

Um sentido renovado para os propósitos da educação escolar: os desafios da coesão do social e da educação na Ásia, África, América Latina, Europa e Ásia Central¹

A renewed sense for the purposes of schooling: the challenges of education and social cohesion in Asia, Africa, Latin America, Europe and Central Asia

*Stephen P. Heyneman**
*Sanja Todoric-Bebic***

Resumo

Este artigo resume a experiência de enfrentamento dos conflitos de coesão social – e conseqüentemente de desenvolvimento econômico – pelos quais passam países da África, da Ásia, da América Latina, da Europa e da Ásia Central. As relações entre educação e coesão social são também analisadas nas diferentes regiões acima mencionadas. Os autores discutem, principalmente, os problemas étnicos e de corrupção pública ligados à coesão social; e consideram que a função da educação de coesão social está no “coração” do sistema educacional de cada nação, função essa tão importante quanto a consecução de objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Coesão social. Etnia. Corrupção pública. Sistemas educacionais. Regiões do mundo.

* Professor Adjunto do Departamento de Sociologia, Universidade Americana, Washington, DC. Presidente da Educação Comparada.com, uma companhia privada de consultoria. Por mais de duas décadas, trabalhou com o Banco Mundial em pesquisa educacional e política de reforma, treinamento de ministros de educação e outros funcionários de escalão superior em políticas, e Principal Orientador de Educação da Região da Europa e Ásia Central. Tem trabalhado em problemas educacionais em 60 países. Autor de 100 artigos e livros que descrevem esses problemas. Graduado pela Universidade da Califórnia, Berkeley; Mestre em Estudos Africanos pela Universidade da Califórnia, Los Angeles; Mestre e PhD. em Educação Comparada pela Universidade de Chicago. E-mail: sheyneman@aol.com

** Tem trabalhado na área de treinamento, criação de programas e desenvolvimento de currículo desde 1994, focalizando educação para refugiados, imigrantes e populações minoritárias. Recentemente, coordenou o Programa de Orientação Cultural para os refugiados de Kosovo estabelecidos nos Estados Unidos. Atualmente completa seus estudos de mestrado em treinamento e educação internacional na Universidade Americana. Seus interesses de pesquisa incluem o papel da Educação nas sociedades em períodos de pré e pós-conflito, e alternativas geradas por minorias para Educação regulamentada pelo Estado. É graduada em Inglês e Estudos Americanos pelo “Smith College”. E-mail: sdbebic@aol.com

Abstract

This paper summarizes the experience in meeting the challenges of social cohesion – and hence economic development – in countries such as Africa, Asia, Latin America, Europe and Central Asia. The relations between education and social cohesion in the different regions above mentioned are also analyzed. The authors discuss mainly ethnic and public corruption problems linked to social cohesion; and consider that the social cohesion is at the heart of each nation's education system, as much as the attainment of learning objectives.

Key words: Education. Social cohesion. Ethnic groups. Public corruption. Education systems. World regions.

Na última metade do século passado, mais de 100 países emergiram sob nova forma na África, Ásia, América Latina, Europa e Ásia Central. Embora não uniformes, muitos países elaboraram novas constituições garantindo liberdades individuais, encorajando organizações sociais e econômicas privadas, declarando a legalidade da propriedade privada, estimulando empreendimentos empresariais privados, e fomentando novas relações políticas e de comércio com organizações internacionais e países estrangeiros. Muitos têm garantido liberdade de religião, de viajar dentro e fora do país de origem, de participar de debates sobre políticas públicas, e de eleger líderes públicos.

Entretanto, a compreensão dessas liberdades não tem sido perfeita. Mesmo quando articuladas, essas liberdades não têm garantido muita adesão. Sem o auxílio da experiência, comprova-se que princípios democráticos têm sido um instrumento imperfeito para o estabelecimento efetivo de políticas domésticas. Tensões históricas têm emergido entre grupos étnicos, religiosos e lingüísticos. Novas tensões têm resultado da inconsistência de instituições legais e legislativas, e do crescimento vertiginoso da desigualdade de salários, propriedade e poder econômico. Alguns países têm tido que enfrentar desafios vindos de comportamentos ilegais largamente difundidos, corrupção pública e quebra da legitimidade das instituições públicas. Mecanismos judiciários, de segurança e de polícia, tribunais de justiça, e a própria lei têm falhado em manter o ritmo da expansão de necessidades do ambiente em que operam. Além disso, a imprensa e os governantes locais eleitos têm provado, algumas vezes, que estão incertos de suas novas funções, não familiarizados com tradições democráticas e padrões profissionais de ouvir todos os lados, e que estão abertos à corrupção. O resultado tem sido o crescimento da tensão social.

A questão é se mecanismos educacionais podem diminuir a tensão social e ajudar a alcançar a coesão social. Qual é a experiência até agora com a utilidade social de mecanismos educacionais? Este artigo resume a experiência do encontro com os desafios de coesão social e, conseqüentemente, desenvolvimento econômico. Resume também experiências recentes na África, Ásia, América Latina, Europa e Ásia Central. No final deste artigo, alcançamos três breves conclusões.

A primeira é que a função da educação de coesão social está no centro, no coração do sistema educacional de cada nação, e é uma das principais razões pelas quais as nações investem em escolarização pública. A segunda é que alguns sistemas de escolarização realizam essa função melhor do que outros. De fato, é possível julgar o desempenho de um sistema educacional tanto com base em sua contribuição à coesão social, quanto com base na consecução de objetivos de aprendizagem. A terceira é que as preocupações e os objetivos de coesão social não são os mesmos em todo o mundo. Existem países em algumas regiões que estão preocupados principalmente com identidade étnica, enquanto países em outras regiões podem estar preocupados com corrupção pública e comportamento ilegal. Mas, seja qual for a ênfase dada à coesão social em diferentes regiões, um elemento parece ser verdadeiro em qualquer parte: países confrontados com uma tendência à fragmentação usam a educação pública para reduzir o risco de ocorrência dessa fragmentação.

África do Baixo Saara

Países na África do Baixo Saara têm experimentado uma variedade de regimes ditatoriais desde sua independência. O número desses regimes tem diminuído na última década, e progresso em direção à democracia tem sido unido ao fortalecimento da sociedade civil. As últimas décadas têm presenciado, todavia, um declínio econômico estável que tem frustrado os programas das instituições públicas. Quatro diferentes abordagens à construção das nações têm emergido.

Desenvolvimento de uma nacionalidade comum e preservação de línguas e culturas minoritárias. A Nigéria tem uma população de mais de 90 milhões de habitantes, 250 grupos étnicos, 400 línguas e uma ampla variedade de religiões. É independente desde 1960; passou por uma guerra civil em 1967 e tem tido periódicas agitações civis desde então. A Política Nacional de Educação tem a unificação como um dos objetivos básicos do sistema educacional do país. Enquanto mais de 10 milhões de pessoas falam *Hausa*,

Igbo e Yoruba, o Inglês foi adotado como a língua nacional oficial. O esquema de Educação Primária Universal foi iniciado em 1976. Como uma maneira de forjar a unidade nacional, o currículo focaliza-se em preocupações globais e não locais. Esse currículo cultivava tanto o senso de nacionalismo quanto a importância e o valor da diversidade.

Desenvolvimento rápido de uma cultura própria, singular, resultante de uma síntese dos grupos preexistentes (Cross e Mkwanazi-Twala, 1998, p. 17). Nessa abordagem, adotada em Chad, Gana, Moçambique e República Unida da Tanzânia, o sistema de escolarização tem um papel central na criação de um senso unificado de nacionalidade, utilizando uma língua central de instrução, livros didáticos e currículos prescritos centralizadamente. Por exemplo, a Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO) adota uma estratégia de amálgama nacional, concentrando política educacional em preocupações globais e nacionais. Currículos e livros didáticos prescritos de modo centralizado foram usados, e o Português foi adotado como o idioma de instrução. De acordo com críticos, essa abordagem subestimou a complexidade da realidade sócio-cultural moçambicana (Cross e Mkwanazi-Twala, 1998, p. 230). O conceito empregado foi o estático e não levou em consideração a diversidade cultural.

Desenvolvimento gradual de uma cultura nacional, concentrando-se na expansão da infra-estrutura educacional. O Governo do Zimbabwe, por exemplo, escolheu abordar os aspectos qualitativos do setor educacional do país (metas de educação, currículo nuclear e metodologias) em um ritmo bem menos acelerado, com maior flexibilidade, e sem intervenção direta do Estado. Embora tenha havido uma impressionante expansão do sistema de escolarização, as diferenças entre o urbano e o rural ainda persistem. Novos livros didáticos favorecem valores “que afirmam a dignidade e o orgulho africanos, o rico legado da história pré-colonial, e a opressão colonial” (Cross e Mkwanazi-Twala, 1998, p. 25). Entretanto, essa abordagem não incluiu “estratégias de ação firmes para eliminar desequilíbrios sociais e econômicos em nível nacional” (ibid. p. 26). Barreiras de acesso ainda persistem.

