

25
ISSN 1414-0640

Série Documental
TEXTOS PARA DISCUSSÃO

O Mercosul Educativo e os Desafios do Século 21

Moacir Gadotti



Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21

Moacir Gadotti*

* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra; professor titular da Universidade de São Paulo (USP); diretor do Instituto Paulo Freire e autor, entre outras obras, de: *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994), *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 2000), *Pedagogia da terra* (Peirópolis, 2001), *Um legado de esperança* (Cortez, 2001) e *Os mestres de Rousseau* (Cortez, 2004).

Brasília-DF
2007

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

COORDENADORA-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Lia Scholze

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Antonio Bezerra Filho
Marluce Moreira Salgado

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Raphael Caron Freitas

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438, (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61) 2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Gadotti, Moacir.

O Mercosul Educacional e os desafios do século 21 / Moacir Gadotti. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

46 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 25)

1. Agenda Mercosul Educacional. 2. Mercosul. 3. Educação. 4. Globalização. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. II. Série. III. Título

CDU 37(8-13)

Sumário

O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21

APRESENTAÇÃO	5
1 O MERCOSUL EDUCACIONAL E O SONHO LIBERTADOR DA “PÁTRIA GRANDE”	7
1.1 Bolívarismo <i>versus</i> monroísmo	8
1.2 Unidade, diversidade, mestiçagem	9
1.3 Educar para a integração e pela inclusão	11
2 EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO	13
2.1 Processos e modelos	14
2.2 A ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação	17
2.3 Educar para uma outra globalização	21
3 AS PROMESSAS E OS DESAFIOS DO MERCOSUL EDUCACIONAL	24
3.1 As promessas do Mercosul Educacional	25
3.2 Reforma ou revolução?	26
3.3 Debates recentes e perspectivas	31
BIBLIOGRAFIA	37
ANEXO	45

APRESENTAÇÃO

Embora com um longo caminho a percorrer, muito se tem avançado na área educacional do Mercosul, com a criação de programas e projetos que visam à efetiva integração entre os países membros do bloco. Frutos das regulares reuniões dos representantes das diversas instâncias dos Ministérios de Educação que formam o Setor Educacional do Mercosul (SEM), essas iniciativas têm apresentado os primeiros resultados concretos, com o aumento do intercâmbio, da produção conjunta e do conhecimento das respectivas realidades.

O SEM definiu como missão:

Conformar um espaço educacional comum, através da concertação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do Mercosul, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.

O Plano Estratégico para o período 2006-2010^{*} reflete, em seus objetivos, alinhamentos e ações em missão, além de subsídios colhidos em uma série de discussões, entre elas as ocorridas durante a realização do Seminário “O Mercosul e a Educação do Século 21”, promovido pelo Brasil no âmbito do SEM, com a participação, entre expositores e debatedores, de reconhecidos especialistas dos países membros. O documento que ora se divulga foi apresentado pelo professor Moacyr Gadotti nesse evento.

Reconhecendo que o processo de integração do Mercosul já é uma realidade em construção, na qual a educação deverá jogar um papel essencial, Gadotti põe em debate três aspectos relacionados com os desafios da educação no século 21 e com o Mercosul, a saber:

- 1) o Mercosul Educacional como parte de um projeto maior: o sonho da “Pátria Grande” latino-americana;
- 2) o Mercosul Educacional no contexto da globalização; e
- 3) as promessas e os desafios do Mercosul Educacional.

A partir desses eixos, faz uma interessante revisão dos movimentos que têm inspirado as tentativas de integração do continente e suas implicações para seus povos, propondo que não se perca da vista a necessidade de integração com respeito às diferenças de valores e culturas, que aponte para “um outro mundo possível”, no qual o conhecimento tenha presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Nesse contexto, o grande desafio da educação no século 21 para a nossa região é generalizar o conhecimento, torná-lo acessível a todos.

Orosinda Maria Taranto Goulart
Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

^{*} O texto integral do plano está disponível no sítio web do SEM: <http://www.sic.inep.gov.br>.

