ochoa Cervantes); Universidade Católica Silva Henriquez, Chile (Dr. Jorge Baeza), Université de Montreal I, Canadá (Dr. Maurice Tardif);

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dra. Ana Eyng), Universidade Católica de Brasília (Dr. Geraldo Caliman, Dr. Cândido Alberto Gomes da Costa, Dr. Célio da Cunha, Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa).

3.2.2 Juventude e Internet: Sociabilidades e Aprendizagens (JETSA)

Em 2014, esta Cátedra concluiu o estudo dos dados da pesquisa quanti-qualitativa “Juventude e Internet: Sociabilidades e Aprendizagens” (JISA), coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa, pesquisador associado desta Cátedra. A referida pesquisa, iniciada em 2012, reunia, quinzenalmente, estudantes de doutoramento, mestrado, e graduação com o objetivo principal de investigar as percepções dos estudantes universitários sobre o uso da internet, das redes sociais e suas consequências no processo de aprendizagem e sociabilidades. A partir desse estudo foram desdobrados objetivos específicos com diversas subtemáticas: perfil do jovem usuário, tipos de aprendizagens, sociabilidades e linguagens, ciberespaço e violências, entre outros. O universo e a amostra se compõem de graduandos dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia de uma instituição de educação superior privada do Distrito Federal, resultando em trabalhos de conclusão de curso de mestrado e graduação, além de artigos científicos publicados em periódicos e apresentados em congressos.

Participa do projeto, entre outros, o professor Leitor: Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Coordenador do Projeto e Pesquisador Associado da Cátedra).

3.2.3 Adolescência, Violência e Traumatismo

Esse projeto analisa alguns aspectos relativos ao funcionamento psíquico dos adolescentes que passam ao ato de forma violenta na sua inter-relação com dimensões familiares e sociais. Busca-se identificar elementos para intervenção, considerando a relação entre violência atuada, traumatismo e apoio parental. Ressalta-se o papel do meio ambiente e a necessidade de auxílio externo nas situações de desamparo que se situam bem no centro do conceito de trauma. Discute-se a importância do desenvolvimento da reflexão sobre a intervenção psicossocial e clínica com os adolescentes que passam ao ato pela via da violência ser atravessada por considerações sobre as particularidades do funcionamento psíquico desses jovens, principalmente

pela análise do impacto de vivência de situações traumáticas e extremas, bem como pela noção de provimento ambiental e de apoio narcísico parental (MARTY, 2006; GUTTON, 1990; WINNICOTT, 1995). Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo investigar o funcionamento psíquico e subjetivo, bem como a dinâmica familiar de adolescentes que passam ao ato de forma violenta, buscando identificar elementos para intervenção, considerando a relação entre violência atuada, traumatismo e apoio parental. A proposta dessa pesquisa é multimetodológica e envolve entrevistas de grupos focais com profissionais e com adolescentes, entrevista semiestruturada psicossocial e temática com o adolescente e com a família; entrevistas e acompanhamento clínico com os adolescentes e o Método de Rorschach.

Participam do projeto, entre outros, os professores leitores: Katia Cristina Tarouquella Rodrigues (Coordenadora do Projeto e Leitora da Cátedra) e Sandra Francesca Conte de Almeida (Leitora da Cátedra).

3.2.4 As Violências nas Escolas e as Implicações para a Formação de Educadores (VEIFA)

As violências da/na/contra a escola têm sido elementos marcantes da paisagem da nossa época. As dinâmicas das relações entre alunos têm se modificado de forma pouco notada e compreendida pelos adultos e pelos profissionais da educação em particular. Como parte de uma crise e possível declínio institucional, isso ocorre particularmente com adolescentes e jovens, inclusive aqueles matriculados na educação superior. Tais mudanças implicam também alterações na formação dos educadores e na compreensão dos motivos do seu mal-estar, evasão e não procura da profissão, bem como as implicações do/para o insucesso escolar e as diversas faces da concretização dos direitos humanos.

Participam do projeto, entre outros, os professores leitores: Cândido Alberto Gomes da Costa (Coordenador do Projeto e Catedrático Adjunto), Célio da Cunha (Leitor da Cátedra).

3.2.5 Escola Conceito: Uma alternativa para a educação brasileira

O projeto criação da Escola Conceito para o funcionamento na rede da educação Básica do DF, será o resultado de uma parceria entre GDF/CAPES e

FNDE: atuar em uma escola de selecionada pelo GDF, que queira participar da pesquisa e possua um baixo IDEB, por exemplo: O CAIC do Bairro Areal, próximo à UCB, do jeito em que ela se encontra, tanto na parte física como o pessoal da escola: alunos, pessoal de apoio e gestores. Após conhecimento da proposta pelo pessoal da escola pretende-se constituir uma Comunidade Educativa disposta a atingir graus de excelência na Educação. Para tanto, será indispensável a participação das famílias. Esta escola será financiada pelo GDF no que diz respeito à remuneração do pessoal, com os mesmos custos atuais. O projeto prevê: i) uma reforma da escola (parte física) financiada pelo FNDE; ii) a formação do pessoal: gestores, docentes e apoio que será financiado pela CAPES. A UCB participará com as horas de pesquisa e a administração geral da escola. Queremos mostrar que é possível uma educação de qualidade, na escola pública aos mesmos custos atuais. Queremos ainda, através desta pesquisa, comprovar a relação da qualidade da educação com uma adequada formação de professores. Um dos objetivos estratégicos da "escola conceito" é aspirar a liderança pedagógica nacional, e para isso, é fundamental a pesquisa desenvolvida pelos programas de educação *stricto sensu* onde os formandos poderão colaborar para alcançar e sustentar a liderança pedagógica no Brasil e servir de motivação à qualidade da educação básica. Esta será uma escola para o Século XXI, segundo o relatório da ONU onde se aprende a ser, a conviver, a aprender e a construir conhecimentos.

Participam do projeto, entre outros, os professores leitores: Afonso Celso Tanus Galvão (Coordenador do Projeto e Leitor da Cátedra), Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Pesquisador Associado da Cátedra).

3.2.6 Violência e passagem ao ato: O discurso dos adolescentes em conflito com a lei dos profissionais das medidas socioeducativas

O projeto de pesquisa aqui apresentado é um desdobramento de um projeto intitulado Adolescência, Violência e Traumatismo: Dimensões Psíquicas e Relacionais do Edital/Chamada: Edital MCT/CNPq 14/2010 - Universal, financiado pelo CNPq em parceria entre a UCB/UnB e a Universidade de Paris XIII e Paris Descartes, da França. Este projeto encontra-se também vinculado à Cátedra da UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. O propósito desta investigação é analisar a passagem ao ato como uma modalidade defensiva do adolescente diante das ameaças internas, pulsionais e

externas em uma perspectiva relacional e social. As modalidades defensivas na adolescência se instalam para que o sujeito possa lidar com as transformações pubertárias e com os fantasmas a ela associados, bem como com os desafios que os processos de exclusão social engendram. Como hipótese, investiga-se de que modo a passagem ao ato na adolescência por meio da violência, pode ser um mecanismo defensivo para que esses jovens não sucumbam às fragilidades evidenciadas pelas transformações desse período e pelos desafios sociais aos quais são confrontados. Ao se considerar as dimensões relacionais e sociais encontradas pelo adolescente em conflito com a lei, pretende-se também investigar os profissionais que lidam com esse adolescente, tendo como foco os mecanismos psíquicos individuais e grupais que estão em jogo nesse trabalho. Sendo assim, esse estudo contará com os subsídios da psicodinâmica do trabalho que procura compreender o lugar do prazer e do sofrimento no trabalho e como eles favorecem ou não à elaboração da violência e a capacidade dos profissionais em sustentarem os desafios cotidianos desse trabalho. Os participantes da pesquisa serão adolescentes em conflito com a lei, com idade entre 14 e 18 anos, e os profissionais que trabalham nas instituições de Privação de Liberdade e de Liberdade Assistida, no Distrito Federal. Como método será utilizado a abordagem qualitativa visando a emergência de conteúdos subjetivos dos participantes por meio do dispositivo como entrevistas e grupos de fala. Os dispositivos de fala em grupo e individuais serão utilizados tanto com os adolescentes quanto com os profissionais.

Participam do projeto, entre outros, os professores leitores: Katia Cristina Tarouquella Rodrigues (Coordenadora do Projeto e Leitora da Cátedra), Sandra Francesca Conte de Almeida (Leitora da Cátedra).

3.2.7 Violência nas escolas: Prevenção e intervenção no cotidiano escolar por meio do desenvolvimento pessoal de professores e análise clínica das práticas profissionais educativas

Neste projeto de pesquisa, pretende-se discutir as violências no cotidiano escolar, notadamente aquelas associadas às condutas de adolescentes e jovens, enquanto um fenômeno social, com profundas implicações e repercussões subjetivas na saúde psíquica do professor (AGUIAR; ALMEIDA, 2008). Por tais razões, é de fundamental importância investigar e avaliar os modos pelos quais os professores desenvolvem estratégias de prevenção e de intervenção/enfrentamento das violências,

na escola, por meio de programa/ações de formação continuada de professores, que contemple o desenvolvimento pessoal e a análise clínica das práticas profissionais educativas.

Participam do projeto, entre outros, os professores leitores: Sandra Francesca Conte de Almeida (Coordenadora do Projeto e Leitora da Cátedra), Katia Cristina Tarouquella Rodrigues (Leitora da Cátedra) e Cândido Alberto Gomes da Costa (Catedrático Adjunto).

4. Livros publicados com o selo da Cátedra UNESCO 812 e seu alinhamento com os ODS

I. Área de atividade: Violência Escolar

ODS: Contexto, equidade e inclusão educacional (ODG 4, 10)

Objetivo:

Partir da prevalência de uma educação voltada às competências e habilidades para o mercado para uma educação humanista voltada à estimulação da convivência humana.

Publicações:

1. CALIMAN, G. Paradigmas da Exclusão Social. Brasília: Unesco/Universa, 2008.
2. GOMES, C. A. (Org.). Juventudes: Possibilidades e Limites. Brasília: UNESCO, 2011.
3. SIVERES, L. (Org.). A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
4. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. Violência e Escola, 2015.
5. MANICA, L. E.; CALIMAN, G. Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
6. MANICA, L.; CALIMAN, G. Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2015.
7. CALIMAN, G.; PIERONI, V. Sociologia e Drogadição. Guarapuava: Universidade Aberta do Brasil/Unicentro, 2015.
8. BRASIL, K.; DRIEU, D. (Org.). Mediação, Simbolização e Espaço. Grupal: Propostas de Intervenções com Adolescentes Vulneráveis, 2016.

II. Área de atividade: Educação Social e Inclusão Social

ODS: Difusão de Culturas de Paz (ODS 16)

Objetivos:

- Diante do multiplicar-se das áreas de conflito nas relações humanas o desafio de desenvolver metodologias pedagógicas voltadas à educação para a cidadania;
- Diante do multiplicar-se dos conflitos sociais e relacionais promover a oferta de uma educação orientada às relações humanas compatíveis e concomitantes com os processos de ensino e aprendizagem.

Publicações:

1. GOMES, C. A. et al. (Org.). Culturas de Violência, Culturas de Paz, 2012.
2. CALIMAN, G. (Org.). Violências e Direitos Humanos, 2013.
3. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Org.). Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em Valores Éticos, 2014.
4. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. Pedagogia da Alteridade (Educação em Contextos de Imigração), 2014.
5. SÍVERES, L. Encontros e Diálogos: Pedagogia da Presença, da Proximidade e da Partida, 2015.
6. SÍVERES, L. (Org.). Diálogo um Princípio Pedagógico, 2016.
7. OLIVEIRA, M. et al. (Orgs.). Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade, 2017.
8. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. Diálogo: Um Processo Educativo, 2018.
9. SOARES, E. M. S.; TEIXEIRA, L. M. (Org.). Práticas Educativas e Cultura de Paz: Articulando Saberes e Fazeres. Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.

III. Área de atividade: Direitos Humanos

ODS: Educação e Inclusão na Infância (ODS 4)

Objetivo:

Difundir e promover os direitos humanos através da educação e da promoção de culturas de paz.

Publicações:

1. EYNG, A. M. (Org.). Direitos Humanos e Violências nas Escolas, 2013.
2. CALIMAN, G. (Org.). Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
3. MACHADO, M. A Escola e seus Processos de Humanização, 2014.
4. NODARI, P. C. et al. (Orgs.). Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.
5. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. (Org.). Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
6. NODARI, P. C.; CALGARO, C.; GARRIDO, M. A. Ética, Meio Ambiente e Direitos Humanos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

IV. Área de atividade: Inclusão educacional

ODS: Reforçando as Instituições Educacionais (ODS 4)

Objetivos:

- Partir de uma aproximação à educação como principal agente de prevenção da pobreza, da violência;
- Reforçar as instituições educacionais entendidas como base para a construção de relações pautadas na participação social dos indivíduos.

Publicações:

1. BRITO, R. O. Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
2. RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
3. BRAY, M. et al. Pesquisa em Educação Comparada: Abordagens e Métodos, 2015.
4. GUIMARÃES-IOSE, R. et al. (Orgs.). Educação Superior: Conjunturas, Políticas e Perspectivas, 2015.
5. CUNHA, C. da (Org.). O MEC Pós-Constituição, 2016.
6. CUNHA, C. da; JESUS, W. F. de; SOUZA, M. F. M. (Orgs.). Políticas de Educação: Cenários Globais e Locais, 2016.
7. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
8. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da (Org.). A Pesquisa em Educação no Brasil: Novos Cenários e novos Olhares, 2016.

9. CUNHA, C. da; RIBEIRO, O. C.; MELO, M. A. F. (Orgs.). Educação Nacional: O que pensam Especialistas, Políticos e Dirigentes, 2017.

V. Área de atividade: Comunicação e novas tecnologias

ODS: Melhorando a qualidade da educação e a educação ao longo da vida (ODG 4)

Objetivos:

- Investigar o uso das novas tecnologias para levar a todos as pessoas a oportunidade de educação. Temas como o uso das tecnologias para a educação; mas também da educação para o uso das tecnologias se mostram emergentes e urgentes.
- Desenvolver e integrar uma nova linha de pesquisa no Programa de Educação: Juventude, Tecnologias e Comunicação com a finalidade de implementar pesquisas e responder ao desafio de construir conhecimento voltado ao tema.

Publicações:

1. CUNHA, C. da et al. (Orgs.). A Educação em Novas Arenas: Políticas, Pesquisas e Perspectivas, 2014.
2. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). A Formação Psicossocial do Professor, 2015.
3. SOUSA, C. A. M. (Org.). Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.

Referências

ALMEIDA, S. M. **O vandalismo na escola e a dinâmica curricular**. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 1999.

GALVÃO, A. C. T. As escolas inovadoras: Distrito Federal. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. In: **Tempo Social**. São Paulo, 2005, v. 17, n. 2.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

RIBEIRO, M. **Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

Capítulo III

A Agenda 2030 das Nações Unidas e a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Nina Ranieri²⁸

1. Origem e objetivos da Cátedra

Em 2008 foi criada na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP, a primeira Cátedra UNESCO de Direito à Educação do País, com o objetivo de promover estudos, pesquisas e doutrina na área do direito à educação no sistema jurídico brasileiro e no direito internacional.

Como núcleo de reflexão e ensino, incluem-se no centro de suas preocupações as relações e injunções globais na área da educação e seus impactos no Brasil, a afirmação e desenvolvimento do direito à educação básica e superior no Brasil, o tratamento jurídico do direito à educação, o federalismo educacional, o papel do Judiciário e do Legislativo na proteção, garantia e promoção do direito à educação,

²⁸ Professora Associada do Departamento de Direito do Estado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

os níveis de eficiência e eficácia da Administração Pública na promoção da qualidade da educação e da equidade social.

A Cátedra iniciou seus trabalhos com o oferecimento de disciplinas de pós-graduação no âmbito do programa de pós-graduação em Direitos Humanos da FDUSP, eixo central em torno do qual giram suas demais atividades, o Grupo de Pesquisa em Direito à Educação e Direito Educacional – GEDE, e o LabDoc – Laboratório de Docência: Direitos Humanos e Teoria do Estado, iniciativa de extensão universitária em parceria com a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.