Desenvolvimento da unidade dentro da diversidade. Na África do Sul, a ênfase é forjar a unidade nacional, enquanto se favorece a diversidade. A abordagem para a diversidade não é simplesmente aditiva, isto é, adicionando-se unidades ou lições para diferentes grupos étnicos, mas sim transformativa, com o propósito de questionar e de transformar os “cânones, pressuposições e propósitos que são a base do currículo” (Nkomo, 1998, p. 139). As pressuposições que se salientam nessa abordagem são as de que “atitudes e comportamentos preconceituosos, se aprendidos através de uma cultura socialmente construída, devem ser necessariamente ‘desconstruídos’ e reconstruídos pelo processo da

educação multicultural (ibid., p. 141). A ênfase neste caso não é tanto em criar a nação, mas em forjar uma “consciência cívica, com ideais genéricos e comuns que são unificadores e aos quais todos os cidadãos podem aderir” (ibid. p. 142). Há um debate na África do Sul sobre se o currículo nuclear, essencial para esse propósito, deve ser desenvolvido através de uma consulta democrática a todos os constituintes relevantes, ou se deve ser prescrito pelo governo. A meta final é a criação de uma consciência cívica que “promova um senso comum de cidadania com valores genéricos, mas que seja receptivo e tolerante para com outras identidades” (ibid., p. 144).

No caso da África do Sul, a tentativa de conciliar unidade nacional com diversidade cultural é mais desafiante pela presença de minorias étnicas e lingüísticas, reivindicações regionais de autonomia ou identidade cultural, fluxo de migrações e conflitos sócio-econômicos (Cross e Mkwanazi-Twala, 1998, p. 30).

Questões de educação e coesão social

Língua de Instrução. Rivalidade étnica tem sempre impedido o uso de uma única língua de origem local, levando à adoção, em muitos países, do Inglês, do Francês, do Português ou do Espanhol, como línguas de instrução. Outros países têm escolhido um número pequeno de línguas locais nos primeiros anos de escolarização, esperançosos de uma transição suave para uma língua nacional mais tarde. Somália e República da Tanzânia escolheram línguas locais para ajudar a estimular uma integração nacional, apesar do fato de nenhuma dessas línguas terem sido usadas no ensino superior anteriormente. A África do Sul escolheu o Inglês e não o *Afrikaans*. Na Namíbia, na época de sua independência em 1990, só 5% da população falava Inglês; no entanto, o Inglês foi adotado como idioma oficial com o propósito de “unir todos os namibianos, não importando a raça, em uma só entidade nacional” (Lemmer, 1998, p. 310). Entretanto, falta à maioria dos professores namibianos a formação necessária em Inglês para um ensino efetivo nessa língua. Além disso, em muitas salas de aula, uma “situação de uso de três línguas é encontrada: Inglês, *Afrikaans*, e língua materna. Alguns observadores temem que isso esteja criando uma nova elite” (Lemmer, 1998; Datta, 1984). Existem debates sobre se as expectativas em relação ao Inglês como uma porta para a mobilidade social, política e econômica, são realistas.

Mesmo com as línguas *Shona* e *Ndebele* faladas, respectivamente, por 80% e 15% da população no Zimbábue, o Inglês foi mantido como língua oficial na independência em 1980. *Shona* e *Ndebele* foram elevadas a línguas nacionais. Na África anglo-fônica, o Inglês é considerado, esmagadoramente,

como uma língua de ascensão social, e isso tem freqüentemente levado à substituição de uma elite racial por uma elite de status social, pois o uso do Inglês beneficia, desproporcionalmente, os mais favorecidos e as populações urbanas.

Alguns dos benefícios esperados a partir da adoção de uma língua internacional como meio de instrução, especialmente o Inglês, incluem uma familiaridade mais rápida com terminologias e conceitos técnicos, ascensão ocupacional, melhoria na construção da nação, facilidade de cooperação internacional e africana, e um crescimento na participação democrática. No caso de países que adotaram o Inglês, são usados símbolos na educação para demonstrar o africanismo e estimular unidade nacional, ao invés de línguas de origem local.

Abordagens estruturais para a coesão social

Igualdade de oportunidade. Um certo número de países africanos tem experimentado instituições educacionais nas quais os alunos são selecionados por cotas de acordo com as diferentes regiões (como instituições de ensino superior do Governo Federal da Nigéria), ou comitês locais, comuns no Sul da África, de ensino secundário para a modalidade civil dos 'residentes'. Essas políticas de seleção são baseadas na idéia de que o contato com pessoas de outros grupos étnicos, raciais, religiosos e lingüísticos aumenta a tolerância. Alguns observadores destacam que a possibilidade de interação entre comunidades de etnias diversas é necessária, mas não suficiente para a construção da nação. O conteúdo da comunicação faz uma grande diferença (Datta, 1984). Além disso, se a sociedade como um todo não encoraja, nem aceita a interação de grupos étnicos, o impacto de políticas educacionais será limitado. Finalmente, o isolamento relativo das comunidades de origem pode reforçar atitudes de elitismo e exacerbar separações por níveis educacionais. Mas, sem a interação inter-regional, mesmo em circunstâncias limitadas como em escolas secundárias, populações largamente distribuídas em grandes nações com muita diversidade podem não ter nenhuma oportunidade de conhecer-se umas às outras.

Educação primária universal. Programas para reduzir desequilíbrios regionais, étnicos e religiosos são comuns na África do Baixo Saara (Lemmer, 1998, p. 261). Entretanto, desequilíbrios usualmente persistem em níveis pós-primários. Rivalidades políticas, currículo oculto, organização escolar, e comunicações formais e informais veiculadas nas escolas podem interferir no papel de coesão da educação formal. Enquanto o currículo oficial enfatiza uma

orientação nacional, isso pode não ser sempre reforçado por professores ou administradores. Em muitos países, o sistema escolar é o foco de disputas regionais e étnicas. Doze dos Institutos de Tecnologia Harambee do Quênia foram abertos nos anos 70 em resposta à demanda de políticos para que fossem instalados em suas próprias áreas de atuação. Nesse caso, a distribuição de instituições educacionais não foi baseada em necessidades ou em um planejamento cuidadoso de políticas, mas nos caprichos de políticos locais. Tendências na oferta de emprego, assim como níveis divergentes de prosperidade econômica dentro e entre os grupos expostos podem também reduzir o impacto da educação como uma força de mudança.

Administração, organização e controle escolar. Práticas de ensino e relações sociais na sala de aula podem reforçar ou desacreditar o conteúdo da instrução. Em muitos países africanos, o ambiente de sala de aula é hierarquicamente estruturado em termos de distribuição de espaço e comunicação. Grande parte das escolas na África retém uma estrutura hierárquica tradicional de autoridade, ao invés de uma estrutura democrática e participativa. Algumas vezes, as metas da democracia contrastam agudamente com o estilo de sala de aula. De fato, o próprio controle do ministério da educação, com uma arena tão pequena para responsabilidade profissional, pode reforçar atitudes e comportamentos que são anti-éticos em relação ao conteúdo de um currículo de civismo.

O papel do professor na socialização política. Nos ambientes em que a sala de aula é organizada a partir da posição do professor, não é dada ao estudante a necessária experiência de interação e de tomada de decisões que podem efetivamente introduzi-lo em um futuro papel democrático e participante como cidadão. A adoção e o exemplo, da parte dos professores, de práticas de sala de aula democráticas podem contribuir para a formação de valores democráticos entre os estudantes.

América Latina

Pela primeira vez em sua história, a maior parte dos países latino-americanos tem eleito democraticamente seus governos, um fato promissor em uma região que tem vivido instabilidade durante décadas. Por outro lado, tem havido uma crescente polarização social ligada a linhas econômicas, devido a mudanças na economia. Estratificação social é um dos desafios regionais centrais à coesão social. Violência política, social e econômica é uma grande preocupação, e o comportamento ilegal – particularmente o tráfico de drogas e a corrupção institucional – é freqüentemente visto como uma ameaça aos propósitos e metas nacionais.