O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21

Moacir Gadotti

La Patria es América

La Patria es América, mestiza, mulata, guaraní, mapuche, quechua, aymara...; la del dios azteca y la biblia maya, la del son caribe, el tango y la samba.

La Patria es América, ternura y abrazo de un pueblo que ama su Tierra y su sangre; que canta a la vida, y se hace hermano del árbol, la arcilla, el cóndor y el agua.

La Patria es América, unida en un sueño: ser nación de pueblos, ser más que folklore y más que paisaje; ser la Patria Grande de todos los rostros que buscan su cielo.

Agenda Latino-Americana 84. São Paulo: Musa Editora, p. 187.

Vivemos hoje um momento de busca de consensos mínimos para a construção de uma unidade na diversidade que se tornou um imperativo histórico para nossos povos e nações e nos perguntamos qual é o papel da educação nesse processo. A unidade é hoje imperativo mundial, pois a *economia globalizada*, cada vez mais, se organiza em blocos econômicos. A América Latina também caminha nessa mesma direção, buscando alianças com todos os países de língua espanhola e portuguesa, em particular com Portugal e Espanha. Por isso, o Mercosul já faz parte da nossa realidade e seus efeitos já incidem diretamente sobre nossas vidas (Primer Taller, 1992, p. 2). A integração já não é

apenas uma aspiração, mas uma realidade em processo e uma necessidade vital para o desenvolvimento de nossos povos e nações, na qual a educação deverá jogar um papel essencial.

Gostaria de refletir sobre três aspectos da questão proposta para este Seminário:¹

- 1) o Mercosul Educacional como parte de um projeto maior: o sonho da “Pátria Grande” latino-americana;
- 2) o Mercosul Educacional no contexto da globalização; e
- 3) as promessas e os desafios do Mercosul Educacional.

1 O MERCOSUL EDUCACIONAL E O SONHO LIBERTADOR DA “PÁTRIA GRANDE”

Tanto o desenvolvimento científico e tecnológico quanto o desenvolvimento econômico caracterizam-se hoje por sua globalização. A inter-relação e a interdependência das economias, mercados, tecnologias, comunicações, problemas ecológicos, etc., arrastam o mundo inteiro para a integração. Por isso não está em discussão a necessidade de todos os países se integrarem; está em questão o *tipo de integração*. Os processos de *globalização* e de *regionalização* são complementares. Precisamos, pois, entender o Mercosul na lógica de inserção de nossos países na economia global. O que isso significa é que o

¹ Texto preparado para o Seminário “O Mercosul e os Desafios da Educação no Século 21” na Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do Mercosul e XXVII Reunião de Ministros de Educação do Mercosul, realizadas em Porto Alegre, nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, sob a coordenação do Ministério da Educação do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais e a Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação. Foram convidados para o debate Moacir Gadotti (Brasil), Guy Berger (França), Juan Carlos Tedesco (Argentina) e Claudio de Moura Castro (Brasil).

Mercosul é fruto também do novo contexto provocado pelas recentes mudanças nas relações econômicas internacionais.

É certo que hoje existem interesses econômicos em jogo na integração dos países do Mercosul que estão mobilizando muito mais os centros econômico-financeiros dos países membros do que a *Sociedade Civil*; esta não está ainda suficientemente mobilizada na discussão do tema. Tem sido um processo levado à frente, sobretudo, pelos Estados membros e mais pelos presidentes e ministros, além das grandes multinacionais. Para que nossos povos tenham uma participação mais ativa nesse processo, é preciso que a discussão ganhe mais espaço nos meios de comunicação e na Sociedade Civil. Caso contrário, assistiremos literalmente a uma *integração pelo alto*,

[...] restrita à formação de um mercado comum para a elite consumidora, a dependência tecnológica e os preços que têm a exportação como referente; excluindo, assim, a questão da produção, a valorização do trabalho e a dimensão social da questão ambiental (Luce, 1993, p. 19).

1.1 Bolivarismo versus monroísmo

Existem várias *formas de integração*, mas duas podem ser particularmente caracterizadas: uma elimina apenas as fronteiras econômicas para tornar mais lucrativa a exploração do trabalho; a outra caracteriza-se como processo de libertação e desenvolvimento com justiça para todos. A participação orgânica da Sociedade Civil e dos trabalhadores se justifica para tornar a forma de integração um processo de libertação.