Após 10 anos de existência, além da formação de Mestres e Doutores na área do direito educacional²⁹, a Cátedra elaborou três obras de referência (*Temas Relevantes do Direito à Educação* e *O Direito à Educação: igualdade e discriminação no ensino*, ambas editadas pela EDUSP; *Direito à Educação e Direitos na Educação em perspectiva comparada*, editada pela UNESCO).

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, instituiu seu Programa de Cátedras em 1992, com o objetivo de fortalecer o ensino superior e a pesquisa nos países em desenvolvimento, por meio da construção de redes universitárias e de fomento à cooperação. Para tanto, foi composta, também em 1992, a rede UNITWIN/UNESCO (*University Education Twinning and Networking Scheme*) visando intensificar a cooperação entre universidades.

29 Doutorados concluídos: XIMENES, Salomão Barros. Estado, desenvolvimento e direito à educação: revendo e integrando conceitos em tempos de acelerada mudança. Defesa em: 29/05/2014. CÔRTEZ, Lara Barbosa Quadros. Estado Federal e igualdade na educação básica pública. Defesa em: 26/11/2013. RANGEL, Susana Salum. Educação superior: o papel da União e a garantia de qualidade de ensino. Defesa: 08/04/2013. Mestrados concluídos: SILVA e, João Paulo Faustinoni. A atuação do Ministério Público e o Direito à Educação. Área: Direito do Estado. Data da defesa: 20/04/2018. SOUZA, Meire Cristina de. A judicialização do corte etário na educação: O ingresso no ensino fundamental e a certificação de conclusão do ensino médio. Área: Direito do Estado. Data da defesa: 12/03/2018. PARO, João Pedro da Silva. Panorama da atuação da Procuradoria Geral do Estado em relação aos processos judiciais sobre educação no Estado de São Paulo – 2004/2016. Área: Direito do Estado. Defesa: 14/12/2017. QUINTAES, Flavia Louvain. Direito à educação no sistema prisional. Área: Direito do Estado. Início: 18/1/2013, Defesa em 18/04/2016. TIRONI, Sara. A implementação do Direito à Educação e o Congresso Nacional: análise dos projetos de lei referentes à educação. Defesa: 18/4/2016. VIECELLI, Roberto Del Conte. As decisões do STJ de 1996 a 2011 sobre a LDB-1996 e seus efeitos indiretos externos. Defesa em 13/03/2015. ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade. Início: 22/01/2010. Defesa: 27/05/2013. MORETTI, Denise Martins. A compatibilidade entre a lógica econômica privada e o direito à educação nas instituições de ensino superior privadas no Brasil. Início: 22/01/2010, (Bolsista FAPESP, Processo: 2010/03236-7). Defesa em: 01/4/2013. ARNESEN, Erik Saggi. Educação e cidadania na Constituição Federal de 1988. Início: 18/01/2007. Defesa: 11/05/2010. BABINSKI, Daniel Bernardes de Oliveira. O direito à educação básica no âmbito do MERCOSUL - Proteção normativa nos planos constitucional, internacional, regional. Início: 18/01/2007. Defesa: 03/05/2010

Atualmente, o programa conta com mais de 700 (setecentas) Cátedras em 116 (cento e dezesseis) países, cobrindo os mais diversos campos acadêmicos – das ciências naturais a questões ambientais e ecológicas, da ciência e tecnologia, ciências sociais e humanas às ciências da educação, cultura e comunicação, e também no campo da paz, da democracia e dos direitos humanos.

A UNITWIN cria condições, portanto, para que aqueles que se dedicam ao ensino superior possam somar esforços com a UNESCO para elaboração dos objetivos de uma agenda global, entre eles o fortalecimento do direito à educação. A FD/USP foi integrada ao programa UNITWIN/UNESCO em 2006; sua Cátedra de Direito à Educação expressa a crença, defendida pelos fundadores da UNESCO, de se garantirem oportunidades iguais de educação para todos.

2. Os fundamentos da Cátedra

2.1 - A Organização das Nações Unidas – ONU tem na promoção dos direitos humanos e na sua realização um de seus objetivos (Carta da ONU, art. 1º, nº 3)³⁰. Esses objetivos encontram-se explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que, por sua vez, os eleva ao nível de valores globais, de observância universal. Para tanto, o ensino e a educação desempenham papel crucial, como se extrai de seu preâmbulo:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (g.n.)

Não por outras razões, o seu art. 26, nº 2, já citado, determina:

30 “Art. 1º – Os propósitos das Nações Unidas são: (...) 3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal.” Cf. www.onu-brasil.org.br Acesso em 8/09/2018.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará nas atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao estabelecer um nexos entre educação, compreensão, tolerância e amizade entre todos, o art. 26 endossa o pacifismo, atribuindo à educação a finalidade de combater a intolerância, o que lhe dá um caráter particular, como já apontara Austregésilo de Athayde, delegado do Brasil na III Comissão da Assembleia Geral da ONU, em 1948.

De tudo resulta, mais especificamente, que o sujeito passivo do direito à educação não é, pois, o membro isolado de uma comunidade, mas o de uma universalidade plural, caracterizada pela liberdade como igualdade de direitos civis, econômicos, sociais e políticos, a ser exercida em governos democráticos.

A mesma concepção é reafirmada no artigo 13, do PIDESC (com vigência internacional desde 3 de janeiro de 1976 e no Brasil a partir de 1992, Decreto nº 591):

Art. 13 - 1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Tais disposições ampliam a natureza e do conteúdo do direito à educação no direito internacional devido à sua vinculação aos objetivos das Nações Unidas e à dignidade humana, dado o seu caráter emancipatório, voltado ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais, restando evidente que promover um é promover o outro, e vice-versa, como já indiretamente enunciado no artigo 1º da DUDH:

Art. 1º - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Nesse sentido, não há como se desvincular o direito à educação do próprio direito à democracia, como expresso no art. 21, 1 e 3, da DUDH:

Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

E nem do direito ao desenvolvimento, que tem na pessoa humana o seu sujeito central (cf. art. 10 da Declaração e Programa de Ação de Viena), o que implica uma visão humanista do desenvolvimento, a partir dos direitos humanos.

O direito internacional, enfim, conferiu à educação uma natureza pública, de âmbito global e cercou de diversas garantias, que se traduzem em obrigações para os Estados. De modo geral, nos documentos internacionais que cuidam da matéria, sejam eles globais, sejam regionais, reconhece-se o direito e o dever dos Estados para regulamentar o ensino, a partir dos pressupostos da DUDH, e a sua obrigação de financiamento da educação. Com isso, reafirma-se que a educação deve estar voltada, antes de tudo, para as necessidades sociais locais, para inserção do indivíduo na comunidade em que vive. Não por outras razões, restou estatuído nos Princípios de Ação de Dakar (2000), adotados dentro do programa Educação para Todos, que o âmbito nacional é o campo, por excelência, das atividades educacionais.

Por tudo isso, é o campo privilegiado de discussão dos direitos fundamentais, decorrência lógica do princípio da indivisibilidade dos direitos fundamentais. A conclusão já se encontra expressa no Comentário Geral 11 (1999), da Comissão de Direitos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, sobre questões substantivas de aplicação do PIDESC, da seguinte maneira:

O direito à educação, reconhecido nos arts. 13 e 14 da Convenção, assim como em alguns outros tratados internacionais, tais como a Convenção dos Direitos da Criança e a Convenção para Eliminação das Formas de Discriminação contra a Mulher, é de vital importância. Classificado como direito econômico, direito social e direito cultural, é tudo isso. É também, de várias maneiras, direito civil e

direito político, dado que é central para a completa e efetiva realização também daqueles direitos. Nesse sentido, o direito à educação representa a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos³¹.

Podemos, portanto, apontar as seguintes características do direito à educação na ordem internacional:

- é um direito subjetivo fundamental, de extração social, que tem por finalidade a mais ampla promoção da dignidade humana e dos direitos humanos, visando uma compreensão comum dos direitos e liberdades, a promoção da paz e a afirmação de sociedades livres e democráticas;
- seu conteúdo, de natureza instrumental, abrange todos os processos que capacitem os indivíduos a participar efetivamente de uma sociedade livre, favoreçam a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações;
- são seus titulares os indivíduos, a sociedade, os Estados, e sujeitos passivos, os Estados, a sociedade, a família, os indivíduos;
- o campo de realização do direito à educação é, por excelência o dos territórios nacionais, daí resultando as obrigações de promoção, proteção e garantia, particularmente no que diz respeito à universalidade e equidade de acesso;
- é a epítome da indivisibilidade e interdependência dos direitos fundamentais.

Consiste em direito transversal relativamente à disciplina dos direitos de liberdade e de igualdade e de suas garantias que, com o passar do tempo, avançou da generalidade para a especificidade das suas previsões, acompanhando a evolução das necessidades sociais. Na maioria das convenções, declarações e programas de ação das Nações Unidas, os princípios insertos na DUDH e no PIDESC foram reafirmados e ganharam substância concreta, ademais de instituírem obrigações específicas para os Estados, com exigência de permanente atualização, aumentando

31 No original: “The right to education, recognized in articles 13 and 14 of the Covenant, as well as in a variety of other international treaties, such as the Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, is of vital importance. It has been variously classified as an economic right, a social right and a cultural right. It is all of these. It is also, in many ways, a civil right and a political right, since it is central to the full and effective realization of those rights as well. In this respect, the right to education epitomizes the indivisibility and interdependence of all human rights.” Cf. www.un.org. Acesso em 09/09/18.

o seu grau de exigibilidade, como o faz a Agenda 2030 da ONU (A/RES/70/L.1)³², abaixo comentada.

Os princípios e normas do direito internacional à educação se refletem na Constituição Federal de 1988, assim como as peculiaridades específicas do direito à educação em termos de natureza jurídica, titularidade ampliada, continuidade e não exaurimento das correlatas obrigações.

O problema, como se sabe, é a implementação do direito que, apesar dos esforços nacionais e internacionais, é sensivelmente desigual. Entre as principais dificuldades estão o estabelecimento de parâmetros de atendimento mínimo do direito à educação e a incorporação desses parâmetros mínimos às Constituições ou legislações nacionais. A Agenda 2030 da ONU pretende enfrentar esses e outros desafios recorrentes no campo da educação.

2.2- Plano de ação global para o desenvolvimento sustentável, com vigência a partir de 2016, a Agenda 2010 fundamenta-se na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração do Milênio de 2000 (A/RES/55/2)³³ e no documento final da Cúpula Mundial de 2005 (A/RES/60/1)³⁴ da Organização das Nações Unidas – ONU, e em diversos tratados internacionais de direitos humanos. Seus princípios conectam-se, igualmente, à Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1996) e à Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), entre outras.

A nova Agenda define 17 (dezessete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e 169 (cento e sessenta e nove) metas, todos integrados e indivisíveis, estabelecidos por meio de consultas públicas realizadas ao longo de dois anos. A educação de qualidade ao longo da vida é o núcleo do ODS 4 e meio de realização dos demais objetivos.

O ODS 4 enfatiza as dimensões da qualidade e dos resultados da aprendizagem, em todos os níveis de ensino (básico, superior, técnico e profissional), redefinindo objetivos, cobertura geográfica e os limites das políticas anteriores do Sistema

32 Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Acesso em 08/09/2018. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. Acesso em 06/09/2018.

33 Resolution adopted by the General Assembly [without reference to a Main Committee (A/55/L.2)] 55/2. United Nations Millennium Declaration. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>. Acesso em 06/09/2018.

34 Resolution adopted by the General Assembly on 16 September 2005 [without reference to a Main Committee (A/60/L.1)] 60/1. 2005 World Summit Outcome. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf. Acesso em 06/09/2018.

ONU (Educação para Todos, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio)³⁵. Amplia a concepção da educação para todos de forma a assegurar a universalização de oportunidades de aprendizagem adequada e de qualidade ao longo da vida, em todos os países (e não apenas a regiões de baixa renda ou afetadas por conflitos).

De outra parte, assinala a necessidade da educação para o desenvolvimento sustentável e para a compreensão da cidadania global (educação para a paz, direitos humanos, intercultural, multilateral). Vem daí o conceito de “educação sustentável”, a requerer um novo paradigma de cooperação internacional (a parceria global plena) e o atendimento do princípio de que ninguém, em parte alguma, será deixado para trás.

Justiça social, diversidade cultural, linguística e étnica, dignidade humana, equidade, responsabilidade pública e responsabilidade compartilhada, *accountability* e controle social são temas inerentes a essa visão.

Além do ODS 4, as atividades da Cátedra de Direito à Educação da FD/USP conectam-se, diretamente, aos ODSs 10 (reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles) e 16 (promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento

35 “Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. 4.1 até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. 4.2 até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário. 4.3 até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade. 4.4 até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. 4.5 até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. 4.6 até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. 4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. 4.8a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. 4.b até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento. 4.c até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.” <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/sdg-4/>. Acesso em 06/09/2018.

sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis)³⁶.

A educação perpassa, adicionalmente, os objetivos relacionados à saúde (ODS 3), ao crescimento e emprego (ODS 8), ao consumo e produção sustentáveis (ODS 12), bem como à mudança climática (ODS 13).

3. Principais atividades em andamento

Em que pese a importância do direito à educação para os indivíduos, a sociedade e o Estado brasileiro, a doutrina sobre as relações Direito e Educação e acerca do papel do Direito na efetivação de políticas públicas de educação é incipiente.

Nas últimas décadas, os debates sobre o direito à educação, tanto na área educacional quanto na jurídica, vinham privilegiando mais a análise de aspectos conjunturais – nomeadamente das condições de acesso, gestão e financiamento – que uma abordagem estrutural, na qual os temas da equidade, qualidade e eficiência estivessem informados pela opção política positivada na Constituição Federal Brasileira. A temática, porém, ganhou renovada importância nos últimos anos dada a capacidade do sistema jurídico de garantir direitos distributivos e exigir sua implementação³⁷.

Nesse sentido, tem sido particularmente notável a alteração de conteúdo das decisões judiciais, em benefício da efetividade do direito à educação, em especial no que concerne à educação básica, com repercussão nas estruturas do Estado Democrático de Direito.

Algumas hipóteses podem explicar o fenômeno do aumento das ações objetivando a efetivação do direito à educação, em nítida tentativa de concretização sucessiva das metas educacionais: a ampliação da atividade do Ministério Público

36 Mais especificamente, as atividades da Cátedra vinculam-se às seguintes metas: 10.3 garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultado, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislação, políticas e ações adequadas a este respeito. 10.4 adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e políticas de proteção social, e alcançar progressivamente uma maior igualdade. 16.3 promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça, para todos. 16.6 desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis 16.7 garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis. 16.10 assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais.

37 Cf. a propósito, VIEIRA, Oscar Vilhena; ALMEIDA, Eloísa Machado de. Direito à educação e transformação. In: Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 11-21.

pela CF/88 (cf. arts. 127 e 129), destacando-se a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis; a consolidação da ação civil pública para defesa de interesses coletivos; e a criação do FUNDEF, em 1996, que permitiu o equacionamento das questões relativas ao financiamento e expansão da educação fundamental por parte dos Estados e Municípios e, por via de consequência, alcançando, em muitos casos, a sua universalização.

Assim sendo, a análise, pelos pesquisadores da Cátedra, das decisões judiciais e da legislação educacionais, nos trinta anos de vigência da Constituição Federal de 1988, tem por objetivo precípuo identificar referências de valor relativamente ao direito à educação e, em particular, à educação básica, em benefício de interpretações coerentes e não meramente explicativas do sentido da exigência do art. 205, no que concerne à formação do cidadão.