Tentativas de oposição a esses problemas são mais desafiantes pela falta de experiência com instituições democráticas em muitos dos países latino-americanos, incluindo uma difundida falta de familiaridade com privilégios, direitos, obrigações e responsabilidades da cidadania. No setor educacional, questões de privatização e uma crise de qualidade são os itens mais destacados na agenda regional.

A maior parte dos países caribenhos e latino-americanos não estão em fase inicial de formação de nação. Debates sobre questões de coesão social e construção da nação foram eminentes no século XIX (e continuados nas sociedades revolucionárias de Cuba nos anos 60 e Nicarágua nos anos 80), enquanto agora o discurso de desenvolvimento econômico e estabilidade social tem mais importância. Embora diferentes, os sistemas educacionais latino-americanos são caracterizados por desigualdades estruturais enraizadas entre o público e o privado, o municipal e o estadual. Essa desigualdade sistemática reduz a confiança das pessoas de que existam oportunidades iguais, o que é uma necessidade básica para a coesão social. Onde o esquema privado de educação, elaborado para os mais favorecidos, contrasta com o esquema de escolarização do Estado para crianças menos privilegiadas, o sistema de escolarização pode ser considerado como uma desvantagem para as metas de coesão social da sociedade como um todo.

Problemas de coesão social

No setor educacional, desigualdades são mais marcantes na distinção entre as populações urbanas e rurais (o que algumas vezes corresponde a diferenças lingüísticas e culturais), e entre grupos econômicos e sociais urbanos.

Uma estrutura de desigualdade faz crescer identidades diferenciadas, impondo um desafio para um senso unificado de identidade nacional, isto é, as elites podem diferenciar-se das massas em seu compromisso político e em sua associação psicológica com a nação. Nesse contexto, o sistema de recrutamento de posições de liderança da elite tem uma implicação direta na identidade nacional. Por outro lado, como sugere Albornoz, esse sistema “fornece considerável continuidade, eficiência e estabilidade, mas a corrupção e o tráfico de influência, que perpassam todo o sistema, corroem a confiança do público”. O sistema é trancado para o pobre e para a classe média desprivilegiada, levando a tensão constante (Albornoz, 1993, p. 4).

Alguns acreditam que na América Latina membros da elite da sociedade compartilham características similares em toda a região, o que leva a uma coesão

social baseada em grupos e não em nação. Por exemplo, Albornoiz destaca que a elite latino-americana tem:

... desenvolvido uma certa homogeneidade regional. Crianças de classe mais alta têm um currículo escolar mais homogêneo do que crianças em escolas pobres, mesmo dentro do mesmo país. Venezuela, por exemplo, tem dois subsistemas altamente diferentes, um para os abastados e outro para os pobres, um gerenciado pelo setor privado e outro pelo Estado (Albornoiz, 1993, p. 117).

Por toda a região, escolas urbanas têm mais recursos do que as rurais, grupos de salários altos e médios são melhor equipados e, em sociedades etnicamente mistas, as escolas “brancas” saem-se melhor do que aquelas com crianças de origem étnica misturada ou “pura”. Alguns países têm menos problemas que outros. Na Argentina, no Brasil, no Chile, na Costa Rica, em Cuba, na Guiana, na Jamaica, no México e na Venezuela, as desigualdades escolares são menos pronunciadas do que na Bolívia, no Equador, em El Salvador, na Guatemala, no Haiti, no Peru e no Suriname.

O isolamento espacial e orientações religiosas e lingüísticas singulares podem eclipsar o senso de nacionalidade. Algumas populações de origem local em áreas muito remotas podem não reconhecer que são parte de uma nação mais ampla.

Mesmo quando há legislação em nível nacional para igualar o acesso à educação às populações imigrantes e de origem local, a implementação pode ser incompleta. Em sua confluência de tradições espanholas e de origem local, o México tem vivido uma separação entre direitos estabelecidos em língua escrita e práticas cotidianas nas línguas locais. E mesmo onde o Quechua foi elevado a língua nacional, como no Peru, isso não conduziu à igualdade de acesso e à mobilidade social.

Alguns sugerem que as escolas na América Latina têm espalhado a ideologia e a cultura do Estado/Partido Único, mas que o fizeram dissociando-se da sociedade civil e permanecendo fechadas à tomada de decisão participativa (Puiggros, 1999). Embora muitos concordem que as escolas educam para a democracia tanto explicitamente quanto através de uma “pedagogia democrática espontânea”, a educação para a cidadania dá ênfase a fatos e não a habilidades e valores democráticos (Tenti Fanfani, 1993, p. 58-60; Villegas-Reimers, 1994, p. 24). Ministérios da Educação, tipicamente, apresentam cursos ligados a questões de civismo como assuntos separados ou como temas integrados em outros assuntos (Tibbitts e Torney-Purta, 1999, p. 13). Uma enquete latino-

americana sobre educação em civismo mostrou que seu ensino é realizado, predominantemente, por meio de preleções tradicionais (ibid., p.17). Esse currículo oficial é raramente associado com a difusão de ideais democráticos pelo currículo oculto (metodologia participativa, um papel ativo dos alunos na tomada de decisão na sala de aula escolar, e a organização do ambiente escolar, entre outros).

Uma visão alternativa surgiu no final dos anos 80, defendendo um novo modelo, que enfatizava a construção da democracia pela promoção de competências interativas e sociais. Os currículos de história começaram a incorporar as populações de origem local, imigrantes, mulheres, diferentes religiões, assim como diferenças regionais, com a finalidade de reconstruir um “imaginário compartilhado”, para formar os fundamentos de uma identidade nacional comum. Por exemplo, currículos na província do Rio Negro, na Argentina, incluíram um curso de história no qual os estudantes secundários, reunidos, trabalharam em um projeto chamado “Adolescentes aqui e ali, então e agora”. A meta do exercício era descobrir a diversidade de suas origens e explorar a diversidade cultural nas gerações passadas e presentes da Argentina. Ao final, os estudantes não apenas alcançaram competências analíticas, mas também “reconstruíram e enriqueceram um imaginário compartilhado, que é a base para a identidade nacional” (Braslavsky, 1993, p. 48).

A *Multigrade Escuela Nueva* na Colômbia é outro modelo de educação para a democracia. Iniciada em 1975, tem sido implementada em 20.000 escolas colombianas (Puiggros, 1999, p. 51). Essa abordagem focaliza-se diretamente em inovações metodológicas e utiliza um currículo centrado no aluno para promover atitudes e valores relacionados à participação e à tomada de decisão democráticas (Tibitts e Torney-Purta, 1999, p. 25). A *Escuela Nueva* é elaborada para maximizar o envolvimento de estudantes, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e de trazer seu próprio conhecimento ao ambiente escolar. Espera-se que os estudantes aprendam democracia experimentando-a através da participação em comitês de ação e em organizações estudantis. Pais e comunidades são também ativamente envolvidos no processo educacional.

Ásia

A Ásia inclui uma ampla gama de sociedades diferentes, de países islâmicos e socialistas a democracias capitalistas, muitos dos quais são também caracterizados por multiculturalismo complexo. Essas circunstâncias fazem da etnia, língua e religião preocupações centrais no contexto da construção das

nações e da coesão social. De modo geral, a maior parte dos países da região coloca a unidade nacional e o crescimento econômico/preparação da força de trabalho como centros de sua agenda educacional.

Abordagens de construção da nação

Sociedades diversificadas como as da Índia, Indonésia e Malásia enfatizam o papel da educação de forjar e manter a unidade nacional. Países mais homogêneos, como, por exemplo, o Japão, enfatizam a contribuição da educação para a formação da força de trabalho em seu planejamento educacional. Um terceiro grupo de países, incluindo China e Singapura, colocam a coesão social e o crescimento econômico no centro de sua política educacional.

Escolarização para unidade nacional. A Malásia tem buscado uma política de abordagem educacional típica de uma sociedade multirracial: criação de uma identidade unificada pelo estímulo ao desenvolvimento de uma cultura nacional, “baseada nas culturas dos grupos étnicos da região, incorporando-se elementos de outras culturas que sejam cabíveis e apropriados, e com o islamismo como um importante elemento em sua formulação” (Thomas, 1992, p. 22). As tarefas centrais do sistema educacional do país são: alcançar uma unidade maior de todos os povos, um modo de vida democrático, uma sociedade justa na qual a fatura seja compartilhada, uma abordagem liberal para a diversidade, e uma sociedade moderna orientada em direção à ciência e à tecnologia, assim como a crença em Deus e a lealdade ao país.