Essa visão orienta as atividades da Cátedra, que tem procurado expandir as fronteiras da pesquisa jurídica dos direitos à educação, na educação e por meio da educação. Desde 2015, por ocasião da aprovação da Agenda 2030, os horizontes de investigação da Cátedra se ampliaram, sem perda de suas referências anteriores, encontrando-se em andamento, atualmente, as seguintes linhas de pesquisa:

- a) os vínculos entre educação formal, poder, democracia e cidadania;
- b) as interações entre educação e a estrutura federativa brasileira, bem como os efeitos destas sobre o desenvolvimento econômico e equidade social;
- c) análise da produção legislativa e jurisprudencial relativa ao direito à educação e aos direitos na educação;
- d) direito educacional nacional e internacional comparado, visando analisar formatos institucionais e a administração dos sistemas educacionais, com o objetivo de avaliar sua eficiência, qualidade educacional e equidade social;
- e) estudos comparados sobre os diferentes sistemas de gestão escolar, incluindo contratos de gestão, processos de seleção de diretores e professores, mecanismos de avaliação de desempenho de alunos e professores, e outros, sobre o desempenho escolar, tanto no setor público quanto no setor privado.
- f) análise dos processos de formulação e implementação de políticas públicas voltadas a assegurar acesso universal equitativo à educação de qualidade;
- g) financiamento da educação; o impacto da disponibilidade e do uso de recursos públicos e privados sobre as diferentes redes e sistemas escolares;
- h) regulamentação dos recursos humanos na área da educação, por sistema de ensino;

- i) impactos das tecnologias de informação e comunicação no direito à educação.

Os projetos vinculados a tais linhas, no momento, são os seguintes:

- a) no nível de doutorado: TAVARES, Letícia Antunes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e Regime de Colaboração: Uma Análise Crítica. RASCOVSKI, Luiz. A atuação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo na efetivação do direito à educação infantil.
- b) No nível de mestrado: MONTEIRO, Mirella de Carvalho Bauzys. A importância do direito à educação na prevenção da prática infracional com análise dos dados de escolaridade dos autores de ato infracional. LUTAIF, Michel Kurdoglian. Sistemas de Integridade na gestão das universidades estaduais paulistas. VIOL, Graziela Prates. Os controles preventivo e concomitante para garantia da qualidade da educação básica por via das metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). TEMER, Thais. Refugiados e Direito de Acesso ao Ensino Superior.

Tais pesquisas permitem uma ampla compreensão do papel do Direito e de seu impacto na garantia e promoção da educação de qualidade na sociedade brasileira. Seu desenvolvimento supõe a análises do ponto de vista do Direito Internacional, do Direito Constitucional, do Direito Administrativo, Tributário, Financeiro e da Teoria do Estado.

A metodologia empregada é a pesquisa em Direito, aliada a pesquisas empíricas e a estudo e interpretação da linguagem, linguística, história, jurisprudência, filosofia.

4. A Cátedra e os desafios dos ODSs

O direito à educação, no direito internacional e no brasileiro, apresenta características jurídicas que o diferenciam em relação aos demais direitos fundamentais.

É direito fundamental social, é direito individual e também direito coletivo. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob reserva do possível. Seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes

e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais (CF, art. 5º, § 1º; art. 60, § 4º, IV), mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros. Como é próprio dos direitos fundamentais, se desdobra em diversos direitos e faculdades, de conteúdo específico e autônomo.

No Brasil, as medidas necessárias à implementação do ODS 4 compreendem aspectos internos e externos à atividade educacional. Entre os primeiros, estão a inadequação das instalações escolares para o ensino, a precária formação de professores e a desvalorização da carreira do magistério, ausência de parâmetros nacionais de qualidade para oferta do ensino; entre os fatores externos, estão a má gestão de recursos públicos, a falta de planejamento sistêmico de políticas públicas e a complexa repartição de competências, encargos e rendas educacionais entre os entes da Federação³⁸.

Desse ponto de vista, não são poucos os desafios propostos pelos ODSs à Cátedra. Assim sendo, no desenvolvimento das pesquisas acima relacionadas, impõe-se:

- Melhorar a qualidade e o alcance das pesquisas, considerando as dificuldades inerentes à variabilidade das políticas educacionais e de gestão da educação num país com mais de 5.000 sistemas de ensino.
- Desenvolver competências antecipatória e estratégica na definição das pesquisas, habilidade para compreender e avaliar o futuro e de implementar ações inovadoras.
- Incrementar o emprego, nas pesquisas realizadas, das tecnologias de comunicações e informação aplicadas ao Direito (como a jurimetria, por exemplo).

Enfrentamos os desafios próprios das sociedades centrífugas e plurifinalísticas do início do século XXI amparados por um constitucionalismo democrático robusto, positivado em Constituição rígida, mas por um jovem regime democrático, de recente tradição republicana. Seu futuro depende do círculo virtuoso entre instituições e indivíduos e não apenas das regras formais, previstas na Constituição Federal.

O direito à educação, nesse contexto, além de garantir a emancipação individual, favorece, face aos novos padrões de sociabilidade, a reflexão sobre o significado do exercício da cidadania. Os compromissos do cidadão com a sociedade

38 Cf. Educação Já. Proposta suprapartidária de estratégia para a educação pública brasileira e prioridades para 2019-2022. TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/58.pdf Acesso em 12/09/2018.

estatal não são triviais. Compreender as próprias necessidades, as da coletividade e as do Estado na complexidade dos problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais que repercutem sobre cada um e sobre todos é tarefa exigente. A Cátedra UNESCO de Direito à Educação da FDUSP é permanentemente desafiada por essas circunstâncias.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta da ONU**, art. 1º, nº 3. Disponível em: www.onu-brasil.org.br.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.

_____. **Resolution adopted by the General Assembly** [without reference to a Main Committee (A/55/L.2)] 55/2. Millennium Declaration. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>.

_____. **Resolution adopted by the General Assembly on 16 September 2005** [without reference to a Main Committee (A/60/L.1)] 60/1. 2005 World Summit Outcome. Disponível em: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf.

_____. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. General Assembly on 25 September 2015 70/1. Disponível em: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.

_____. International Human Rights Instruments. **General comments and General recommendations adopted by human rights treaty bodies**. General comment No. 11. 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. **Educação Já. Proposta suprapartidária de estratégia para a educação pública brasileira e prioridades para 2019-2022.** https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/58.pdf.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/sdg-4/>.

VIEIRA, Oscar Vilhena; ALMEIDA, Eloísa Machado de. Direito à educação e transformação. In: **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 11-21.

Capítulo IV

A formação de professores como política de Estado: desafios da Cátedra UNESCO de Ciência da Educação para a formação de docentes e investigação educativa na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)

Romilson Martins Siqueira³⁹

Não se pode encomendar a nova cultura de que precisamos. Ela terá que vir como resultado de uma consciência mais aguda e mais inspirada no curso mesmo dos acontecimentos. E a universidade, especialmente, e, em rigor, toda a educação deverão esforçar-se por ajudar a trazer à luz o novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessária para as novas condições, novas contingências e novos progressos. (Anísio Teixeira)

O presente texto discute a importância da formação de professores como uma das estratégias para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

³⁹ Doutor em Educação. Representante da PUC-Goiás na Cátedra Ciências da Educação para Formação Docente e Investigação Educativa (*Chair 43*). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás e Curso de Graduação em Pedagogia. Diretor da Escola de Formação de Professores da PUC-Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI).

De modo particular, reafirma a importância da Cátedra Ciência da Educação para a Formação de Docentes e Investigação Educativa (*Chair 43*) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) como espaço de luta pela qualidade da Educação Pública. Instalada no ano de 1997, essa Cátedra tem como compromisso a formação de professores da Educação Básica, em âmbito regional e nacional. Tem por missão promover e realizar projetos e atividades de formação docente para a Educação Básica e pesquisas que contribuam para a melhoria da qualidade da Educação. Coordenada pela Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH), a Cátedra da UNESCO (*Chair 43*) é resultado de um amplo projeto que envolve ações acadêmicas articuladas da Graduação, Pós-Graduação e Extensão.

1. Um olhar na história

A Cátedra Ciência da Educação para a Formação de Docentes e Investigação Educativa (*Chair 43*) foi concedida à Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje PUC-Goiás, no ano de 1997, em reconhecimento ao seu compromisso com a formação de professores de Educação Básica, em âmbito regional e nacional. Nesse sentido, a PUC-Goiás teve o reconhecimento pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) do projeto Licenciatura Concentrada: um projeto em construção. Esse projeto iniciou-se a partir de convênio assinado, no ano de 1984, entre a UCG, hoje PUC-Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Diocese de Goiás (DG) e a Secretaria de Educação (SE). Teve por objetivo elaborar o primeiro curso de Magistério da comunidade da região da Diocese de Goiás⁴⁰, valendo-se das exigências e necessidades locais. Em 1994, oitocentos alunos já haviam concluído esse nível de formação e 1.568 estavam matriculados na área de abrangência do Projeto.

Como resultado desse processo, os egressos do curso de Magistério ampliaram a demanda para a criação de cursos de licenciaturas. Essa situação foi fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que determinava a formação em licenciatura para a atuação de docentes nos ensinamentos fundamental e médio, conforme preconizava o artigo 87, § 4º⁴¹. Diante desse cenário, a UCG,

40 A Diocese de Goiás atendia a 12 municípios: Santa Fé, Jussara, Novo Brasil, Bacilândia, Fazenda Nova, Itapirapuã, Heitorai, Itaberaí, Goiás, Nova Glória e Buriti de Goiás.

41 O artigo 87 da LDB nº 9.394/96 foi revogado e alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, que determina a formação superior para os docentes da Educação Básica, admitindo-se a formação mínima em nível médio

por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proex), propôs uma parceria com as prefeituras da microrregião⁴², os vereadores e os representantes da comunidade. Entre as ações concretizadas, destacaram-se a oferta dos cursos de Pedagogia e de Letras-Inglês, na cidade de Santa Fé, por intermédio do projeto Licenciatura Concentrada: um projeto em construção, que integrava o Programa Educação e Saúde, hoje intitulado Educação e Cidadania. Foram matriculados 114 alunos nos dois cursos, sendo 58 em Pedagogia e 56 em Letras-Inglês.

Posteriormente, os dois cursos citados, juntamente com as demais licenciaturas, passaram a compor o Projeto de Formação de Professores da UCG, dando origem ao Programa de Graduação Itinerante. Esse Programa ofertou cursos de graduação a distância, predominantemente de licenciaturas, nas cidades de Inhumas, Valparaíso, São Luís de Montes Belos e Jaupaci, constituídas, gradativamente, como polos itinerantes. No período de 1999 a 2004, o Programa formou 422 professores, abrangendo as áreas de Pedagogia (156); Letras Português-Espanhol (68); Letras Português-Inglês (60); Matemática (54); História (28) e Biologia (56).

No período de 2008 a 2011, a PUC-Goiás ofereceu o curso a distância de Licenciatura em Física, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Exercício da Educação Básica (Pró-Licenciatura). No estado de Goiás, a oferta se efetivou em parceria com duas outras instituições de ensino superior: UFG e Universidade Estadual de Goiás (UEG), em nove polos, sediados nas cidades de Anápolis, Goiânia, Iporá, Formosa, Goiás, Catalão, Jataí, Quirinópolis e Luziânia, sendo que os dois últimos polos ficaram sob a responsabilidade da PUC-Goiás. Foram formados 122 professores de Física. Em alguns desses municípios, não havia nem um docente com formação nessa área de conhecimento.

Todas as ações desenvolvidas pela PUC-Goiás na área de formação de professores de Educação Básica reafirmaram o compromisso dessa Instituição com a formação desses profissionais e fortaleceram o objetivo da Cátedra de promover e realizar projetos e atividades direcionadas à formação docente de Educação Básica e de investigação educativa, que contribuam para melhorar a qualidade da educação.

(Magistério) para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

42 Essa microrregião é constituída pelos municípios de Britânia, Fazenda Nova, Itapirapuã, Jussara, Novo Brasil e Santa Fé.

2. Novos tempos, novos desafios: a redefinição dos objetivos de trabalho

A partir de outubro de 2017⁴³, após a reorganização da PUC-Goiás em Escolas, a EFPH passou a ser o lócus constitutivo da Cátedra. Essa mudança trouxe à Cátedra a necessidade de um planejamento de trabalho que respondesse aos novos desafios do âmbito da formação de professores. Estava em causa não mais um projeto para formar professores, mas, acima de tudo, um projeto que também se colocasse como referência no campo da luta, da pesquisa e da produção de um conhecimento sistematizado ‘sobre’ e ‘para’ a formação de professores. Isso implicou à EFPH fortalecer as ações de formação inicial e continuada de professores, como também estar presente nas representações de fóruns regionais e nacionais que discutem essa formação de professores da Educação Básica e Superior. Para esse novo desafio, a equipe da Cátedra passou a ser constituída por uma equipe interdisciplinar, composta pela direção colegiada da EPFH: direção, coordenadores dos cursos de Graduação em Licenciatura e da Pós-Graduação e Coordenação de Educação a Distância (Cead).

Para o novo ciclo de trabalho da Cátedra, as ações foram centradas em dois eixos: formação (inicial e formação continuada de professores) e inserção social (pesquisa e atuação política). No que se refere à inserção social, a Cátedra na EFPH deve agregar um trabalho articulado entre Graduação e Pós-Graduação, a fim de fortalecer quatro aspectos:

- a) **impacto tecnológico/econômico** – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional, com produção de conhecimentos que respeitem e considerem as questões sociais e ambientais;
- b) **impacto educacional** – contribuição para a melhoria da Educação Básica e do ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino;
- c) **impacto social** – formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou a sociedade civil, os quais possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social ou para a formação humana, no que se refere à apropriação da ciência e do conhecimento;
- d) **impacto cultural** – formação de recursos humanos qualificados para o

43 Até 1997, a Cátedra Ciência da Educação para Formação de Docentes e Investigação Educativa esteve sob a responsabilidade da Coordenação de Educação a Distância (Cead), instância ligada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura, às artes e ao conhecimento nesse campo.

Assim, a existência dessa Cátedra no Projeto Pedagógico da EFPH objetiva o seguinte:

- qualificar as ações acadêmicas da Graduação e Pós-Graduação na EFPH;
- garantir a articulação entre Graduação e Pós-Graduação, a fim de fortalecer o sentido da inserção social dos Cursos e Programas da EFPH;
- fortalecer o projeto de internacionalização da EFPH por meio de estudos, pesquisas e produções científicas;
- articular parcerias com instituições/grupos de pesquisas/pesquisadores internacionais;
- fortalecer a troca de experiência entre diferentes países, tendo em vista a questão do Ensino Superior como pauta de discussão;
- qualificar os Projetos da Graduação e Pós-Graduação na EFPH, principalmente no que se refere à sua ‘inserção social’.

3. A inserção social da Cátedra e os desafios dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)

A fim de se constituir como referência no campo da luta por uma Educação crítica, igualitária e emancipadora, a Cátedra Ciências da Educação para Formação de Docentes e Investigação Educativa deve promover ações articuladas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. De igual modo, esta é a condição que lhe confere lugar na defesa dos ODS.

É com base na experiência da Cátedra no Projeto Pedagógico da EFPH que se deve elucidar a seguinte problemática em que aspectos a Cátedra de Ciência da Educação para a Formação de Docentes e Investigação Educativa pode contribuir para assegurar o cumprimento do 4º objetivo estabelecido pela UNESCO, qual seja, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” (UNESCO, ODS). São metas deste objetivo:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional

para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, ODS).

Portanto, os desafios postos pelos ODS implicam tomar, como ponto de partida, a compreensão de Educação em seu sentido ampliado. Assim, a Educação é processo de formação humana, de produção e socialização do conhecimento. Opondo-se à mera transmissão de informações, da preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a Educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos.

Nessa perspectiva, as ações e os objetivos da Educação devem convergir para uma formação emancipadora, portanto como prática social. Baseia-se nos princípios da produção/socialização do conhecimento histórico-socialmente construído e os processos de humanização do homem. Desse modo, a Educação é uma prática social, um fenômeno social que não se dá

de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Ante essa reflexão, passa a ser compreendida no

conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

É baseado na problemática levantada e em seu cotejamento com essas metas definidas pelos ODS que este texto passa agora a progredir (UNESCO, ODS) e que se possa, conforme o item 4.3, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (UNESCO, ODS). Atender a essas prerrogativas requer políticas intersetoriais que avancem na busca da superação dessa desigualdade. Isso implica processos formativos que devem orientar todas as etapas e modalidades da Educação, particularmente as políticas públicas do Ministério da Educação.

A luta contra a desigualdade de gênero não está dissociada da luta contra a desigualdade econômica. Nesse sentido, cabe à UNESCO a criação de um Observatório da Educação com foco na superação de desigualdade de gênero, a fim de mapear as experiências governamentais que coadunem com essa estratégia. Para além da oportunidade de acesso, há que se pensar em permanência de meninos e meninas nas escolas em condições de aprendizagem socialmente significativa. Nesse caso, a ação da UNESCO deve incentivar os países para garantirem uma Educação pública e de qualidade, socialmente referenciada. Isso requer avançar para além daquilo que a própria estratégia aponta quando apregoa uma lógica de Educação que se pautar por “preços acessíveis”, conforme se verifica no item 4.3. Mais do que mercadoria, a Educação é um direito.

O segundo aspecto que deve ser considerado refere-se à ‘Educação na primeira infância’. Considerada como direito público e social, a Educação na primeira infância extrapola aquilo que dispõe a própria meta quando, no item 4.2, refere-se à condição de os sujeitos estarem “prontos para o ensino primário”. Para além do viés “preparatório”, a Educação da primeira infância precisa ser considerada no campo das políticas educacionais. Reafirmar a Educação Infantil como direito subjetivo e como política pública no âmbito da Educação é condição fundamental para o atendimento da meta sugerida. Como etapa da Educação Básica, a Educação da primeira infância visa aos processos de desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, da mesma forma que é preciso falar em diálogo e articulação entre as etapas da Educação Básica, bem como em proposição, também é necessário reafirmar aqui o sentido da Educação Infantil como um bem público, como bem comum, portanto para todas as crianças, independentemente de qualquer condição econômica.

Em contrário à perspectiva que separa, segrega e privilegia as funções sociais da Educação Infantil, defende-se aqui a Educação da primeira infância como política pública e não como uma política de governo ou política setorial. Portanto, ela deve ser tomada como expressão e resposta da ação permanente do Estado, que compreende, articula e promove as ações para atender às necessidades das crianças e de suas famílias como sujeitos de direito.

No campo do direito à Educação, se, por um lado, a Carta Magna de 1988 reafirmou a importância de se considerarem os direitos das crianças, por outro, instituiu a necessidade de um pacto federativo, que, já do ponto de vista legal, instituiu o compartilhamento das responsabilidades e a colaboração recíproca com novos princípios entre os entes federados. No âmbito dessas responsabilidades, pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996),

coube aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Para esta última, dois desafios já se interpunham: ampliação da oferta e a consequente transformação de seu caráter assistencial em educacional.

Tomar a Educação Infantil como uma política pública requer uma opção política em defesa do direito das crianças de se socializarem, serem cuidadas e aprenderem em espaços públicos, com qualidade social. A qualidade social se contrapõe à qualidade total, no sentido de esta última privilegiar os resultados, o produto e o quantitativo. Portanto, a defesa que se imiscui neste texto é de que as políticas de Educação Infantil devem articular quantidade-qualidade, em função da necessidade de sua expansão, e primar pela qualidade social dos processos educativos por elas empreendidas. A qualidade social aqui referendada refere-se ao direito a aprender e a tornar-se humano, em suas condições sociais plenas.

Nesse caso, o papel estratégico da UNESCO, por meio de suas Cátedras, visa a fortalecer os municípios na construção de Políticas para a Primeira Infância, ancoradas nos pressupostos do direito e da formação integral e integrada. Pode, ainda, fomentar ações intersetoriais com as quais a Educação tem importante interface nessa etapa: saúde, cultura, direitos humanos e meio ambiente, já que

compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado (DOURADO, 2011, p. 55).

O terceiro aspecto importante a ser destacado refere-se à ‘formação dos jovens para o mundo do trabalho’. Garantir o que apregoa a estratégia constante no item 4.4, ou seja, que esses sujeitos adquiram “habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, ODS), implica pensar em um modelo de Educação que garanta a formação ética, humana, propedêutica e profissional. O que deve prevalecer não é a formação para o mercado de trabalho, mas, sim, para o mundo do trabalho em seus constantes processos de mudança. Uma Educação unitária⁴⁴, numa dimensão ontológica, em que prevalece o trabalho como princípio educativo, deve ser a base

⁴⁴ Por escola unitária Gramsci (1991, p. 118) compreende o acesso à “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”.

para formação dos jovens brasileiros.

[É] desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

Nesse aspecto, cabe à UNESCO incentivar os gestores educacionais no que tange à promoção de Políticas de Educação Integral que atendam aos princípios da formação ética, humana, acadêmica e profissional, de forma que aproxime a escola e a cultura juvenil, a fim de ressignificar tempos, espaços e aprendizagens desses sujeitos. Para tanto, a UNESCO pode somar esforços aos observatórios da juventude e suas ações estratégicas para o segmento juvenil.

O quarto aspecto a ser destacado refere-se aos processos de ‘inclusão social/educacional’. Nesse sentido, há que se atentar, em conformidade com o que propõe o item 4.5, para uma “formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (UNESCO, ODS). O atendimento a esse pressuposto requer uma postura radical contra todas as formas de exclusão social. Todavia, essa consideração só se concretiza quando se tem claro que qualquer processo de inclusão social implica, antes de tudo, a superação da desigualdade social. O combate à desigualdade é condição essencial para garantir o princípio da igualdade. Trata-se, sobretudo, de compreender que aquilo que nomeamos como inclusão social é, primordialmente, produto e processo de uma sociedade que busca reparação social ante a desigualdade. Para Cruz (2008, p. 12), “o lugar do social consiste no hiato entre a organização política e o sistema econômico”. Portanto, o estudo em questão não se ocupa em pensar nas questões do campo econômico nem do político, mas no que é conflitante entre os dois e no que impede conciliar o projeto político como condição universal e as demandas econômicas que só se efetivam na inclusão de poucos e na exclusão de muitos. Assim,

a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica de mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete

igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas nas relações de poder e dominação (TELLES, 2001, p. 115).

Ante a tudo isso, cabe à UNESCO o enfrentamento das questões que envolvem a pobreza e a miséria no mundo. Isso pressupõe diálogo permanente com governantes, mediante construção de agendas e convênios de cooperação para o fortalecimento da ciência, da educação, do setor produtivo e da melhoria da qualidade de vida da população.

O quinto destaque refere-se ao pressuposto de que o alcance de qualquer objetivo supracitado só será possível se se considerar todo um esforço em fazer da ‘formação de professores uma Política de Estado’ e não uma política de governo. Não se pode pensar em questões de “qualidade”, “equidade” e “inclusão”, categorias analíticas dispostas no item 4.c., se não se tomar em consideração o fato de que esses processos precisam partir de uma sólida política pública para formação de professores. Na condição de política de Estado, cabe aos governantes assumirem a formação de professores como investimento e como ação prioritária. Esse pressuposto só é possível de ser considerado se se tomar a concepção de Estado ampliado⁴⁵, em que se dá a articulação entre a sociedade civil e a sociedade política.

Nesse contexto, toda política de Estado importa expressão de uma determinada política pública orientada e redefinida por compromissos e opções políticas que se constituem no âmbito de uma sociedade e suas condições de existência material. Já com relação aos desdobramentos do papel estatal na definição das políticas públicas, há que se considerar a materialidade do Estado ou a sua ação no conjunto das forças sociais, constituídas com fundamento em uma dimensão política e em uma dimensão de poder que expressam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer os seus interesses inscritos nas agendas governamentais.

Portanto, o surgimento de uma política pública pressupõe considerar os diferentes interesses que movem setores da vida social. Como materialidade da ação estatal no conjunto das relações sociais, o critério de definição de qualquer política pública, ou seja, os motivos pelos quais ações são priorizadas e outras não, pressupõe o jogo de forças e influência dos diversos setores e dos diferentes grupos e seus interesses. Quando apreendida no contexto mais amplo da sociedade, uma política

45 A ideia de um Estado ampliado leva em consideração “o conjunto produtivo e moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de equilíbrios de compromissos” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 127).

pública, segundo Azevedo (1997, p. 67),

não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nestes contextos.

Portanto, o que se quer demarcar aqui é que qualquer projeto de formação de professores que se queira constituir como emancipatório deve fortalecer a consciência crítica dos discentes, em função da compreensão mais ampla de mundo, de sociedade, de humano, de Educação e da profissão. Nesse caso, uma política de formação de professores⁴⁶ pressupõe as seguintes ações:

- compreender de forma crítica a realidade social e educacional do Brasil e do mundo;
- dominar os fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento e da aprendizagem;
- dominar, de forma crítica, os conteúdos pedagógicos e das diferentes ciências integrantes do currículo da Educação Básica;
- empreender atividades educacionais em diferentes níveis e modalidades de ensino;
- conhecer o processo do desenvolvimento humano desde a infância até a maturidade, nos seus aspectos cognitivo, social e afetivo;
- atuar no processo do planejamento educacional, em todos os seus níveis e em todas as suas fases;
- interpretar, implantar e implementar as políticas educacionais nos espaços escolares e não escolares;
- promover o respeito e a valorização da diversidade cultural no processo ensino-aprendizagem, apresentando propostas emancipadoras na solução de problemas educacionais e socioculturais;
- articular as dimensões teórico-práticas do processo de avaliação educacional, bem como o seu papel como instrumento de aprendizagem;
- realizar pesquisa articulada ao ensino e à extensão, de forma interdisciplinar, realimentando a prática pedagógica;
- estabelecer relações efetivas entre a Educação e as Tecnologias da

⁴⁶ Os pressupostos aqui elencados têm sua origem na Política para Formação de Professores da PUC-Goiás e referendam todos os Projetos de Cursos de Licenciaturas desta Instituição.

Comunicação e Informação (TIC), promovendo mediações pedagógicas entre a informação e o processo ensino-aprendizagem na utilização das diferentes tecnologias;

- fortalecer o espírito de equipe por meio da prática interdisciplinar e coletiva;
- assumir uma postura ética na prática profissional e pedagógica;
- desenvolver a consciência ecológica e o respeito a todas as formas de vida.

A Política de Formação de Professores que se defende neste texto parte de uma ampla formação ética e política, tendo em vista a necessidade de os professores se posicionarem em favor de uma sociedade sem desigualdades sociais. Assim, destaca-se a necessidade de se reafirmar o compromisso social e político da formação, de modo a contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, que atente ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, que seja contrária à toda forma de discriminação.

Esses pressupostos confirmam uma vez mais a necessidade de fortalecimento da identidade do professor como um intelectual, para a compreensão das condições que caracterizam a sociedade, a Educação, a escola e a consciência crítica. Isso implica tomar a docência como base da formação e da identidade do professor, considerando-a objeto privilegiado de estudo dos cursos de formação de professores, a fim de contribuir para a compreensão dos discentes acerca dos elementos que constituem a ação educativa realizada sistematicamente em contextos escolares e não escolares.

Do ponto de vista dos fundamentos da formação, a docência precisa ser compreendida por meio de uma sólida formação, pautada na relação dialética entre teoria e prática e domínio dos fundamentos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e científicos, com vistas a contribuir para a ampliação da visão de mundo dos discentes, sua compreensão acerca do fenômeno educativo e sua inserção crítica no mundo do trabalho e nas demais práticas sociais. Isso requer ensino articulado com a pesquisa, pós-graduação e extensão na formação e nos processos interdisciplinares que se atentem para a interação de diferentes áreas do saber científico, de epistemologias, de modelos e conceitos complementares.

No que se refere à formação de professores, cabe à UNESCO incentivar seus países signatários a firmarem compromissos com essa agenda, como política de Estado, o que requer a proposição de Políticas de Formação de Professores que

assegurem continuidade de programas, projetos e ações voltados para esse propósito. A descontinuidade das ações governamentais no campo da formação de professores tem levado a inúmeros retrocessos na formação, com qualidade, de professores. Isso coloca a UNESCO na situação de ter de assumir a linha de frente na luta pela formação e valorização dos profissionais da Educação, reafirmando a importância da carreira de professores e funcionários da Educação Básica na sociedade.

Todavia, o reconhecimento dessas profissões é um campo de luta que deve mobilizar todos os sujeitos, a fim de garantirem aquilo que almejam em termos de valorização da carreira. Como estratégia fundamental para melhoria da Educação, tem-se discutido muito sobre a valorização dos profissionais dessa área. Entretanto, a não assunção dessa premissa como política prioritária tem convertido o tema em jargões e discursos retóricos. A valorização de qualquer carreira demanda, necessariamente, a luta e a mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados. Destaque, ainda, para o papel que a UNESCO deve exercer para assegurar o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência no Brasil. Ele deve pautar-se como epicentro⁴⁷ das políticas educacionais, a fim de assegurar políticas públicas para a Educação.

Por fim, ressalta-se aqui o papel da Cátedra da UNESCO no Projeto Pedagógico da EFPH da PUC-Goiás. Essa Cátedra deve assegurar um trabalho articulado, que promova a melhoria da Educação Básica, o Ensino Profissional e o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino e formação cultural e artística. Isso implica incentivar políticas culturais e ampliar o acesso à cultura, às artes e ao conhecimento nesse campo.

Desse modo, a Cátedra da UNESCO na PUC-Goiás deve investir na cultura como forma de ampliação da capacidade crítica e emancipadora do homem. A cultura constitui o conjunto das relações sociais e é por ele constituída. Essa constituição da cultura pressupõe o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico. Abordar a cultura é tratar de tudo aquilo que o humano, em seu processo de humanização, produz ‘no’ e ‘pelo’ seu trabalho. A cultura é entendida, neste projeto, como produto e processo em que se dá a objetivação e subjetivação humana. Por isso, “o ser humano se apropria da cultura e concomitantemente nela se objetiva, constituindo-se assim como sujeito” (ZANELLA, 2005, p. 99).

A cultura, fruto da ação humana, é compreendida no tempo, no espaço e se concretiza na produção material e imaterial. Portanto, não há como separar as

⁴⁷ Termo cunhado em Dourado (2017).

condições ‘políticas’, ‘culturais’ e ‘materiais’. Elas são, ao mesmo tempo, constituintes da vida humana e por esta constituídas. A cultura é, pois, resultado das condições históricas construídas pela evolução e pela transformação da ação humana na natureza.

Em síntese, o papel estratégico da UNESCO para o alcance dos ODS implica apoiar suas Cátedras para que cumpram as estratégias de proposição, monitoramento e avaliação de políticas governamentais e não governamentais que tenham como foco a promoção da dignidade humana e a garantia dos Direitos Fundamentais do Homem. Isso requer planejamento e ação conjunta de uma Rede de Cooperação Mútua entre diferentes Cátedras e sua atuação sistêmica no conjunto das Políticas Públicas.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 2018.

BUCI-GLUKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 (Coleção Pensamento Crítico; v. 39).

CRUZ, José Adelson da. **O público, o privado e o direitos de ter direito**: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Goiânia, 2008. (mimeografado).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

PUC-GOIÁS. Escola de Formação de Professores da PUC-Goiás. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades**. Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de criança e de infância. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. Curso de Pós-Graduação (Sociologia). São Paulo: USP, 2001.

ZANELLA, Andreia Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 2, 2005.