Papel da educação moral na promoção da coesão social. Um certo número de países asiáticos tem optado pela inclusão de educação moral nos currículos escolares primários e secundários como um modo de promover coesão e unidade nacional. Planejadores em sociedades diversificadas como a Índia, a Indonésia e a Malásia têm baseado o conteúdo do currículo de educação moral em um consenso da sociedade sobre “valores universais” que transcendem religiões e etnias específicas. Em ambientes que sofrem conflitos intergrupais de religião ou etnia, espera-se que tal assunto contribua para um senso de identidade nacional, concentrando-se em valores compartilhados em vez de diferentes.

O Currículo Integrado da Malásia para a Educação Secundária identifica 16 valores universais que não conflitam com nenhuma religião, cultura e normas da sociedade malasiana. Esses são os seguintes: compaixão/simpatia, autoconfiança, humildade/modéstia, respeito, amor, justiça, liberdade, coragem, limpeza do corpo e da mente, honestidade/integridade, diligência, cooperação, moderação, gratidão, racionalidade e espírito público (Hashim, 1996).

Na prática, entretanto, há um vão entre os valores adotados pelos planejadores e a realidade de implementação. Por exemplo, estudantes *muslim* na Malásia tendem mais a assistir as aulas de educação islâmica, enquanto aulas de educação moral são elaboradas quase que exclusivamente para não *muslins*. A segregação de *muslins* e não *muslins* na área de educação moral “não ajuda a melhorar a compreensão e a apreciação de valores entre as várias comunidades” (ibid., p. 147). Línguas que não sejam o *Malaio*, o Inglês e o Árabe são raramente ensinadas, enquanto os não *malays* são freqüentemente representados imprecisamente nos livros didáticos. Uma análise dos livros didáticos amplamente usados na Malásia revelou, por exemplo, que a maioria dos textos “parece interpretar *malasiano* como *malay*, com uma reduzida inclusão de outros grupos, como chineses, indianos, *sabahans* e *sarawakians*. E, ainda, menos de 15% das passagens dos textos analisados mostram os vários grupos interagindo uns com os outros no trabalho ou no lazer” (Mukherjee & Khairiah, 1988, p. 153).

Línguas múltiplas de instrução como desafio para a coesão social.

Muitos países da região estão lutando para encontrar um equilíbrio entre validar as culturas e línguas de suas populações heterogêneas, e desencorajar o separatismo baseado nessas diferenças. Uma preocupação central nesse aspecto é a língua de instrução.

Na Malásia, por exemplo, crianças nas escolas são segregadas cedo na vida pela educação primária, porque a maioria de crianças chinesas e *tamil* freqüentam escolas separadas, tendo o *Mandarin* e o *Tamil*, respectivamente, como línguas de instrução (Hashim, 1996, p. 143). Na realidade, estudantes de vários grupos étnicos só começam a se encontrar e a se socializar nas escolas secundárias, um fato que não pode ser considerado como um auxílio para a unidade nacional. Se oportunidades de discussão e deliberação mútuas, assim como oportunidades de exercitar a tomada de decisão democrática, faltam na experiência escolar, tentativas de forjar uma unidade nacional duradoura permanecerão limitadas e superficiais.

A Índia optou por uma fórmula de três línguas em ambas as escolas primárias e secundárias, incluindo o *Hindi*, a língua local e o Inglês. Essa política, entretanto, impõe desafios numerosos. Primeiro, a comunicação entre grupos diferentes nessa vasta nação pode ser complicada, porque, na realidade, poucas pessoas podem comunicar-se em sua língua local, em *Hindi* e em Inglês. A fórmula das três línguas não foi universalmente aceita, e mesmo onde foi, sua implementação tem sido desigual. Além disso, nas áreas em que se fala o *Hindi*, outras línguas que não sejam o próprio *Hindi* e o Inglês são raramente ensinadas (Singh, 1993).

A existência de políticas múltiplas regulamentando a educação de minorias em sociedades multiculturais, ainda que otimista, não garante a adequada implementação dessas políticas. Além disso, outras considerações curriculares importantes precisam ser analisadas. Como são representadas as autoridades e as relações hierárquicas nos materiais curriculares? Que perfil emerge da interação entre grupos dominantes e minorias? Com que extensão as políticas isolam e alienam minorias étnicas? Existe um equilíbrio entre valores dominantes e minoritários projetados nos livros didáticos? (Mukherjee e Khairiah, 1988, p. 162). Representações regionais preconceituosas também são difundidas.

Livros didáticos e coesão social. Nacionalidades minoritárias na China contam 80 milhões, ou 8% de toda a população. Como destaca Bass:

Para a prosperidade e a estabilidade da China, é de importância vital que todas as nacionalidades identifiquem-se com a China. Isso tem sempre sido declarado como a maior razão política para a promoção de 'educação das minorias' (...). Enquanto os chineses han eram educados com o objetivo de prover pessoal técnico e desenvolvimento econômico, a principal meta da educação para as nacionalidades minoritárias era encorajar a obediência política à China e aumentar a estabilidade em áreas de fronteira (Bass, 1998, p. 10).

Em essência, o currículo é diretamente ligado à questão da estabilidade de todo o país.

O que o Estado/Partido Único chinês quer e precisa é um sistema de educação bilingüe capaz de produzir pessoas que sejam “étnicas e peritas” (Postiglione, 1999, p. 124). Enquanto a multiplicidade de línguas e religiões eram percebidas como uma ameaça para a unidade nacional no passado, desde o começo do período das ‘Quatro Modernizações’, as línguas nacionais minoritárias, assim como a necessidade de fechar o vão entre minorias e chineses *han*, têm sido enfatizadas nas conquistas educacionais. Ainda há muitos desafios: materiais educacionais em línguas minoritárias nacionais não estão suficientemente disponíveis, especialmente em ciências; como um resultado do uso de muitas línguas, estudantes de diferentes minorias étnicas frequentam escolas diferentes, tornando comum a segregação étnica; falantes de línguas minoritárias que não são fluentes na língua majoritária têm acesso limitado às oportunidades mais amplas de ocupações etc. (Postiglione, 1999).

Uma questão-chave refere-se “ao que a escola faz com a cultura minoritária, pela maneira como a representa socialmente em livros didáticos e em noções de ‘atraso’ de certos grupos minoritários, como os tibetanos” (Postiglione, 1999, p. 14). O impacto da escolarização em ambas as identidades

étnica e nacional depende do que é ensinado, de como é ensinado e de como é avaliado. Assim, a diversidade entre a população minoritária da China não parece estar totalmente refletida nos conteúdos escolares, ainda que línguas minoritárias sejam enfatizadas em muitas regiões. Nos anos 90, seguindo o que o Governo Chinês percebeu como o surgimento de um nacionalismo tibetano, livros didáticos foram escritos para enfatizar mais fortemente a unidade indissolúvel da China e do Tibete.

Em alguns casos, o conteúdo do livro didático tem sido identificado como um estímulo ao conflito civil. Um exemplo é o Sri Lanka.

A população do Sri Lanka é dividida em muitos grupos, mas os dois maiores são o *sinhalese* (74%) e o *tâmil* (18%). Esses grupos falam línguas diferentes e praticam religiões diferentes (budismo e induísmo). Nos anos 50, a identidade nacional foi uma importante questão no Sri Lanka, como é hoje nos novos países da região da Europa e da Ásia Central. Com base em uma interpretação de direitos minoritários que prevaleceu há 40 anos atrás, as populações escolares do Sri Lanka foram segregadas etnicamente, assim como o foram os materiais didáticos. O conteúdo e o tom da história do país eram decididos pelo Ministério Central da Educação.

Em um artigo publicado anos mais tarde, descobriu-se que os materiais pedagógicos estavam longe da igualdade, e não se baseavam em um consenso inter-étnico, quer no conteúdo, quer no tom. A imagem histórica dominante apresentada nos livros didáticos mais antigos era a de “uma nação *sinhalese* gloriosa mas em repetidas batalhas, tendo que defender-se e às suas tradições budistas das devastações dos invasores *tâmil*” (Nissan, 1996, p.34). Interpretações danosas passando imagens dos *tâmil* como inimigos históricos dos *sinhaleses* eram espalhadas por todos os livros didáticos *sinhaleses*. Foram escolhidos heróis nacionais aqueles cuja reputação era baseada, entre outras coisas, nas vitórias sobre os *tâmil* em guerras étnicas. Por outro lado, materiais didáticos do *Tâmil* enfatizavam figuras históricas cuja reputação era baseada, entre outras coisas, na conciliação com os *sinhaleses*. Em nenhum dos livros havia ilustrações positivas do outro grupo étnico. Não havia tentativa de ensinar sobre a contribuição de reis do *Tâmil* às tradições budistas ou sobre as ligações entre reinos *sinhaleses* e centros budistas na Índia. As línguas dos textos eram largamente mono-culturais em seu conteúdo, com poucas referências a outros grupos étnicos (ibid., p. 36).