Capítulo V

Leitura: Educação & Desenvolvimento

Cátedra UNESCO de Leitura – PUC-Rio

Eliana Yunes⁴⁸

1. Quadro sociopolítico

Começo pelo fim: o ex-secretário da ONU, Ban Ki-Moon, em 2012, ao afiançar a *Educação em Primeiro Lugar*, tratando-a como prioridade, enlaçou o tema transdisciplinarmente com outros habitualmente distantes, como economia e justiça, vendo-a como o melhor investimento para construir sociedades prósperas, saudáveis e igualitárias, centro para o desenvolvimento econômico, social e político. Para a UNESCO, o reconhecimento de que *a paz e a justiça só se abraçarão* na medida que as escolhas de sujeitos e governos puderem ser orientadas pela educação de qualidade, direito de todos com suas idiossincrasias respeitadas: “poderemos reduzir a pobreza e a fome, acabar com o desperdício de talentos e bens em potencial e esperar sociedades mais fortes e melhores para todos”.

⁴⁸ Coordenadora da Cátedra UNESCO de Leitura (PUC-Rio). Pres. do Conselho de Desenvolvimento 2016 ao presente momento. Diretora Executiva 2006/2013. Contribuição para o Seminário Internacional por ocasião dos 10 anos da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, ocorrido na Universidade Católica de Brasília (14 e 15 de agosto de 2018).

Repensar a educação é condição *sine qua non* para que os objetivos do desenvolvimento sustentável possam ser efetivados: a crise mundial em plena denominação de “mercado comum”, mas incomum porque díspar, e a escalada da tecnologia igualmente nas mãos de poucos, bem poderiam assumir outro foco, outra leitura em verdade: crise de *exclusão* da maioria, movida pela *supressão* sistemática de sua participação efetiva na sociedade, onde direitos e deveres têm distribuição desigual, ela violenta a condição humana de muitos que fomentam em conjunto, querendo-se ou não, o desenvolvimento no planeta. Por mais que relatórios apresentem avanços e localizem experimentos bem-sucedidos, na verdade o direito à informação e a transparências se acha embaciado pela falta de acesso de mais de um bilhão de pessoas à alfabetização básica e com mais de 80% em estado de analfabetismo funcional – lembremos que leis não se traduzem diretamente em sua prática e, para tanto, basta acompanhar a situação dos últimos planos nacionais de educação no Brasil.

Neste caso, falar de desenvolvimento sustentável pode soar como retórica vazia, inoperante, quando os governos desconhecem projetos de Estado, desconsideram a sociedade civil, a menos que parte dela subvencione às custas da outra parte, seus desmandos administrativos. Recomendações sem força política têm pouco efeito sobre o futuro das populações. O monitoramento pode descrever o estado da arte sobre o consentimento prático dos países signatários, mas não tem poder de obrigá-los a pôr em prática o adotado como marco de ação. Como tratar de um bem comum mundial quando os governos de países-chave no jogo internacional acenam continuamente com o abuso e desrespeito à chamada qualidade de vida para todos? Suas decisões negam de forma irresponsável que toda a sociedade possa ser responsável pela integridade ambiental, viabilidade econômica e pela justiça social que clama.

Neste marco, ainda que breve, não podemos ignorar os esforços não só verbais e de argumentação em favor de todos igualmente, mas as ações que desenvolvem grupos por toda parte, pouco visíveis na mídia, que partilham silenciosamente projetos de atuação generosa e digna, longe dos assistencialismos oportunistas, para a formação de sujeitos que, em seu território físico e social, possam optar pelo bem comum ao invés da riqueza facilitada por carreirismos e redes de vantagens e influências.

2. Opções conceituais e ideológicas

Os objetivos de desenvolvimento sustentável, como se supõe, envolvem questões amplas de ordem econômico-política, desde a produção de alimentos até esferas tecnológicas como a robótica que está comprometida com as relações de trabalho. Hannah Arendt, em sua fundamental reflexão sobre *A Condição Humana* adianta que o trabalho cuja história se inicia como tortura, aplicada a despossuídos de bens e status, terá seus dias de demanda como afirmação de identidade e capacidade de criação. Arendt defendia um conceito de "pluralismo" no âmbito político que garantiria o potencial de uma liberdade e igualdade política gerado entre as pessoas, considerando inarredavelmente a perspectiva da inclusão do Outro.

A dignidade humana, que diz respeito a todo o gênero, depende diretamente do acesso à educação de qualidade. Sem ela, tudo o mais que se desdobra, no dizer do Papa Francisco, em “cuidados com a casa comum”, o planeta, fica irremediavelmente comprometido. Não é possível pensar no Outro – numa linha defendida de modo lúcido e consequente por Paul Ricoeur, em “*O si mesmo como um outro*”, como forma de realizar a justiça e com ela se construir uma paz duradoura – sem que as criaturas sejam incluídas todas no direito à vida, sejam elas vegetais ou animais, abarcado o homem, em suas culturas milenares e ultramodernas, capazes de completar a criação, como proclamam livros de Gênesis em muitas tradições. Somos criaturas criadoras e não destruidoras da herança recebida da biologia e da física. Ler o conto de Ítalo Calvino, “A Espiral”, em *As Cosmômicas* pode dar a dimensão de como sendo pó de estrelas, nossa matriz nos devolverá a elas na pujança da aproximação entre imaginário e ciência, que necessariamente passa pela linguagem: nossos discursos não podem apenas ser eco de uma realidade que parcamente conhecemos, mas adentram mundos possíveis, entre eles o do equilíbrio ético do convívio que nos pode preservar.

Para realizarmos com alguma credibilidade e competência os ODS de 01 a 17, do fim da pobreza às alianças para alcançar justiça, paz e instituições sólidas, precisamos enfocar freneticamente os esforços em uma educação inclusiva e extensiva que saia dos conteúdos enciclopédicos do século XIX para abraçar as experiências humanas dignas deste nome, do nascer ao morrer, que demandam amar, criar, respeitar e partilhar os bens, do ar à arte, das invenções às descobertas. Sem educação, isto é, sem o direito àquilo que a civilização conseguiu desenvolver e salvar para todos, está comprometida sustentabilidade enumerada e exaustivamente proposta com detalhes nos ODS que falam de como somos capazes de ver o bem comum. Sem ela, damos

a ver nossa mediocridade egoísta e estéril que está suposta, na medida em que se propõe, em verdade, combater a ignorância dos interesseiros.

As obras de arte e os romances, como demonstra Martha Nussbaum em sua defesa intransigente da justiça, nas aulas para os estudantes de Direito em Chicago, defendidas em sua bibliografia ampla desde *A fragilidade da Bondade*, analisada no mundo grego até *Fronteiras da Justiça*, de filosofia prática que incorpora a literatura como história da vida humana. Precisamos ler não apenas as leis e as doutrinas, mas a vida pulsante das pessoas que não sabem o quanto precisam deixar de ser indivíduos para serem sujeitos em relação. A cristalização ideológico-política tem-nos obrigado a desviar a atenção e o olhar do que importa: as crianças abandonadas e abusadas, os adultos excluídos e improdutivos, a injustiça campeando entre discursos de boa vontade, mas omissos.

Sigmund Freud, que dispensa aqui referências, em seu magnífico *Mal-estar na Civilização* nos advertia de que educar, psicanalisar e governar são tarefas impossíveis de uma receita, de uma estratégia garantida de sucesso. Observa isto na impotência institucional em formar cidadãos atentos à valorização da vida, enquanto os esforços teórico-práticos para superar a impossibilidade de educar são ignorados, pois a questão da inclusão como uma palavra-chave nas diversas políticas de educação que o ato de governar difunde não tem correspondência com as condições de acessibilidade à cidadania, mediante a leitura e a escrita de crianças, jovens e adultos. O ato de cuidar se enlaça necessariamente com o de educar, ou seja, com as políticas definidas pelo ato de governar. E é uma tarefa que circula em todos os saberes, atingindo o sujeito radicalmente, exigindo dele respostas que desconhece, porque está sob uma regulação social que pretende ser a realidade enquanto camufla diferentes possíveis. Daí que o documento Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável proponha imediatamente após seus objetivos, linhas de atuação através da EDS “**que capacite aos educandos tomar decisões e atuar de forma responsável em favor da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de sociedades justas**”.

3. O que é a Cátedra UNESCO de Leitura neste contexto

3.1 Uma pequena história

A Cátedra UNESCO de Leitura nasce em verdade, como desdobramento do PROLER, Programa Nacional de Incentivo à Leitura, da Fundação Biblioteca

Nacional, a primeira tentativa de se criar no Brasil efetiva e oficialmente, uma Política Nacional de Leitura, no rastro da recomendação enfática da UNESCO, na década de 80, diante do fracasso da educação em países da Ásia, África e América Latina.

Resultado de uma pesquisa encetada entre os anos de 1986/89, submetida por mim à FINEP/MCT, obteve-se um texto-base para a proposta de uma Política Nacional de Leitura, que mereceu o prêmio Finep em 1990 e em 1992 se integrou ao projeto de administração da FBN. Como ação concreta de mobilização da sociedade civil para promover a leitura não só de livros, mas para ampliar o próprio conceito de leitura teórica e epistemologicamente falando, surgiu o PROLER, Programa Nacional de Leitura, com sede na Casa da Leitura, criada para este fim, enquanto Laboratório de práticas leitoras.

Estes registros constam em boa parte do acervo documental da Cátedra UNESCO de leitura, na PUC-Rio. No período até 1996, foram realizados no Brasil 03 (três) encontros internacionais para debater a política de leitura na América Latina, o que desencadeou reuniões sobre o tema em diversos países e seus ministérios. Todos os documentos foram publicados pela BN e citam a PUC-Rio.

Com a mudança na direção da FBN (jul. 1996), o programa de trabalho sistematizado e descentralizado, mas coordenado desde a Casa da Leitura, fundamentado em estudos e com publicações, sofreu um grande abalo na prática política. Porém, os pesquisadores se mantiveram unidos, o que resultou na criação da RELER, Rede Latino-Americana de Pesquisadores e Promotores de Leitura e uma história de resistência que, 17 anos depois, faz o MINC retomar o PROLER como base de proposição do próprio PNLL atual, proposto em 2006.

Cerne de todo processo educativo, a leitura desbordava os limites estreitos da alfabetização e passava ao letramento cultural de muitas gênesis. O programa, que sustentava a construção de uma política debaixo para cima, a partir de atores reais, em campo, orientados por pesquisa consistente que articulava o local com estudos de fontes diversas, manteve-se apesar de todas as perdas de orientação conceitual pela interrupção das reflexões em curso.

Em 1999, na PUC-Rio, com a possibilidade de manter a rede de pesquisadores em leitura, a RELER, teve início uma articulação entre três pesquisadores em leitura dos departamentos de Letras, Educação e Artes, nominalmente os professores Tânia Dauster e Luiz Antônio Coelho com os quais me articulei. Nascia aí o embrião da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio, cujo projeto, aprovado em 2006 pela UNESCO, foi assinado entre as entidades em agosto, já com uma série de ações e pesquisas nomeadas.

Por ocasião da assinatura do convênio, foi firmado um documento de doação de parte de uma biblioteca pessoal, com cerca de 12.000 títulos de literatura infantil e juvenil, acrescida posteriormente de outros 3.500 títulos sobre teorias de leitura, de caráter interdisciplinar, e um acervo com registro de práticas leitoras em diferentes espaços, com mais 2.000 obras nacionais e latino-americanas. Dispõe hoje de 26.000 títulos catalogados, fora outros itens de registro de projetos.

Este acervo único foi contemplado como **Biblioteca Temática de Referência em Leitura** pelo MINC (2009) e luta para que este reconhecimento se traduza em apoio de manutenção e expansão permanentes. A biblioteca atende a pesquisadores de todo o Brasil e aos alunos de graduação e pós-graduação da PUC-Rio. A ela se integraram como pesquisadores, professores de universidades brasileiras que pesquisam em seu acervo ou fazem aqui seus pós-doc.

As instalações da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio foram inauguradas em 22 de maio de 2007, com a presença do então Reitor da PUC-Rio, Pe. Jesús Hortal Sánchez, e do Diretor do Escritório da UNESCO no Brasil, Sr. Vincent Defourny. A composição do espaço físico cedido pela PUC-Rio foi totalmente custeada por recursos do convênio firmado com a FINEP, acrescidos de um pequeno aporte destinado à instalação da Biblioteca de Literatura Infanto-Juvenil, concedido pela Fundação Porticus, já em 2006.

Grupos de pesquisa específicos também se debruçam sobre ambos os acervos para a atualização permanente de uma Biblioteca Digital e uma Biblioteca Temática, com resenhas críticas sobre os livros que as compõem. Estas duas vertentes já estão em processo de disponibilização para o grande público e para pesquisadores interessados, através do portal da Cátedra na internet. (www.catedra.puc-rio.br).

No ano de 2011, uma avaliação pessoal do vice-reitor de desenvolvimento, levou-o a defender a criação de um Instituto da Leitura, interdepartamental como a Cátedra e interdisciplinar como sua origem, dentro do horizonte acadêmico enfatizado pela nova reitoria. Neste organograma, foi a ele associada a Cátedra UNESCO de Leitura, com coordenação integrada à direção do iiLer.

3.2. Formulação estratégica teórico-metodológica

A Cátedra UNESCO de Leitura, através de seus grupos de pesquisa, registrados no CNPq, associada a universidades nacionais e internacionais, na Europa e América

Latina, de suas publicações em coleções diversas, dos cursos e atividades de promoção da leitura e do registro de ações que, em todo país, promovem a formação de leitores, integra com efetividade, uma rede de incentivo ao ato de ler com o propósito definido de valorizar a vida social pela formação do pensamento crítico das novas gerações.

Os relatórios disponíveis no site, tanto do iiLER, como da Cátedra, permitem acompanhar as centenas de iniciativas para a formação de mediadores de leitura, tendo em vista apoiar os educadores e promotores de cultura comprometidos com a mudança de qualidade de nossa vida sociopolítica e cultural. A ética, a política e a estética convergem através da leitura das artes, da ficção, da história e dos eventos enquanto linguagem e discurso, na hermenêutica da vida comum, aquela vivida de pés no chão da sociedade, embasada por pesquisas e reflexão crítica. Suas propostas teórico-metodológicas aparecem publicadas no livro *Pensar a leitura: complexidade* (Puc-Rio/Loyola, 2002).

Com esta proposta pedagógica fundamentada teoricamente, a Cátedra desenvolve desde sua fundação todo projeto presencial e a distância. E todo seu trabalho está integrado, dos cursos às publicações, dos eventos às reflexões, das pesquisas aos projetos. Com uma rede de colaboradores pelo país, estende o alcance de sua atuação, além de prover digitalmente informações relevantes aos que militam na área da leitura e da literatura infantil.

A questão da formação de leitores não se dá no âmbito teórico ou metodológico apenas, nem no caráter genérico da aplicação destas proposições.

Trata-se de uma experiência em educação que caminha *pari passu* com a complexa formação do sujeito, que sai da sujeição às representações ilusórias da realidade concebida como “natural”, para construir-se como sujeito *inter pares*. Nesta perspectiva, o papel da leitura, a partir da ficção, se transforma na condição para o exercício da cidadania, não mais considerado como votante apenas, mas já na condição de quem toma decisões coerentes e consequentes no seu espaço social. A literatura como produção cultural que cativa e forma de fato o leitor, pelo imaginário que abre sobre o simbólico, é matéria-prima do trabalho da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio.

Com o fito de cativar e comprovar a experiência leitora ao alcance de todos, o trabalho se inicia pelo jogo *letra e voz*, que Paul Zumthor consagrou em sua obra de valorização da oralidade no mundo contemporâneo. Pela narração oral de histórias e de leitura compartilhada em círculos e rodas que agregam muitos leitores ávidos e inexperientes, tem início um processo lento e continuado, de formação da subjetividade e de reconhecimento da intersubjetividade, capazes de gerar

pensamento e diálogo, interação com o texto e com o outro, ativar a cognição e a afetividade, a memória pessoal e coletiva, gerando uma fruição que Roland Barthes em *A Aula* reputa “escrivível.” Este teórico indica a impossibilidade de calar-se diante da percepção aguda de estar incluído, de fazer parte de um todo, de entrar em uma comunidade pensante e que pela troca, pelo diálogo, começa a exercer sua condição de sujeito e de agente, libertando-se da passividade alienada. Com o leitor atuante em comunidades interpretativas múltiplas, também emerge a ponderação, a reflexão e a escuta do outro.