Porque os textos eram culturalmente inflamatórios, e porque não havia esforço para equilibrar os preconceitos originados fora da sala de aula com experiências e ilustrações mais positivas dentro da sala de aula, pode-se dizer que as escolas do Sri Lanka conquistaram a intenção oposta aos bons sistemas

públicos de escolarização. Ao invés de construir os fundamentos para a harmonia e a cooperação nacionais, que são a base lógica da escolarização pública, construíram o fundamento intelectual para o conflito social e a guerra civil.

Promoção da coesão social através da homogeneidade: Japão. A singularidade da cultura japonesa, a homogeneidade dos japoneses, e a “japanidade” são enfatizados na educação do civismo, porque se diz que os japoneses transcendem facções e promovem práticas unificadas (McVeigh, 1998, p. 193). A “japanidade” é definida em termos étnicos e a identidade é definida de acordo com traços físicos. A não-diversidade dos japoneses como um valor é reforçada na escolha do uso da língua japonesa como parte da educação moral. Muitas escolas incluem “uso apropriado da língua” como parte da educação moral. Rituais nacionalizantes incluem o hino e a bandeira nacionais “não oficiais”, cujo uso nas funções escolares foi “orientado” pelo Ministério da Educação em anos recentes, contra as objeções de alguns que consideram isso uma reminiscência da história imperial japonesa (ibid., p. 114).

A sensação de pertencer a um grupo e, por extensão, a uma nação é infiltrada nos estudantes também pela organização escolar. Estudantes não são apenas membros de séries, mas de “grupos” que incidem verticalmente nas diferentes séries, levando mais longe a integração do estudante em uma vida escolar de grupo” (ibid., p. 155).

Um componente central para tornar-se um bom cidadão é o treinamento moral. Desde 1962, o Ministério da Educação japonês declarou obrigatória uma carga de 35 horas, todos os anos, de educação moral nas escolas da 1ª a 9ª série. A ênfase nessas aulas é como interagir melhor com os outros em grupos. Essa exigência é baseada na crença de que o cultivo apropriado do ser resulta em harmonia familiar, que leva a um controle efetivo da nação e do mundo. Embora se diga que as escolas japonesas e dos Estados Unidos são bem sucedidas em infiltrar valores morais, os valores escolhidos para serem enfatizados diferem substancialmente. O sistema dos Estados Unidos enfatiza o respeito ao estudante, enquanto o sistema japonês enfatiza a responsabilidade do estudante (Ban e Cummings, 1999, p. 81).

O Ministério da Educação também prescreve 22 valores que estudantes das escolas primárias e secundárias devem aprender. Esses são divididos em quatro categorias, sendo que a quarta é “relações com o grupo e com a sociedade”. A lista de valores nucleares nessa categoria inclui “amar a nação através da consciência de ser japonês no mundo” (McVeigh, 1998). A sociedade civil é enraizada na construção da nação e na manutenção de um ambiente ordeiro, previsível e controlado, útil a objetivos econômicos.

Europa e Ásia Central

O desafio de superar a herança

Uma impressão comum é a de que a educação de responsabilidade do Estado/Partido Único era efetiva e excelente. Embora a evidência de qualidade acadêmica seja questionável, está claro que a educação de responsabilidade do Estado era efetivamente realizada. O acesso à escolarização era universal, mesmo em áreas rurais. A alfabetização entre adultos era quase universal. A representatividade da mulher no ensino superior era quase paritária. Se as estruturas já estavam organizadas no começo da transição, podem essas conquistas deixar de continuar?

O desafio educacional em uma sociedade aberta. Criar um sistema de educação efetivo e excelente em uma sociedade aberta e numa democracia multipartidária é significativamente diferente e profundamente mais complexo do que em uma forma de governo Estado/Partido Único. Existe pouca experiência na região da Europa e da Ásia Central (ECA) para atender às novas demandas.

Desafios na área de currículo nas sociedades abertas em transição geralmente caem em três categorias. Primeiro, há o desafio da pedagogia. A ênfase passa do conteúdo do ensino para as complexidades da aprendizagem do estudante. Segundo, há o desafio de introduzir novos conteúdos, que não tiveram precedentes na região – como economia ocidental, métodos de contabilidade, leis de direitos civis, administração de negócios, e outros similares. Terceiro, e muito mais complexo, mudanças necessárias no ensino de educação cívica, estudos sociais e história.

Aprendizagem do estudante. No sistema de governo Estado/Partido Único, os estudantes eram tratados como receptáculos de informação. Apesar da existência de uma tradição local liberal em filosofia pedagógica (Ushinsky, Vygotsky e Tolstoy), os soviéticos reduziram a perícia aceita em educação a uns poucos princípios simples, nenhum dos quais incluiu diferenças nos interesses, motivação e orientação dos estudantes.

Como uma tarefa, é mais simples articular mudanças na filosofia de ensino do que demonstrar mudanças na sala de aula. Certamente, há um longo caminho a percorrer antes que as mudanças em filosofia representem uma experiência normal para os estudantes. Entretanto, os problemas de implementação na transição podem não ser significativamente mais complicados do que em outros sistemas educacionais em todo o mundo. Sucessos alcançados até agora não podem ser minimizados. A ampla aceitação da necessidade de afastar-se de

um ensino de fórmulas fixas em direção a um tratamento diferenciado dos estudantes de acordo com seus estilos de aprendizagem e interesses é uma das maiores histórias de sucesso da transição. É justo especular, todavia, que esse sucesso foi alcançado porque a demanda para mudança pedagógica foi de origem local e os mecanismos para efetivá-la foram elaborados domesticamente. O mesmo não pode ser dito das outras duas categorias de desafio curricular.

Novos conteúdos. Administrar uma economia por meio de seu planejamento, e gerenciar um sistema político reforçando uma política sem debates, implica um conjunto de suportes intelectuais muito diferentes dos requeridos por um mercado livre, uma democracia aberta. No sistema de governo Estado/Partido Único, estudar economia era análogo ao que os ocidentais poderiam classificar como um curso de treinamento em administração pública. A ênfase seria em como planejar. Por outro lado, no sistema Estado/Partido Único, havia uma gama fértil de estudos de cursos de engenharia, porque a tecnologia era considerada politicamente segura e útil para a produção do Estado.

Hoje há exemplos na região da ECA de novos conteúdos curriculares em muitas das áreas de estudo mencionadas. Todavia, novos currículos resultam algumas vezes de traduções diretas e freqüentemente imperfeitas dos precedentes ocidentais, e podem ser apresentadas em sala de aula com o estilo didático embrutecido que caracterizava o sistema de Estado/Partido Único. Assim, uma mudança curricular não é necessariamente uma solução para o problema.

Existem, entretanto, muitos exemplos de bons precedentes onde novos currículos foram elaborados especificamente para os estudantes da região da ECA, e de uma maneira pedagogicamente moderna, que suporta novos princípios de aprendizagem do estudante. Um exemplo é o currículo de economia elaborado através de uma colaboração da Universidade Pedagógica do Estado de Moscou com a SLO (uma organização nacional teutônica de currículo). Esse currículo explica a natureza da economia e a variação de seus aspectos dependendo das funções e dos papéis que lhe são atribuídos. Há capítulos que exigem do estudante uma visão de economia conforme diferentes pontos de vista de papéis: o do cidadão público, o do dono de propriedades, o do produtor, o do consumidor, o do participante de um mercado financeiro, o dos que trabalham com seguridade e, finalmente, o do chefe de família com um orçamento apertado (Levitsky e van den Broek, 1995).

Educação cívica, estudos sociais e história. De longe o maior desafio educacional na região da ECA, e o problema com as mais amplas implicações fora da região, é a questão do ensino de educação cívica, estudos sociais e história. Três importantes razões para esse problema relacionadas à herança

da região precisam ser mencionadas. Primeiro, das 27 nações na região da ECA, nenhuma é unilingüe, de uma só etnia, e de uma só religião.

Segundo, enquanto a organização do sistema escolar é dificilmente uniforme por toda a região, a autoridade para elaboração do currículo é agora, em muitos casos, uma responsabilidade local. Não há mais um único partido político para reforçar a disciplina e padronizar o conteúdo. Mesmo onde existe um currículo nacional, como na Federação Russa, a aplicação do currículo, por suas características próprias, não é padrão. Professores nas salas de aula têm uma latitude profissional maior, para interpretar, para abordar a pedagogia e o conteúdo de maneira diferente, e para colocar ênfase baseada em necessidades locais; uma latitude maior do que esperam as autoridades locais. Como pode um país levantar padrões nacionais, mas ao mesmo tempo encorajar o controle local do currículo? Um método bem sucedido é usado na Hungria.

Os padrões de desempenho húngaros são inspirados em valores democráticos. São elaborados para atribuir igual peso aos interesses do indivíduo e aos da comunidade. São elaborados para equilibrar padrões nacionais contendo os domínios fundamentais que todos os cidadãos precisam, com uma amplitude considerável de escolha curricular e pedagógica que apóia autonomia profissional e institucional. Os padrões nacionais de desempenho são elaborados para gastar menos do que 2/3 do tempo da escola, com 1/3 para preferências locais com relação a objetivos e conteúdo. Os objetivos de desempenho são sempre organizados não por assunto, mas por domínios amplos. Isso habilita as escolas a escolher, estabelecer e agrupar materiais do modo que acreditam ser mais efetivos. Os padrões nacionais de desempenho não determinam os objetivos por séries, mas estabelecem objetivos por estágios, os quais devem ser atingidos no sexto e no décimo ano. Os padrões exigem que os professores compreendam e escolham materiais educacionais, que são produzidos pelo setor privado. Isso requer um padrão significativamente mais alto de profissionalismo educacional por parte dos professores. Mais alto do que quando todo o material é elaborado e fornecido centralizadamente (Hungria, Ministério da Cultura e da Educação, 1996).

Terceiro, diferenças étnicas, lingüísticas, raciais, nacionais e religiosas assumem características diferentes na região da ECA em comparação com outras partes do mundo. Em primeiro lugar, não é claro, do ponto de vista lingüístico, o que significa “nacionalidade” e o que significa “etnia”. Até 1997, por exemplo, cidadãos russos portavam um cartão de identidade (um passaporte interno) que listava sua “nacionalidade” – *buriat*, judeu, alemão, *kasak*, russo etc. Todos eram “cidadãos russos”, mas com “nacionalidades” diferentes.

Além disso, muitas histórias étnicas e religiosas são inflamatórias devido à tradição particularmente dura na região. Existem injustiças nos extintos Estados/Partido Único que são na maior parte sem paralelo no Ocidente, resultando em complicações educacionais singulares (Broxup e Bennigsen, 1983; Broxup, 1992, 1994; Anweiler, 1992; Rywkin, 1990; Kirkwood, 1991; Karavetz, 1978; Shadrnikov, 1993; Wheeler, 1962; Shorish, 1991, 1984).

Nos extintos Estados/Partido Único, minorias foram, em muitos casos, forçosamente deslocadas por razões políticas. Falantes do Alemão foram deslocados para a Sibéria, longe da frente de guerra. Falantes do Coreano foram deslocados para a Ásia Central. Judeus, cossacos, tártaros, *burjats*, poloneses, *georgians* e muitos outros foram deslocados para territórios distantes com os quais não tinham nenhuma familiaridade. Até agora, essas pessoas não tinham voz política genuína, ou qualquer autoridade sobre o que desejavam ensinar aos jovens. Agora têm, freqüentemente, voz e autoridade. Mais importante, há muito poucas tradições institucionais de procedimentos democráticos, como comitês escolares locais, que ajam como instrumento de controle. Usar o currículo para remediar antigos erros é uma das primeiras demandas de autoridades étnicas locais. Dada essa história de perseguição de tantos lados e de tantas fontes diferentes, não é surpreendente que a primeira tentação entre autoridades étnicas seja reparar erros passados através do currículo nas escolas públicas. Isso origina novos problemas.

Como não há tradição de consulta sobre questões curriculares, e como existe uma longa tradição de reforço curricular autoritário, é natural que novos currículos elaborados localmente incrementem ao invés de reduzirem a tensão. Um exemplo é visto na Bósnia e Herzegovina, onde o currículo foi elaborado (dentro do mesmo país) por autoridades étnicas diferentes, sem nenhum reforço de consenso.

Além disso, preconceitos étnicos e ódio são aparentes na história registrada em livros didáticos. Em uma seção de um texto *bosniak* intitulado “Genocídio e Purificação Étnica” lê-se:

Crimes horrendos cometidos contra a população não sérvia da Bósnia e Herzegovina, por agressores sérvios-montenegrinos e chetniks domésticos, tinham por objetivo criar uma área etnicamente purificada, onde exclusivamente o povo sérvio viveria. Para realizar essa sua idéia monstruosa, planejaram matar ou expulsar centenas de milhões de bosniaks e croatas. Tinham à sua disposição o equipamento técnico inteiro e o armamento da extinta JNA (...). Os criminosos começaram a realizar seu plano da maneira mais feroz. O horror varria vilas e cidades. Saques,

estupros e matança (...) gritos e clamores das pessoas sendo expostas à situação horrenda que o povo bosniak viveu (...). Europa e o resto do mundo não fizeram nada para impedir que os criminosos devastassem e matassem pessoas inocentes (Heyneman, 2000, no prelo).

Discutir se esse texto é apropriado não é uma questão de discutir se os eventos descritos ocorreram. Os dois problemas devem ser separados. A experiência da escola pública é pensada para moldar o comportamento desejado de futuros cidadãos. Portanto, cidadãos de diferentes grupos étnicos devem sentir-se confortáveis com o conteúdo do currículo escolar público. Se um ou mais grupos estão desconfortáveis, o sistema escolar anula sua função pública. Esse texto bósnio é um exemplo de anulação da função escolar pública. A Bósnia precisa de uma política de livro didático que tenha critérios de aprovação de tais livros, a serem usados em todas as escolas, e que não exacerbem os problemas de relacionamento com vizinhos.

O dilema da educação centralizada. Na região da ECA, há dois princípios alternativos, igualmente legítimos, que se conflitam um com o outro. Um princípio é a demanda por identidade nacional por parte das 27 nações. O problema é onde colocar limites entre a necessidade de uma cultura nacional e os direitos de minorias locais. Estarão os interesses de minorias mais protegidos em um país independente como o Kazaquistão do que quando o Kazaquistão era uma parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas? Essa pergunta não é válida apenas para o Kazaquistão. Trata-se de uma questão universal, válida em diferentes níveis por toda a região da ECA.

A outra metade do problema refere-se aos direitos da maioria ou aos direitos da comunidade nacional. Seus interesses educacionais não são menos constrangedores: os *kazaks* no Kazaquistão; os *latvians* na *Latvia*; os romenos na Romênia etc. O que é proteger a comunidade nacional de versões extremistas de história como as retratadas por elaboradores de currículo de populações minoritárias? Quais são os direitos de comunidades nacionais quanto a ter um senso de compromisso e de dignidade histórica atribuído à sua cultura nacional por populações minoritárias em seu próprio país? Que proteção a comunidade nacional tem contra a possibilidade de que uma comunidade minoritária dentro do mesmo país encoraje lealdade a outra nação onde seu grupo étnico é mais numeroso? O problema de educação cívica vem de muitas fontes, e, portanto, deve envolver soluções múltiplas. Nem todas as soluções podem aparecer sob o título de “direitos de minorias”. Nenhuma dessas discussões convencionais abordam esse outro lado da equação.

Têm existido, entretanto, esforços recentemente empreendidos pela comunidade educacional para estabelecer um conjunto de padrões internacionais para a educação cívica. Esses padrões chegam ao centro, ao coração da necessidade de comprometimento. Ao invés de tentar estabelecer direitos e privilégios de populações minoritárias, os padrões visam delinear obrigações e responsabilidades de todas as populações, maiorias e minorias.

As linhas-mestras profissionais e internacionais propostas incluem padrões de muitos tipos. Padrões de conteúdos de currículo – por exemplo, apresentação de diferentes pontos de vista da história e diferentes opiniões sobre sua relevância contemporânea. Incluem um conjunto de termos que identificam diferentes níveis de senso crítico: ser capaz de identificar um conceito; de descrevê-lo; de explicá-lo; de avaliar um posicionamento no conceito; assumir e defender uma posição quanto ao conceito. Incluem um conjunto de padrões para a participação cívica: ser capaz de gerenciar um conflito, construir um consenso, influenciar outros como moderador do ponto de vista de alguém etc. Por fim, incluem padrões que foram propostos para o uso de uma terminologia em educação cívica – sociedade civil, direitos constitucionais, opinião privada, obrigações de cidadania e outros similares. A rede resultante desses componentes constitui-se como um precedente internacional, porque estabelece, pela primeira vez, um padrão internacional para a excelência curricular em civismo.