O *acervo de vida* acumulado muitas vezes de forma inconsciente é matéria-prima para estar no mundo, interagindo com os recursos do vivido que vai ao encontro do *outro*, uma diferença, um enigma, outro acervo que se desloca igualmente nas múltiplas linguagens que manifestam e expressam o que somos queremos e entendemos, cada um, da vida comum. Este acervo, formado por uma *memória* que não se descarta, mesmo em camadas mais profundas e pela coleta que a oralidade lhe permitiu filtrar desde as cantigas e brincadeiras, dos contos aos acontecimentos, começa a constituir-se em matéria de interlocução.

Esta memória é interpelada continuamente nas interações sucessivas experimentadas nas *comunidades interpretativas* diversas em que cada um se insere, família, trabalho, comunidade, lazer, igreja e clube. Afloram neste jogo permanente dos encontros, suas próprias marcas de vida e de conhecimento na convivência com o outro, texto ou gente, que provoca uma escuta e uma reflexão, capazes de ir produzindo um repertório com o qual entender e interpretar o entorno. Como derivado da experiência vivida, ocorre uma transformação do eu na direção de uma reconfiguração da imagem de si mesmo pela troca que dá a ver uma percepção de alteridade.

Esta experiência lenta de tomada de consciência das linguagens que podem falar por nós, mas que podemos ajustar à expressão de nossas crenças e desejos, exige um convívio revelador com a palavra que desponta mais fascinante na ficção para alcançar o verbo no cotidiano, em que menos atenção é posta porque menos horizonte tem. A literatura, a arte de modo geral, cinema, teatro música e pintura ou fotografia deixam entrever o não dito e permitem descortinar o mundo para além das fronteiras convencionais.

A formação do leitor é em verdade um processo de constituição do sujeito que passa a pensar a linguagem, eleger seus recortes e comunicar-se nas primeiras pessoas – eu e nós – com alguma sagacidade, percebendo as frestas do aparentemente coeso corpo da realidade. Daí se infere que a experiência estética é uma descoberta ética e

se faz política, na medida que do sentir e pensar ao agir, há consequências que podem afetar mais que a vida pessoal. Ignorar esta travessia é corromper o elo que nos torna a todos efetivamente humanos em igualdade de compromisso com a vida comum.

Disto, efetivamente a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, associada ao iiLER, tem-se ocupado, fugindo ao estereótipo da alfabetização como iniciação à leitura do código escrito, sem indicar as dobras da linguagem onde o sentido aguarda outros desdobramentos. Da interpretação como algo original que descarta a mera repetição do dito à fruição que rumina a mescla do novo com o já sabido e demanda partilha, se inicia a escritura que cose a intertextualidade, a interdisciplinaridade, mas, sobretudo, a intersubjetividade.

Com esta formulação teórico-pedagógica que se aplica a crianças e a adultos, a Cátedra vem pondo em prática, há 12 anos, a aqui chamada EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável, – conforme breve exposição que segue. A importância de relatar aqui a base teórica vem de sua originalidade e de sua metodologia, testada em cerca de 600 municipalidades brasileiras entre 92 e 96. Sem apoio de ministérios e sem poder seguir com seu aprofundamento, mantêm-se mais de duas centenas de comitês e diversos outros desdobramentos.

3.3 Ações para uma educação com desenvolvimento sustentável

a. Integração da EDS em políticas públicas, estratégias e programas educativos

Desde a pesquisa pioneira no assunto, financiada pela Finep na década de 80 do século passado, (Por uma Política Nacional de Leitura) membros da equipe que constitui a Cátedra vêm trabalhando, inclusive com publicações diversas, na discussão de políticas de leitura, considerados seus pressupostos teóricos e sua implementação estratégica, assim como participando em conselhos oficiais MEC/MINC para a promulgação do Plano Nacional de Leitura e Escrita que, finalmente, foi aprovado neste ano corrente.

Trabalhando com o MINC e o MEC, a Cátedra UNESCO contribuiu diretamente para projetos de fortalecimento de políticas públicas como o *Agentes de leitura*, para o qual criou a base metodológica publicada em obras distribuídas a cerca de 2.000 agentes; *Viva Leitura*, que alcançou com a visita e avaliação da Cátedra duas centenas de ações registradas como exemplares (10% dos projetos

inscritos completos, da criação à estimativa de impacto); com a UNESCO no acompanhamento analítico do *Escolas do Amanhã* na rede pública do Rio de Janeiro; com municipalidades, para implantação planos e programas de leitura em Curitiba-PR, Nova Friburgo-RJ, Viçosa-MG, Luziânia-DF, Goiás-GO; com a Faperj, na valorização da leitura como instrumento para cidadania, em cerca de dez ações ligadas a comunidades com UPPs, regiões devastadas por catástrofes ecológicas, como a Serra com o *Serra Viva*, entre outros.

As discussões intensas com ministérios e secretarias de educação e cultura, a respeito de planos e programas de leitura, assinalam o entendimento de que a leitura, isto é, a capacidade de entender e interpretar as narrativas de mundo presentes no cotidiano social, na mídia, nas conversas, na oralidade, na ficção é a condição essencial para que haja cidadania e com ela desenvolvimento responsável pessoal e coletivo. Temas como direitos humanos, meio ambiente, educação formal e informal estão em nossos simpósios, seminários e encontros de pesquisa e estudos que envolvem a consideração da pobreza e a consequente alienação dos excluídos, assim como os desequilíbrios na gestão da vida ecológica. O simpósio de outubro de 2016 já publicado – *Leitura, Desenvolvimento e Inclusão* – reuniu participantes nacionais de 20 estados e internacionais.

Destacados em sua mesa de clausura, os problemas e ganhos das políticas implementadas na América Latina que sofrem descontinuidade, desmobilização e são desacreditados junto à população.

Em anos anteriores, municipalidades assistidas pela Cátedra: Nova Friburgo, Viçosa, Luziânia e Curitiba entre outras, desenvolveram em suas gestões locais propostas que seguem resistindo às rupturas que as administrações eleitas promovem em trabalhos iniciados por outras. Aliás, este é um tópico que precisa ser explicitado e debatido pelas hostes da UNESCO com os países. A liderança política desta Organização pode alertar o compromisso legal das nações para com programas que demandam larga duração até que se colham resultados expressivos.

O apoio a ONGs que atenderam aos editais do Ministério para criarem Pontos e Pontinhos de Leitura teve sua expressão máxima no Pontão de Leitura montado pela PUC-Rio e no acompanhamento a projetos de contraturno escolar que acolhem crianças de comunidades de baixa renda, na cidade do Rio de Janeiro.

b. Integração da EDS nos programas de estudo

Ao longo da produção dos materiais didáticos inovadores para a formação de mediadores de leitura entre adultos e de *Agentes de Leitura* entre jovens, a Cátedra UNESCO se mobilizou para desencadear práticas e reflexões com base em pensamento crítico, provocado pela diversidade cultural brasileira, como exemplo para a modificação do tratamento dado às informações contidas em livros escolares. A obra *Leitores a caminho*, 2011, foi proposta para distribuição gratuita às escolas brasileiras na interrupção do Projeto Agentes de Leitura, mas não se realizou, apesar de seguir disponível.

A educação precisa ser apresentada como relevante e transformadora da vida cognitiva e afetiva, pela descoberta que cada leitor-sujeito ingresse na vida produtiva de bem-estar coletivo.

As diferentes **coleções de estudos e publicações** da Cátedra/iiLER, como *Leitores e Leitura*; e *Mediações*, desenvolvem propostas de trabalho educativo para a convivência, solidariedade e responsabilidade social, visando aceder pela prática colaborativa ao universo do saber partilhável.

Estendendo esta contribuição ao plano das publicações anuais de LIJ, são produzidas pelas equipes de pesquisa, resenhas que abordam imagem e texto de centenas de obras, das quais as mais relevantes são selecionadas para a proposta de acervo básico “**1001 livros que toda criança deveria poder ler**”; é concedido o **Selo Cátedra 10** aos melhores; as obras são implementadas nas leituras de formação de mediadores, programas em convênio com ministérios e secretarias; os autores e ilustradores têm entrevistas gravadas e disponibilizadas no **Sítio da Leitura**; parte da plataforma **Cartografias da Leitura** resgata uma história da leitura, ano a ano desde o século XVI, com bibliografia e fonte, recolhidos pela Biblioteca Temática de Leitura, além de prover informações atualizadas sobre temas diversos: filmes, revistas especializadas, contadores de histórias, instituições de promoção da leitura, cursos, teses e dissertações, etc. A plataforma é aberta a colaborações que certificadas passam a integrar a base de dados.

3.4 Integração da EDS na formação docente

Partindo da afirmação que a educação das novas gerações depende da formação docente, ou seja, de mediadores de leitura de mundo e da palavra, como

insistiu convicta e comprovadamente Paulo Freire, educador que dispensa citações de bibliografias, o trabalho de recuperação e qualificação da Educação Básica em que a Cátedra esteve conveniada insiste na experiência de que a linguagem ou as linguagens constituem a melhor expressão de qualificação da humanidade que nos conduz ao reconhecimento da alteridade e da socialidade como caminho para justiça e paz.

Na contramão de um mundo voltado para a ganância e o lucro de poucos em detrimentos do bem-estar de muitos está a possibilidade de se educar para a convivência e para o respeito mútuo, como acompanhamos em obras de Mia Couto, Graciliano Ramos, Milton Hatoum, além de Andersen, Lobato e Lygia Bojunga, citando alguns. Mais que isto, as obras de artistas locais, músicos, ceramistas, pintores e fotógrafos entram no acervo que valoriza desde o PROLER à criação que expressa as contingências e as circunstâncias locais. Nesta ordem de valores, a prática docente exige familiaridade com a inter e transdisciplinaridade, na voz insistente de Edgard Morin, que não dispensa a aliança entre poesia e ciência entre saber teórico e prático.

Convencidos de que é preciso escutar a saberes exógenos e práticas observadas em outras latitudes, a Cátedra tem recebido pesquisadores nacionais de outras Universidades e estrangeiros que estão registrados em entrevistas disponíveis em seu portal, além de vídeos e materiais relevantes para quem se interessa por leitura:

Roger Chartier, Emmanuel Fraisse, Jacques Leenhardt – da Sorbonne; Sophie van der Lind – Lion; Maria Nikolayeva – Cambridge; Manoel Lisboa – Universidade Nova de Lisboa; Maria da Penha Villela Petit – Institut Catholique de Paris; Maria Elvira Charria, Felipe Garrido, Azucena Galindo – SEP México; Patricia Correa – SEB Colombia; Judith Gabriela Podlubne – Argentina/U.N. Rosario; Ana Garralon, Jorge Larrosa – U. Barcelona; Silvia Veloso – Espanha; Eduardo Galeano e Helena Modzelevski – Uruguai; Nicolás Extremera, Luiza Trias, Paul Valadier – Univ. Granada; Janet Stenberg – Fordham University, Nova York; Cecilia Bajour – Universidad de Buenos Aires; Joaquim Rosa – Universidade de Coimbra; Monica Rector – North Caroline University; Beatriz Sanchez – Universidad de Querétaro; José Tolentino – Universidade Católica de Lisboa, entre outros.

A publicação de nossos estudos tem em vista atender aos princípios-chave da EDS, visando com a mostra do passado e do presente, na literatura, cinema e outras artes, o entendimento do papel do educador em uma sociedade que carece, cada dia mais, da inclusão de crianças e jovens no compromisso com o outro, diante das

migrações e desarranjo econômico vigente. Indicado ao prêmio Jabuti, *Manual de reflexão sobre boas práticas Leitoras*, 2013, encontra-se esgotado. Mesmo é o caso do *Ler e fazer*, de 2011, e *O direito à Literatura*, de 2012, além de títulos de pesquisadores associados à RELER.

As **revistas digitais** da Cátedra e do iiLER, tem olhado com interesse especial temas atuais – Africanidades, Lusofonias, Meio Ambiente, LIJ da tradição oral indígena – e trazem questões que abordam a preservação da relação do homem com todas as criaturas à sua volta, plantas e animais, pedras e águas no universo cultural de diferentes povos, atendendo a uma preocupação da UNESCO.

3.5 EDS e ensino em outros entornos da aprendizagem

Em curto parágrafo seria possível apontar o campus da PUC-Rio como a área verde de um bosque natural, ex-residência do arquiteto G. de Montigny, da missão francesa do século XIX, com tratamento botânico, que tem se transformado em espaço de discussão sobre sustentabilidade para universitários e alunos de escolas públicas e privadas das adjacências. Em espaço coletivos é possível aulas ao ar livre, na consideração de que a preservação de parte da Floresta da Tijuca estendida até as margens da Lagoa Rodrigo de Freitas é um valor a ser preservado por e para todos.

Muitos programas e projetos têm sido desenvolvidos para os alunos, funcionários do campus e visitantes do *PUC por um Dia* como *Livros ao Léu*, *Blitz da Leitura*, contemplando as relações com a estrutura acadêmica na formação de leitores para menores aprendizes, funcionários e alunos. A referência do último triênio tem sido a carta encíclica do Papa Francisco, *Laudato Si'*. Repassada a cada departamento como recomendação, pauta muitos projetos e envolve inclusive a construção do metrô e a exploração do petróleo no Rio de Janeiro. Dois projetos com dez anos encampam estas posições junto aos funcionários: *Destrava Línguas* e *Clube de Leitura*.

3.6 Avaliação dos resultados da EDS e de seus programas

A Cátedra UNESCO de Leitura vem insistindo há alguns anos em dois projetos de avaliação que levam em conta duas vertentes da leitura face ao desenvolvimento sustentável, sem encontrar eco governamental e empresarial para patrocínio de pesquisa de grande escopo. Colocamos-nos duas perguntas já propostas em diversos

seminários e registradas na publicação *Leitura, Inclusão e Desenvolvimento*, 2017:

1. Quanto custa o Brasil que não lê?

Ali nos defrontamos com episódios como o Césio, de Goiânia, o vazamento de petróleo na Baía de Guanabara, a queda da ciclovía Coutinho no Rio, a ruptura da barragem em Mariana, entre muitos desastres provocados pela desleitura e ignorância dos sinais emitidos com antecedência em advertência às autoridades.

2. Quanto vale o Brasil que lê?

O desempenho de escolas do interior, da periferia geográfica do país, que, formando leitores, consegue impedir que a classificação do Brasil no PISA decresça mais; músicos e compositores nascidos em favelas que conseguem, na partilha do convívio com o asfalto, pontificar nas artes e letras nacionais.

A Cátedra vem colaborando com instituições nacionais e estrangeiras no fortalecimento do papel das bibliotecas públicas e comunitárias, desde o trabalho de análise e renovação dos acervos até a criação de conteúdo e metodologia para formar agentes bibliotecários leigos, presencialmente e por EAD.

Com a pesquisa desenvolvida ao longo de uma década foi possível apurar duas disciplinas acadêmicas Formação do Leitor e Práticas Leitoras na graduação e criar projetos atrelados a uma linha de pesquisa sobre a Leitura na contemporaneidade. Estes estudos permitiram criar pós-graduação em nível de especialização sobre Leitura, Teoria e Práticas, Formação do Editor e Formação do Autor, assim como assessorar outra IES na criação de um Mestrado Profissional em Leitura e Literatura Infantil.

O tempo e o espaço são limites para contar os esforços conscientes empreendidos pela Cátedra UNESCO de Leitura na direção de uma educação de qualidade que promova um desenvolvimento sustentável e justo em meio a crises evidentes de descaso governamental com os temas aqui abrangidos.

Referências

Cátedra UNESCO de Leitura. Relatórios de 2006/2017.

Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio.

Publicações indicadas no corpo do texto

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

FREUD, Sigmund. **O mal-Estar na civilização** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. 1996. (Originalmente publicado em 1929).

NUSSBAUM, Martha. **A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 486 páginas.