O propósito de estabelecer um padrão profissional internacional é a elaboração ativa de um conjunto de princípios contra os quais cada país e cada autoridade pode medir seu próprio currículo em civismo (Centro de Educação Cívica, 1994; Civitas, 1995; Heyneman, 1995b, 1995c, 2000 [no prelo]). Se esse esforço se mostrar bem sucedido, autoridades nacionais por toda a região terão um marco, um limiar profissional através do qual poderão atribuir responsabilidades às autoridades locais de currículo. O contrário também se aplica: autoridades locais e minoritárias de currículo terão agora um marco internacional pelo qual poderão julgar o quanto as autoridades nacionais de currículo são justas e equilibradas em seus pontos de vista sobre história, direitos civis e responsabilidades.

Conclusão

Não é justo concluir que escolas, mesmo escolas efetivas, prevenirão inevitavelmente as tensões ou produzirão cidadãos responsáveis. Nem é justo sugerir que um currículo de civismo, mesmo quando bem elaborado, diminuirá conflitos internacionais. O que é justo dizer é que, desde o final do século 20,

espera-se que as escolas públicas desempenhem mais ou menos a mesma tarefa que se esperou delas no começo do século 17 – que tentem pelo menos.

Espera-se que as escolas públicas tornem jovens em cidadãos responsáveis, algumas vezes em ambientes onde adultos e instituições públicas podem ser irresponsáveis. Espera-se que as escolas públicas forneçam um abrigo seguro contra o preconceito, enquanto a mais ampla comunidade está cheia de preconceitos. E espera-se que a escola pública gere sentimentos de igualdade quando os sistemas escolares são exemplos vivos de um mundo desigual.

O que podemos aprender com essa viagem ao horizonte das experiências regionais? Podemos concluir que a tarefa da escola é uma desesperança? Podemos concluir que o efeito do sistema escolar é marginal? A resposta é não. Não é justo concluir que a escola não sobreviveu à sua tarefa. Por outro lado, se não houvesse escolas, as chances de harmonia civil aumentariam? Estariam os cidadãos mais próximos de serem responsáveis? Haveria maior compreensão das exigências econômicas?

Enquanto é óbvio que a tarefa da escola é similar em diferentes partes do mundo, ela não é idêntica. A tarefa na região da ECA é preparar melhor uma nova geração para a responsabilidade democrática e para o senso de nacionalidade, para além da nacionalidade étnica. Na África, a tarefa é introduzir os cidadãos de todas as origens étnicas em suas instituições públicas e criar uma expectativa comum e razoável em relação ao setor público. Na América Latina, a tarefa é combater a grande distorção desordenada no sistema escolar, infiltrar um senso de eficiência nas responsabilidades comunitárias e locais, e estabelecer um consenso quanto ao comportamento público legítimo. Na Ásia, a tarefa é introduzir conceitos democráticos de responsabilidade e transparência consistentes com a cultura regional. O fato de que só um “tigre” asiático teve um currículo onde corrupção foi definida e discutida sugere que um dos maiores desafios regionais seja o pecado da omissão.

Em geral, escolas fornecem uma necessária mas insuficiente experiência de educação cívica para os jovens. Por outro lado, nunca na história houve uma demanda tão grande por atitudes e comportamentos cívicos. O futuro encerra vistas de melhoria da efetividade escolar. Padrões internacionais para educação cívica estão sendo revisados. Novas instituições e organizações estão se envolvendo em educação cívica por razões internacionais de segurança e diplomacia. A própria Unesco poderá ser apreciada pelo mundo por uma de suas originais e singulares funções – a de promover e avaliar a efetividade da educação cívica por todo o mundo.

Este artigo tenta responder à noção de que a educação pública neste século voltará a preocupar-se com seus propósitos. Do nosso ponto de vista, está claro que a preocupação com o papel da educação pública de enriquecer a cidadania, uma de suas funções originais, continuará a ser uma de suas mais importantes e a mais apreciada função no futuro.

Referências

- Albornoz, O. *Education and society in Latin America*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, 1993.
- Alexander, N. Building a new nation: promoting unity and accomodating diversity. In: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z. e Klein, G. (Orgs.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, South Africa: Juta, 1998.
- Altbach, P.G. e Keliy, G. P. *Textbooks in the Third World: policy, content and context*. New York, London: Garland, 1988.
- Anweiler, O. Some historical aspects of educational change in the former Soviet Union. In: Phillips, D. e Kaser, M. (Orgs.). *Oxford studies in comparative education*. Wallingford, UK, n. 2, 1992, p. 29-39 (Special issue on education and economic change in Eastern Europe and the former Soviet Union).
- Ayittey, G. B. N. Africa's failed renaissance. *Civnet journal* (civinet.org/journal/journal.htm), v. 2, n. 5, September-October 1998.
- Ban, T. e Cummings, R. Moral orientations of schoolchildren in the United States and Japan. *Comparative education review*. Chicago, IL, v. 43, n. 1, February 1999, p. 86-110.
- Bass, C. *Education in Tibet: policy and practice since 1950*. London: Tibet Information Network, Zed Books, 1998.
- Bosnia and Herzegovina, Ministry of Education, Culture and Sports. *Poznavanje prirode i drustva* [Nature and society]. Sarajevo, 1994.
- Braslavsky, C. Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional [A task for schools: training active participants in constructing one's own and national identity]. In: Filmus, D. (Org.). *Para que sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis, 1993.
- Bray, M.; Clarke, P. e Stephens, D. Education and nation building. In: Nwomoh, J. (Org.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*, p. 257-272. San Francisco, London e Bethesda: International Scholars, 1998.
- Brock, C. e Lawl, H. *Education in Latin America*. London: Croom Helm, 1985.

- Broxup, M. B. Islam and atheism in the North Caucasus. In: Jones, A. (Org.). *Education and society in the new Russia*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1994.
- Broxup, M. B. (Org.). *The North Caucasus barrier: the Russian advance toward the Muslim world*. New York: St Martin's, 1992.
- Broxup, M. B. e Bennigsen, A. *The Islamic threat to the Soviet State*. New York: St Martin's, 1983.
- Carnoy, M. e Samoff, J. *Education and social transition in the Third World*. Princeton, NJ: Princeton University, 1990.
- Center for Civics Education. *National standards for civics and government*. Calabasas, CA: Center for Civics Education, 1994.
- Civitas. *Strengthening citizenship and civic education, East and West*. Washington, DC: United States Information Agency, 1995 [CIVITAS@Prague].
- Covey, A. et al. *Pupil's perceptions of Europe*. London: Cassell, 1997.
- Cremin, L. A. *Public education*. New York: Basic Books, 1976.
- Cross, M. e Mkwanazi-Twala, Z. The dialectic of unity and diversity in education: its implications for a national curriculum in South Africa. In: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z. e Klein, G. (Orgs.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, South Africa: Juta, 1998.
- Datta, A. *Education and society*. New York: St Martin's, 1984.
- De Young, A. J. e Nadirbekyzy, B. Redefining schooling and communism in post-Soviet Kazakstan. *Politics of education association yearbook*. New York, 1996, p. 71-78.
- De Young, A. J. e Suzhikova, B. Issues in post-Soviet secondary school reform: the case of Kazakstan. *International journal of education reform*. Lancaster, PA, forthcoming.
- De Young, A. J. e Valyayeva, G. Post-Soviet secondary school reform in Kazakstan: the views of the 149 classroom teachers. *Central Asia monitor*. Fair Haven, VT, v. 3, 1997, p. 22-34.
- Delors, J. et al. *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco, 1996.
- Edwards Risopatron, V. e Osorio Vargas, J. *La construcción de las políticas educativas en America Latina: educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú* [The construction of educational policies in Latin America: education for democracy and vital modernity in Bolivia, Chile, Mexico and Peru]. Lima, Peru: CEAAL, 1995.
- Eklof, B. e Dneprov, E. *Democracy and the Russian school: the reform movement since 1984*. Boulder, CO: Westview, 1993.
- Fagerlind, I. e Saha, L. J. *Education and national development*. Oxford: Pergamon, 1989.

Filgueira, C. H. e Marrero, A. El caso uruguayo [The Uruguyan situation]. In: Puryear, J. M. e Brunner, J. J., (Orgs.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Americas*. Washington, DC: OEA/OAS, 1995.

Freer, D. Establishing priorities: the need for a common core curriculum. In: Cross, M.; Mkwanazi-Twaia, Z. e Klein, G. (Orgs.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, South Africa: Juta, 1998.