_____. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola 2002.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Capítulo VI

Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes: a experiência do IESB em Ação em Ceilândia

Eda Coutinho Barbosa Machado de Souza⁴⁹

Resumo: Implantada em 2008, após 8 anos de atividades de responsabilidade social do IESB na Comunidade do Varjão, hoje a Cátedra UNESCO para Desafios Sociais Emergentes foca suas atividades em Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Seus projetos englobam atividades relacionadas à saúde, alimentação, empreendedorismo e educação de crianças, jovens e adultos. Por meio da práxis, docentes e discentes auxiliam na transformação da realidade de Ceilândia indo ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela ONU em 2015.

Palavras-chave: responsabilidade social; educação; interdisciplinaridade.

⁴⁹ Reitora do Centro Universitário IESB, Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre os Desafios Sociais Emergentes. Mestrado e Doutorado na The Pennsylvania State University, Pós-Doutorado no Instituto Max-Planck de Berlim. Criadora e Coordenadora do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). Membro do Conselho Deliberativo do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), Membro do Penn State Global Advisory Council, Membro do Comitê Executivo da International Association of University Presidents (IAUP), Membro Efetivo do Club of Roma, Presidente da Câmara de Educação do CODESE/DF.

Abstract: The Chair UNESCO about Emerging Social Challenges focuses its activities in Ceilândia. Implemented in 2008, after 8 years of activities of social responsibility of the IESB in the Community of Varjão. Its projects include activities related to health, food, entrepreneurship and education of children, youth and adults. Through praxis, teachers and students help transform the reality of Ceilândia by meeting the Sustainable Development Goals established by the UN in 2015.

Keywords: social responsibility; education; interdisciplinarity.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar reflexões das ações da Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais emergentes sob a ótica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas em 2015.

Como a Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes é parte do Programa de Responsabilidade “IESB em Ação” do Centro Universitário IESB, apresenta-se uma breve história do Programa IESB em Ação.

As ações de responsabilidade social do IESB iniciaram-se no ano de 2000 na Comunidade do Varjão, Distrito Federal. Em 2008, a UNESCO aprovou a criação da Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes. Em 2010, com a inauguração do Campus Liliane Barbosa, a atuação da Cátedra centrou suas atividades em Ceilândia.

As diversas ações do Programa IESB em Ação estão organizadas em torno de Projetos, Serviços e Eventos gratuitos voltados para o desenvolvimento social, humano e econômico do público atendido. Porém, no presente documento, serão destacados os projetos que estão diretamente relacionados aos ODS e desenvolvidos pela Cátedra UNESCO.

Antes da criação da Cátedra UNESCO, e tendo como práxis pedagógica o pressuposto de que Teoria e Prática no IESB deveriam caminhar sempre juntas, no ano de 2000 tiveram início as atividades do IESB em Ação na comunidade da Região Administrativa do Varjão, com destaque para as seguintes ações:

- Programa de Assessoria Jurídica Popular;
- Programa ABC – alfabetização de adultos;

- Projeto Colorindo o Mundo – reforço escolar com crianças;
- Projeto Esporte em Ação – atividades desportivas para jovens;
- Projeto Mapa Verde – sensibilização da população em relação as questões ambientais;
- Projeto Smartkids – brinquedoteca para crianças, objetivando a criação de um espaço lúdico para aprendizagem (Apoio da IBM);
- Atividades de informação, alfabetização e cuidados com a saúde do idoso no Varjão.

O IESB em Ação é o Programa de Responsabilidade Social do Centro Universitário IESB e está inserido no âmbito da Extensão Universitária. Desta forma, busca-se o conceito de Extensão no documento produzido pelo Conselho de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do país (2012).

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 28)

Baseado neste conceito, a Responsabilidade Social no âmbito do IESB se traduz na forma como a instituição desenvolve suas atividades fomentando a participação na transformação da sociedade onde está inserida. Permeia a gestão do ensino acadêmico, propiciando aos discentes a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na graduação, de forma responsável na implementação junto a situações reais; a iniciação científica, na construção do conhecimento com embasamento empírico, voltado para a mudança de paradigmas; e a extensão, com o investimento na área social, gerando benefícios para a comunidade, e firmando um elo de segurança e comprometimento entre colaboradores, docentes e discentes, além de agregar credibilidade e reconhecimento junto aos formadores de opinião. Sendo assim, as ações de responsabilidade social organizadas no Programa IESB em Ação visam articular o conhecimento produzido no âmbito acadêmico em prol da sociedade, com enfoque para comunidades vulneráveis do Distrito Federal.

A Cátedra UNESCO em Ceilândia

Ceilândia está situada na porção oeste do Distrito Federal, distante 26 km do Plano Piloto. Faz limite com as seguintes Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal: ao norte com a RA IV – Brazlândia; ao sul com a RA XII – Samambaia; ao leste com a RA III – Taguatinga e a oeste com o estado de Goiás (municípios de Águas Lindas e Santo Antônio do Descoberto).

Com uma população aproximada de 500 mil habitantes e com cerca de 30% da população composta de jovens, desde o início da criação do Campus Liliane Barbosa as atividades da Cátedra alinham a filosofia do IESB à sua missão:

Desenvolver, ao máximo possível, as potencialidades dos seus alunos para que se transformem em profissionais competentes e cidadãos responsáveis, capazes de se tornarem agentes de mudança da sociedade e da profissão em que atuarão no futuro. (PDI, 2015-2020)

Ou seja, a preocupação com a formação dos estudantes, voltada para a compreensão da realidade social e para o entendimento por parte dos discentes sobre as possibilidades de transformação das realidades em que atuam. Além da formação humanística e da cultura da paz permeando as atividades da Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes, procura-se atender aos seguintes objetivos:

- fortalecer a geração do trabalho e renda;
- reduzir a proporção da população que sofre de fome;
- eliminar a disparidade entre os sexos no ensino superior;
- reduzir a mortalidade de crianças menores de 5 anos;
- reduzir a taxa de mortalidade materna;
- promover o desenvolvimento sustentável;
- tornar acessíveis, por meio de seus projetos, os benefícios das novas tecnologias, em especial de informação e de comunicações.

Estes objetivos foram traçados considerando os Objetivos do Milênio, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, mas também considerando a realidade de atuação da Cátedra UNESCO, e sua área de atuação. Inicialmente na comunidade do Varjão, e a partir de 2010, em Ceilândia. Atualmente, o IESB e a Cátedra desenvolvem os seguintes projetos:

1 – Projeto de Revitalização Espaços Públicos de Ceilândia

No ano de 2017 a Administração Regional de Ceilândia firmou convênio com o IESB visando desenvolver projetos arquitetônicos e urbanísticos para revitalizar espaços públicos de Ceilândia. Estes espaços encontravam-se degradados, portanto, não eram utilizados pela população. Alunos dos cursos de Arquitetura e Engenharia Civil, supervisionados por docentes, realizaram dezoito projetos, sendo que todos foram aprovados e por meio de Projetos de Lei e obtiveram verbas públicas. Dos dezoito projetos, quatro já foram entregues para a comunidade: uma praça, um parque infantil, uma quadra de esportes e um Ponto de Encontro Comunitário.

Este projeto continua em andamento, estendendo-se por outras áreas do Distrito Federal e vai ao encontro da Cultura da Paz e do Desenvolvimento Sustentável, pois estes espaços públicos, além de proporcionar lazer à população, proporcionam interação, possibilidades de coexistência e cidadania. Ressalta-se ainda, a importância para a valorização do bairro e autoestima da população, pois o espaço antes degradado, feio e sujo, agora torna-se um espaço bonito, inclusivo, com diversas opções de lazer para crianças, jovens e adultos de todas as idades.

Este projeto também vai ao encontro do ODS 11: “tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.” (ONU, 2018).

2 – Projeto Alimentação Saudável

Este projeto é desenvolvido por alunos do curso de Nutrição em Escolas Públicas de Ceilândia, visa sensibilizar crianças a adquirirem hábitos saudáveis de alimentação, evitando doenças e a obesidade infantil.

Por meio de atividades lúdicas, como teatro, pintura, desenhos, as crianças desenvolvem a cartilha da alimentação saudável e o diário em que descrevem as refeições realizadas e a ingestão de líquidos. Este diário, com outros materiais sobre boas práticas na alimentação, são encaminhados aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, para que eles também sejam sensibilizados e adquiram novos hábitos. Além das atividades lúdicas, as crianças utilizam os laboratórios de Gastronomia do IESB para aprenderem a fazer sucos e lanches saudáveis.

As merendeiras das escolas também participam do projeto e recebem orientações dos alunos por meio de oficinas de aproveitamento de alimentos, cozinha saudável,

etc. Até o presente momento, já participaram do projeto 300 crianças e suas famílias e 30 merendeiras.

Para a elaboração dos cardápios e os alimentos indicados às crianças, são consideradas a cultura alimentar da região, o valor nutricional dos alimentos e o custo. Este projeto está diretamente relacionado ao ODS 2: “acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.” (ONU, 2018)

3 – Projeto Fênix

O projeto Fênix iniciou em 2012 por meio de uma parceria com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal, e tem como principal objetivo a inclusão social e o empoderamento dos catadores de resíduos sólidos, trabalhando na perspectiva da viabilização de seus direitos e autonomia.

Nestes seis anos, já foram realizadas oficinas de direitos previdenciários, cursos de inclusão digital, sensibilização para uso dos equipamentos de proteção individual – EPIs, grupos de convivência para melhoria do relacionamento entre os catadores, oficinas sobre saúde, cursos de empreendedorismo, entre outros. No momento, os catadores, com um grupo de alunos do curso de Serviço Social, estão realizando oficinas em escolas públicas sobre a separação dos resíduos e dejetos produzidos em casa e sobre a importância da reciclagem. Já participaram destas diversas atividades 688 pessoas entre catadores e familiares. Em resumo, o Projeto objetiva uma vida mais digna para eles e vai ao encontro do ODS 1: “acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.” (ONU, 2018).

4 – Projeto PIMPIN - Projeto Integrado Multidisciplinar Primeira Infância

Em 2016, por meio de uma parceria com o Centro Salesiano do Aprendiz do Distrito Federal (CESAM), foram iniciadas as ações do Projeto PIMPIN, com o principal objetivo de dar suporte integrado e interdisciplinar para adolescentes grávidas na faixa etária de 12 a 16 anos. Com o nascimento dos filhos das adolescentes, o projeto se estendeu para atender à saúde das adolescentes e também

dos bebês. O atendimento é realizado a toda família da adolescente por uma equipe interdisciplinar formada por discentes dos cursos de Enfermagem, Nutrição, Serviço Social e Psicologia. Além disto, são realizadas oficinas de prevenção de gravidez na adolescência com os jovens que participam do Programa de Aprendizagem do CESAM. Até o presente momento, 382 adolescentes já participaram deste Projeto, que vai ao encontro do ODS 3: “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.” (ONU, 2018).

5 – Projeto Inclusão Digital

Este projeto vem sendo realizado desde 2010 e é desenvolvido por alunos dos cursos de Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Serviço Social. Até 2017 eram oferecidos cursos de informática básica a comunidade. Porém, em análise realizada pelos docentes e discentes dos três cursos supracitados, avaliou-se que apenas o curso de informática básica não garante diferencial no mundo do trabalho. Assim, a partir de 2018, ampliou-se os cursos, possibilitando à comunidade a continuidade de seus conhecimentos em informática, aumentando as possibilidades de empregabilidade. Desta forma, são oferecidos os cursos de Microsoft Office Word e Planilhas Eletrônica I e II, além da informática básica. Nestes oito anos, 2.560 pessoas concluíram os cursos do Projeto, que contribui para a realização do ODS 8: “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.” (ONU, 2018).

6 – Projeto Fortalecimento de Vínculos Familiares-Judô

Neste projeto, iniciado em 2017, são oferecidas aulas de judô para crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção – TDAH, e/ou encaminhamento escolar para atendimento psicológico por comportamento de agressividade na escola. Além das aulas de judô, os participantes recebem avaliação nutricional e os pais participam de um grupo em que discutem temas relacionados ao cotidiano das famílias. Este projeto é desenvolvido por docentes e discentes dos cursos de Serviço Social, Nutrição e Psicologia. Nos primeiros seis meses o Projeto já obteve resultados positivos. Pais e professores das crianças participantes relataram melhora

no desempenho escolar e nas relações interpessoais. Até o presente momento, 17 crianças e 14 adultos fazem parte do projeto.

Este projeto, que contribui efetivamente para promover o fortalecimento da Cultura da Paz, reduzindo o grau de agressividade dos jovens e das crianças, vai ao encontro de dois ODS: Objetivo 3: “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (ONU, 2018), pois a prática de esportes proporciona bem-estar e saúde; e Objetivo 4: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2018), pois evidenciou-se a mudança do desempenho escolar das crianças em apenas seis meses de atividades.

7 – Projeto Letramento Interventivo

Este projeto é desenvolvido por discentes e docentes do curso de Pedagogia e visa atender aos alunos do ensino fundamental nos anos iniciais com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e matemática. O Projeto iniciou em 2016, a pedido de uma Diretora de Escola Pública de Ceilândia. Hoje, além das escolas públicas, há encaminhamentos vindos da Clínica de Psicologia do IESB e do Núcleo de Serviço Social. O público-alvo deste projeto são crianças de sete a doze anos. O atendimento recebido é individualizado, e o retorno recebido das escolas é excelente, considerando que em pouco tempo, as crianças conseguem melhorar seu desempenho acadêmico. Até o presente momento, cerca de 200 crianças já participaram do Projeto, que vai ao encontro do ODS 4: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2018).

8 – Projeto Letrar Cidadania

O Letrar Cidadania é um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, em que os alunos de Pedagogia oferecem aulas semanais. Ceilândia possui cerca de 17.500 pessoas analfabetas. Este projeto iniciou suas atividades em 2017, por meio de uma parceria com o Serviço de Limpeza Urbana (SLU) do Governo do Distrito Federal. Em seu primeiro ano de atividade, 50 Auxiliares de Varrição do SLU

foram alfabetizados. Em 2018, os alunos selecionaram 70 pessoas da comunidade de Ceilândia, com idade entre 17 e 56 anos. Esta é mais uma atividade da Cátedra, que vai ao encontro do ODS 4: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2018).

9 – Projeto Pedagogia da Hora

Projeto realizado em parceria com a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH) da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) do Distrito Federal, tem como objetivo incluir digitalmente adolescentes de 14 a 17 anos, em conflito com a lei, que cumprem medidas socioeducativas, encaminhados pela Unidade de Atendimento do Meio Aberto – UAMA, de Ceilândia. Além de aulas de informática, alunos de Pedagogia auxiliam com reforço escolar, alfabetização e debates sobre valores como respeito, responsabilidade, integridade, entre outros. Este é mais um projeto que vai ao encontro do ODS 4: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2018)

O IESB concede duas bolsas de estudo integrais e estágio ao longo de todo o curso, para duas jovens que já tinham completado 18 anos e saíram da prisão. Elas não são identificadas, portanto não sofrem nenhum preconceito de colegas ou docentes.

10 – Projeto Desenvolvendo Competências Empreendedoras nas Escolas Públicas

Em parceria com o SEBRAE/DF, docentes e discentes do curso de Administração ministram palestras e cursos sobre empreendedorismo em escolas públicas de ensino médio de Ceilândia. Cerca de 980 jovens já participaram deste projeto que, além de difundir a cultura empreendedora, visa fornecer subsídios para que estes jovens aumentem a empregabilidade e vislumbrem possibilidades na continuidade de seus estudo seja em nível técnico ou superior. Este projeto vai ao encontro do ODS 8: “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.” (ONU, 2018).

Considerações finais

Por meio das reflexões realizadas no presente artigo, constata-se que a Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes nestes 10 anos de existência vem cumprindo seu papel social para a transformação das realidades nas quais atua. Partindo do pressuposto que a educação deve ser um instrumento para a diminuição das desigualdades sociais, todos os projetos envolvem ações educativas, visando a autodeterminação dos sujeitos que participam dos mesmos. Os resultados e depoimentos dos participantes evidenciam que o Programa IESB em Ação e a Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes vêm atingindo os objetivos, com projetos que têm continuidade e têm como principal objetivo a transformação dos usuários e das realidades foco das intervenções. É mister ressaltar que os beneficiados não são somente os usuários dos projetos da Cátedra, mas também os estudantes do IESB, aos quais são proporcionadas ações que associam a teoria com a prática, além de propiciar uma formação integral. Neste sentido, esclarece-se que teoria e prática no IESB é entendida como práxis, ou seja, um processo que visa à transformação. Portanto, a transformação ocorre também nos discentes e docentes envolvidos nestas ações. Esta práxis proporciona aos alunos um aprendizado significativo, vivenciado, e que influenciará na carreira profissional de cada estudante. Assim, acredita-se que os egressos, em sua vida profissional atuarão no sentido de um mundo mais justo e igualitário.

Outro fator a salientar é de que há uma interdisciplinaridade nos projetos da Cátedra, em que os discentes aprendem a trabalhar em equipe, a conhecer outras profissões e respeitá-las. De certa forma, é uma apropriação maior das diversas expressões da questão social que eles encontram no cotidiano de suas atividades. Essa interdisciplinaridade também beneficia aos usuários dos projetos, pois eles são atendidos em suas diversas demandas.

O IESB em Ação e a Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes vêm dirigindo suas ações para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nos últimos três anos foram atendidas mais de 15 mil pessoas, pois além dos projetos supracitados, o Centro Universitário IESB presta serviços nas Clínicas de Psicologia, Nutrição, Núcleo de Prática Jurídica, Núcleo de Serviço Social, no curso de Enfermagem que presta atendimento à comunidade em questões relacionadas à saúde da mulher.

Cada vez mais busca-se, nos processos de avaliação dos projetos realizados

pelos docentes e discentes do IESB, considerar as suas adequações aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Por fim, é fundamental evidenciar que a implantação de uma unidade do IESB em Ceilândia vem proporcionando um processo de transformação, não apenas pelo desenvolvimento das atividades do IESB em Ação e Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes, mas também pela modificação da paisagem urbana no entorno, pelo desenvolvimento socioeconômico e, sobretudo, por ter possibilitado a jovens ingressarem no ensino superior, o que era muito mais difícil, e em alguns casos até mesmo impossível, antes da inauguração do Campus Liliane Barbosa.

Referências

CENTRO UNIVERSITÁRIO IESB. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2020.**

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**, Manaus, 2012.

Ceilândia. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/DEURA/Estudo_Urbano_Ambiental-Ceilandia_2015.pdf> Acesso em 26/11/2016.

RA IX Ceilândia. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/DEURA/Estudo_Urbano_Ambiental-Ceilandia_2015.pdf> Acesso em 26/11/2016.

Nações Unidas do Brasil. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu>> Acesso em 15 de agosto de 2018.

ANEXO I: DOCUMENTOS DO AUTOR QUE SERVIRAM DE BASE À ELABORAÇÃO DESTE TEXTO

(Anexo I ao artigo do Prof. Marco Antônio Rodrigues Dias)

O presente texto foi elaborado para servir de base a uma apresentação em Brasília no dia 14 de agosto de 2018 na abertura do Seminário Internacional “As Cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” – Universidade Católica de Brasília, em 15 de agosto de 2018. Baseou-se em uma série de documentos prévios do autor, que podem ser encontrados em www.mardias.net e muitos deles em Researchgate (Marco Antonio Rodrigues Dias ou Marco Dias):

1. **“Educação superior como bem público – Perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba”** (2017). Livro publicado em português e espanhol pela AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideu, com a colaboração da UDELAR – Universidade da República, em Montevideu, para a edição em espanhol, e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, para a edição em português. Versões em português, espanhol e também em inglês encontram-se no site da AUGM, também em Researchgate (Marco Dias ou Marco Antonio Rodrigues Dias) e na página www.mardias.net.
2. Um capítulo do livro **“Federico Mayor et/and l’Actualité de l’UNESCO – The relevance of UNESCO”** (2005). La UNESCO e AAFU – Associação dos Antigos Funcionários da UNESCO. Pgs. 157 a 173.
3. **“Trends and challenges in higher education: a global approach”**. Publicado pelo CRESALC – Centro Regional para o Ensino Superior da América Latina (1991). Capítulo do livro “New Contents & Perspectives – Reflections on the new role of higher education at a world level: the case of Latin America and the Caribbean, future and desirable scenarios”. Pgs. 53 a 78. Existe também versão em espanhol.
4. **“The experience of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme”** (1995) Capítulo do livro “Linkages revisited – Higher Education and Development Cooperation – An assessment (Willem-Jan de Gast, edit). Publicado por NUFFIC – Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education – Holanda. Pgs. 411 a 416.

5. **“As cátedras UNESCO e o desenvolvimento da comunicação na era da globalização”** (1996). Capítulo do livro “Identidades culturais latino-americanas em tempo de comunicação global” (José Marques de Melo, coordenador). Editor Universidade Metodista de Rudge Ramos. Pgs. 107 a 116.
6. **“The Unitwin/Unesco Chairs Programme – Genesis, Evolution, Prospects. Genesis, Évolution, Perspectives”** (1999). Publicado no livro/brochura: UNITWIN – Directory/Répertoire des programmes UNITWIN/UNESCO Chaires: Une approche novatrice en faveur du transfert des connaissances.
7. **“Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?”** (2002). Capítulo do livro “Universidade, um lugar fora do poder” organização de Wlana Maria Panizzi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pgs. 31 a 110.
8. **“Social commitments of the universities against commercialization attempts”** (2005). Publicado em inglês no México e na Finlândia: como capítulo do livro Communications and learning in the multicultural world (pgs. 79 a 117, Finlândia) e como capítulo de “Global Education” no México (pgs. 133 a 158) publicadas em 2006. O texto inicial fora elaborado para apresentação na reunião de titulares do Prêmio Nobel promovida por GUNI em dezembro de 2005 durante a II Conferência de Educação Superior de GUNI, em Barcelona.
9. **“Institutional and political challenges of accreditation at the international level”** (2006). Artigo firmado conjuntamente com o reitor da Universidade das Nações Unidas, Van Ginkel, em inglês, para a Terceira Conferência de Barcelona sobre Educação Superior promovida por GUNI, em novembro de 2006. O original em inglês foi publicado como capítulo do livro “Higher Education in the world (2007). Accreditation for quality assurance, what is at stake?”. Pgs. 37 a 57. O livro foi publicado igualmente em espanhol, português e chinês.
10. **“La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento”** (2008). Publicado como capítulo do livro “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”. Editor Carlos Tunnemann Bernheim.

Obra elaborada para a II CRES em Cartagena de Indias, 2008.

11. **“Education, bien commun et bien public, est-elle compatible avec la notion de bien global?”** (2009). Capítulo do livro “Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires – Etude sur les réformes curriculaires en Afrique par l'approche par compétences en Afrique”. CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres, France.
12. **“Inovações na educação superior: tendências mundiais”** (2010), publicado como capítulo de obra do CNE, MEC e UNESCO Brasília em 2012. Pgs. 48 a 77.
13. **“Improving co-operation to ameliorate quality and relevance in higher education”** (1992) capítulo de Journal of Educational Development, vol. 12, nº 2. Pgs 123 a 129. Editora Pergamon Press.
14. **“El movimiento UNITWIN de la UNESCO, llave mestre para la cooperación interuniversitaria”** (1994). Entrevista NUE – Universidade de Extremadura, Espanha. Pgs. 10 e 11 – março/abril de 1994.
15. **“Ensino superior, ciência e tecnologia: bases para a utopia de uma sociedade mais justa”** (2003). Documento apresentado ao II Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2002 e publicado por Estudo & Debate, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Pgs. 55 a 87.
16. **“O Ensino superior (e o projeto de nação) da China, para além dos clichês”** (2007). Entrevista a Álvaro Kassab – Jornal da Universidade de Campinas.
17. **“Transformaciones que afectan la educación superior y sus agentes: una visión evolutiva en una perspectiva internacional”** (2010). Palestra durante o Fórum Internacional sobre qualidade da Educação, 27 a 29 de julho de 2010, em comemoração ao bicentenário da Independência da Colômbia e divulgado por internet pelo MEC da Colômbia.
18. **“¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”** (2010). Artigo publicado pela RIES – Revista Iberoamericana de Educação Superior no México, vol. 1, nº 2, 2010 – Uniersia e UNAM.
19. **“Exodo de cerebros”** (2015). Publicado em “Integración y Conocimiento”, nº 3. Pgs. 27 a 33.

20. **“Cooperação Interuniversitária em tempo de globalização uniformizante”** (2014). Capítulo do livro “Fórum latino-americano de educação superior”. Pgs. 33 a 65. Publicado pela OEI e MEC em 2015 – Pixel 2015.
21. **“Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba”** (2016) – “Integración y Conocimiento” vol. 2, nº 5. Pgs. 24 a 34.
22. **“La idea de universidad como bien público está en su propio origen” (primera parte)** (2016). “Integración y conocimiento”, nº 4. Pgs. 97 a 110.
23. **Idem** (segunda parte) (2017). “Integración y Conocimiento”, nº 6, vol. 1. Pgs. 206 a 217.
24. **“CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo”** – Capítulo do livro “Balance y desafíos hacia la CRES 2018 – I- Aportes para pensar la universidad latinoamericana”, Pgs. 29 a 48 . Publicado na Argentina em 2018 por IEC Conadu, PRIU, CLACSO e Universidade Nacional de las Artes (Argentina).
25. **“UNITWIN: 25 ans de succès pour faire avancer la coopération basée sur la solidarité”** – Discurso na UNESCO em 31.10.2017 durante o encontro “des idées brillantes pour des solutions durables” em comemoração ao 25º aniversário de criação do programa UNITWIN-Cátedras UNESCO.
26. **“Un doctorado honoris causa para reforzar la idea de educación superior como bien público en el marco del centenario de la Reforma de Córdoba”**. Discurso de recepção do título de doutor honoris causa da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, em 08.11.2017. Publicado em 2018 em “Integración y Conocimiento”, vol. 1, nº 8. Pgs. 11 a 21.
27. **“A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível”** (2018). Capítulo do livro “De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina”, pgs. 23 a 72. Organizado por Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo e Paulo Speller e lançado pela OEI em Córdoba, em 14.06.2018, durante a III CRES.

ANEXO II: CMES DE 1998 - ELEMENTOS BÁSICOS DA DECLARAÇÃO

(Anexo II ao artigo do Prof. Marco Antônio Rodrigues Dias)

Eis o resumo das disposições da declaração da CMES de 1998:

- “O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada;
- A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível;
- Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis;
- A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas suas funções e atividades. **Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa;**
- Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior;
- Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe;
- **O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro;**
- **O ensino superior deve ser considerado um bem público;**
- A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade

e a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se um instrumento principal das instituições e sistemas;

- A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade. Neste marco, a pertinência, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional é essencial na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior. Mas, devem sempre fundamentar suas orientações em longo prazo em função dos objetivos e necessidades da sociedade, incluindo-se aí o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente”.

ANEXO III: PREÂMBULO DA DECLARAÇÃO FINAL DA III CRES REALIZADA EM CÓRDOBA DE 11 A 14 DE JUNHO DE 2018. DECLARACIÓN DE LA III CRES

(Anexo III ao artigo do Prof. Marco Antônio Rodrigues Dias)

Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018.

Mujeres y hombres de nuestra América, los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable.

Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque, aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social.

Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo, nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todas y todos.

La III conferencia Regional de Educación superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la Reunión de la Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

Reivindicamos la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares. La defensa de autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.

La educación la ciencia, la tecnología y las artes deben ser así un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad. Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

Las diferencias económicas, tecnológicas y sociales entre el norte y el sur, y las brechas internas entre los Estados no han desaparecido sino que han aumentado. El sistema internacional promueve el libre intercambio de mercancías, pero aplica excluyentes regulaciones migratorias. La alta migración de la población latinoamericana y caribeña muestra otra cara de la falta de oportunidades y la desigualdad que afecta, sobre todo, a las poblaciones más jóvenes. La desigualdad de género se manifiesta en la brecha salarial, la discriminación en el mercado laboral y en el acceso a cargos de decisión en el Estado o en las empresas. Las mujeres de poblaciones originarias y afro descendientes son las que muestran los peores indicadores de pobreza y marginación.

La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basadas en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano.

Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. La educación no es una mercancía. Por ello, solicitamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo, así como también a incrementar los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología.

Frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional.

De manera similar al afro 1918, actualmente "la rebeldía estalla" en América

Latina y el Caribe, y en un mundo donde el sistema financiero internacional concentra a las minorías poderosas y empuja a las grandes mayorías a los márgenes de la exclusión, la precariedad social y laboral.

Con todo y los enormes logros que se han alcanzado en el desarrollo de los conocimientos, la investigación y los saberes de las universidades y de los pueblos, un sector importante de la población latinoamericana, caribeña y mundial se encuentra sin acceso a los derechos sociales básicos, al empleo, a la salud, al agua potable o a la educación. En pleno siglo XXI, millones de niños, jóvenes, adultos y ancianos, están excluidos del actual progreso social, cultural, económico y tecnológico. Aún más, la desigualdad regional y mundial es tan pronunciada, que en muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque esta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho, como anhelaron los jóvenes en 1918.

En el centenario de la Reforma, no somos ajenos al sufrimiento humano ni al mandato de la historia. No podemos seguir indiferentes al devenir del orden colectivo, a la lucha por la verdad heroica y al anhelo trascendente de la libertad humana. La Educación Superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales, tal y como ahora están aquí representados plenamente.

Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso.

En consonancia con el cuarto objetivo de Desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2030), instamos a los Estados a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas – con base en género, etnia, clase y discapacidad – para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

En este contexto, los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No podemos callarnos frente a las carencias y los dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, “hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio”.

Hace un siglo, los estudiantes Reformistas denunciaron con firmeza que en una Córdoba y en un mundo injusto y tiránico, las universidades se habían convertido

en el “fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil”. Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿Cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿Cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales?

Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. Debemos educar a los dirigentes del mañana con conciencia social y con vocación de hermandad latinoamericana. Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas.

La educación superior a construir debe ejercer su vocación cultural y ética con la más plena autonomía y libertad, contribuyendo a generar definiciones políticas y prácticas que influyan en los necesarios y anhelados cambios de nuestras comunidades. La educación superior debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de nuestra América.

Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural.

La tarea no es simple, pero es grande la causa e ilumina el resplandor de su verdad. Se trata, como profetizó el Manifiesto Liminar, de mantener alto el “sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad”.

Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

- 1. CALIMAN, G. (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, L. (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, M.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, R.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. GOMES, C.A. (Org.).** Juventudes: Possibilidades e Limites, 2013.
- 6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 7. RIBEIRO, O.; MORAES, M.C.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 8. CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 9. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P.C. (Org.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 12. SÍVERES, L.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 13. SOUSA, C.A.M. (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A.V.dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Violência e Escola, 2015.
- 17. MANICA, L.; CALIMAN, G.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 19. CUNHA, C. (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.C.O.de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 22. SIVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 23. CUNHA, C.; JESUS, W.F.de; SOUSA, M. de F. M. (Org.).** Políticas de Educação, 2016.
- 24. SOUSA, C.A.M.; CAVALCANTE, M.J.M. (Org.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 25. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (Orgs.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares, 2016.
- 26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O.L.C. (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
- 27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.).** Diálogo: um processo educativo, 2018.
- 28. BRASIL. K.T.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais. 2018.
- 29. MACHADO. M.F.E.; CUNHA, C. (Orgs.).** Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018.
- 30. FERREIRA, V.A. (Org.).** Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu. 2018.
- 31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.).** Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos. 2018.

"Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz. Os governos deveriam tornar a docência uma profissão atraente, que seja a primeira escolha dos profissionais, com formação e desenvolvimento contínuos por meio da valorização de seu status profissional, de suas condições de trabalho e apoio. Os governos deveriam, ainda, fortalecer mecanismos de diálogo político com organizações de professores".

Declaração de Incheon y Marco de Acción ODS - Educación 2030