Gandal, M. e Finn Junior, C.E. *Teaching democracy*. Washington, DC: United States Information Agency, Freedom Papers, 1992.

Glenn, C. L. *The myth of the common school*. Amherst, MA: University of Massachusetts, 1988.

_____. *Educational freedom in Eastern Europe*. Washington, DC: Cato Institute, 1995.

Harber, C. *Education, democracy, and political development in Africa*. Brighton, UK: Sussex Academic, 1997.

Hashim, R. *Educational dualism in Malaysia: implications for theory and practice*. Kuala Lumpur: Oxford University, 1996.

Heyneman, S. P. Education on the world market. *American school board journal*. Alexandria, VA, v. 177, n. 3, March 1990, p. 28-29.

_____. Issues of education finance and management in ECA and OECD countries. Washington, DC: World Bank. *HRO working paper*, n. 26, 1994.

_____. Education in the Europe and Central Asia region: policies of adjustment excellence. In: Mertens, F. J. H. (Org.). *Reflections on education in Russia*. Amersfoort, Netherlands: Acco, p. 23-53, 1995a.

_____. *Thoughts on social stabilization*. Prague: Civitas, 1995b.

_____. America's most precious export. *American school board journal*. Alexandria, VA, March 1995c, p. 23-26.

_____. Economics of education: disappointments and poteneial. *Prospects*. Paris, v. 25, n. 4, December 1995d, p. 559-583.

_____. Education and social stabilization in Russia. *Compare*. Abingdon, UK, v. 27, n. 1, 1997a, p. 5-8.

_____. Economic development and the international trade in education reform. *Prospects*. Paris, v. 27, n. 4, December 1997b, p. 501-531.

_____. Russian vocational and technical education in the transition: tradition, adaptation, unresolved problems. *Institute for the Study of Russian Education newsletter*. Bloomington, IN, May 1997c, p. 22-34.

_____. Educational choice in Eastern Europe and the former Soviet Union. *Education economics*. Abingdon, UK, v. 5, n. 3, December 1997d.

- _____. Transition from Party/State to open democracy: the role of education. *International journal of educational development*. Oxford, UK, v. 18, n. 1, 1998, p. 21-40.
- _____. From the Party/State to multi-ethnic democracy: education and social cohesion in the Europe and Central Asia region. *Educational evaluation and policy analysis*. Washington, DC, 2000.
- Hoffer, E. *The true believer*. New York: New American Library, 1958.
- Hungary. Ministry of Culture and Education. *National core curriculum*. Budapest: Ministry of Culture and Education, 1996.
- Karavetz, N. Education of ethnic and national minorities in the USSR: a report on current developments. *Comparative education*. Abingdon, UK, n. 10, 1978, p. 193-200.
- Kerr, S. T. Will glasnost lead to perestroika? Directions of educational reform in the USSR. *Educational researcher*. Washington, DC, 19 October 1990, p. 26-31.
- _____. Diversification of Russian education. In: Jones, A. (Org.). *Education and society in the new Russia*, p. 27-47. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1994.
- Kirkwood, M. Glasnost: 'The National Question' and Soviet language policy. *Soviet studies*. Oxford, UK, n. 43, 1991, p. 61-81.
- Lemmer, E. Issues in language in education policy with specific reference to Namibia and Zimbabwe. In: Nwomonoh, J. (Org.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*, p. 303-319. San Francisco, London, Bethesda: International Scholars, 1998.
- Levitsky, M. L. e van den Broek, L. *Economics education: a core curriculum*. The Hague & Enschede, Netherlands: Bureau Cross & Educaplans, 1995.
- Maier, K. Africa's successful renaissance. *Civnet journal* (civnet.org/journal/journal.htm), v. 2, n. 5, September-October 1998.
- McVeigh, B. *The nature of the Japanese State: rationality and ritual*. London, New York: Routledge, 1998.
- Minnis, J. R. Education, the State and civil society in Malawi. In: Nwomonoh, J. (Org.). *Education and development in Africa: a contemporary survey*, p. 273-285. San Francisco, London, Bethesda: International Scholars, 1998.
- Mitter, W. Democracy and education in Central and Eastern Europe. In: Oldenquist, A. (Org.). *Can democracy be taught?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1996.
- Mohan Trehan, V. *Education for national integration*. New Delhi: Foundation for Amity and National Solidarity, 1993.

- Mukherjee, H. e Khairiah, A. The quest for national unity: language textbooks in Malaysia. In: Altbach, P. G e Kelly, G. P. (Orgs.). *Textbooks in the Third World: policy, content and context*. New York, London: Garland, 1988.
- Nissan, E. *Sri Lanka: a bitter harvest*. London: Minority Rights Report, 1996.
- Nkomo, M. Unity, diversity, reconciliation and the curriculum: musings on the thesis and the rejoinders. In: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z. e Klein, G. (Orgs.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, South Africa: Juta, 1998.
- Olcott, M. B. *The Kazaks*. Stanford, CA: Hoover Institute, 1987.
- Postiglione, G. A. (Org.). *China's national minority education: culture, schooling, and development*. New York, London: Falmer, 1999.
- Prucha, J. Trends in Czechoslovak education. In: Mitter, W.; Weiss, M. e Schaefer, V. (Orgs.). *Recent trends in East European education*. Frankfurt: Institute for International Education Research, 1992.
- Puiggrós, A. *América Latina: crisis y perspectiva de la educación* [Latin America: educational crisis and prospects]. Buenos Aires: Aique, 1991.
- _____. *Neoliberalism and education in the Americas*. Boulder, CO: Westview, 1999.
- Puryear, J. M. *Thinking politics: intellectuals and democracy in Chile 1973-1988*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, 1994.
- Puryear, J. M. e Brunner, J. J. (Orgs.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Americas*. Washington, DC: OEA/OAS, 1995.
- Rama, G. W. (Org.). *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. New York: Unicef, 1980.
- Rywkin, M. *Moscow's Muslim challenge: Soviet Central Asia*. London: M. E. Sharp, 1990.
- Shadrikov, V. Ethnic cultural and national requirements in the education policy of the former Soviet Union. In: Schleicher, K. (Org.). *Nationalism in education*, p. 135-151. Berne: Peter Lang, 1993.
- Shorish, M. M. Planning by decree: Soviet language policy in Central Asia. *Language problems and language planning*. Amsterdam, Netherlands, v. 8, n. 1, Spring 1984, p. 35-49.
- _____. The Uzbeks and Tajiks: conflict resolution and the Soviet experience. In: Dash, P. L. (Org.). *The Russian dilemma: the ethnic aftermath*, p. 53-73. Cuttack, India: Prakashan, 1991.
- Singh, L. P. National integration. In: Trehan, V. M. *Education for national integration*, p. 94-141. New Delhi: Vimot, 1993.

- Soudien, C. The debate on equality and equity in South African education. In: Cross, M.; Mkwanazi-Twala, Z. e Klein, G. (Orgs.). *Dealing with diversity in South African education*. Kenwyn, South Africa: Juta, 1998.
- Tenti Fanfani, E. Escuela y política: formación del ciudadano del año 2000 [School and politics: citizen training in 2000]. In: Filmus, D. (Org.). *Para que sirva la escuela*. Buenos Aires, Tesis, 1993.
- Thomas, M. R. *Education's role in national development plans: ten country cases*. New York, Westport e London: Praeger, 1992.
- Tibbits, F. e Torney-Purta, J. *Citizenship education in Latin America: preparing for the future*. Washington, DC: Inter-American Development Bank (Monograph developed for the Social Programs Division), 1999.
- Torres, C. A. e Puiggros, A. *Latin American education: comparative perspectives*. Boulder, CO: Westview, 1997.
- Villegas-Reimers, E. *Civic education in the school systems of Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: United States Agency for International Development (Working Papers, Education and Development), 1994.
- Wheeler, G. *Racial problems in Soviet Muslim Asia*. London: Oxford University, 1962.
- World Bank. *Russia: education in the transition*. Washington, DC: World Bank, 1995.
- Young, Y. R. School as the epitome of the society: education and social change in Taiwan. In: Postiglione, G. A. e Lee, W. (Orgs.). *Social change and educational development: Mainland China, Taiwan, and Hong Kong*. Hong Kong: Centre of Asian Studies, University of Hong Kong, 1995.

Nota

1. Artigo publicado originalmente em inglês pela Divisão Internacional de Educação da Unesco na *Prospects*, Revista Trimestral de Educação Comparada, v. 30, n. 114, p. 145-166, jun. 2000. Tradução: Rita Carolina Vereza Bruzzi.

Recebido em: 22.07.2001

Aceito em: 05.08.2001