Otávio Ianni distingue duas tendências na história da integração latino-americana: o *bolivarismo* e o *monroísmo*. O bolivarismo tem origem no pensamento de Simón Bolívar (1783-1830), que propõe “uma progressiva integração latino-americana a partir de dentro de cada sociedade, liderada pelos diferentes setores sociais que a compõem” (Ianni, 1992, p. 7). O monroísmo propõe “uma integração a partir de fora e de cima, impondo as necessidades nacionais, os interesses econômicos, políticos e

geopolíticos das grandes potências” (Idem). Na análise da integração latino-americana pode-se cair em duas armadilhas opostas: de um lado, num *nacionalismo conservador* e, de outro, no *universalismo alienado*. No primeiro caso, cai-se no ufanismo de julgar que existe uma latino-americanidade essencial e regional absoluta, exaltando-se o particular e rejeitando-se o universal... A segunda armadilha representa a descrença completa na especificidade regional e na capacidade de distinguir-se como uma cultura própria (Gadotti, Torres, 1992, p. 88). A Doutrina Monroe, sintetizada no lema “A América para os americanos”, supõe uma concepção tutelada da integração americana. Ao contrário, “para Simon Bolívar, principal articulador das independências na América do Sul, a integração americana viria pela adoção de republicanismos fortes que controlassem a desordem da transição colonial à independência” (José Flávio Sombra Saraiva apud Inep, 1995, p. 37).

Creemos que não se deve ter uma atitude de oposição ao Mercosul ou ignorá-lo simplesmente com o argumento de que ele só interessa aos empresários e às multinacionais. As centrais de trabalhadores estão acompanhando com muito interesse o desenvolvimento desse processo, porque sabem que o Mercosul pode beneficiar os empresários e certamente prejudicará muitos trabalhadores, mas sabem também que um processo de integração como o do Mercosul certamente prejudicará alguns empresários, e pode vir a beneficiar também os trabalhadores (Seitenfus, 1992, p. 33).

A integração é uma *antiga aspiração* que sempre esteve presente na história da América Latina e hoje não é mais um sonho, mas também não é uma realidade. “La Patria es América”: antes da economia, a unidade latino-americana foi cantada em prosa e verso por muitos poetas e cantores. É um processo em marcha. Como demonstra o caso-símbolo de integração que é a Comunidade Européia, convertida no que hoje é chamado de “União Européia”, ou simplesmente “Europa”, o processo de integração é lento e enfrenta muitas dificuldades e muita oposição (Desep, 1993, p. 158). Há os que admitem que a integração tem raízes históricas pré-colombianas. “Poder-se-ia dizer que, até a

chegada dos europeus”, afirma Paulo Schilling (1992, p. 11),

[...] o território que depois viria a chamar-se América era uno e indiviso. Não existiam fronteiras geográfico-políticas fixas, permanentes. Centenas de povos indígenas – em sua maioria nômades – povoavam precariamente o continente, mudando-se em função de suas necessidades primárias – caça e pesca – ou em consequência dos resultados das guerras entre as tribos... A divisão geográfica efetiva da América começou com a chegada dos europeus e teve como protagonistas oficiais os Sumos Pontífices do fim do século XV.

Houve várias tentativas fracassadas de integração (Lambert, 1979), todas elas baseadas exclusivamente em critérios econômicos ou em princípios políticos, deixando-se de lado as determinantes culturais da integração. O Mercosul, nesse sentido, está inovando, discutindo não só os interesses econômicos em jogo, mas também os sociais, os políticos e culturais.

Não podemos ser ingênuos a tal ponto de pensar que a educação possa resolver sozinha o problema da integração, mas é, sem dúvida, um fator importante de sua formação e consolidação. O modelo econômico baseado na baixa qualificação e baixa remuneração da chamada “mão-de-obra” está esgotado. Como afirma o *Plano Trienal para a Educação no Contexto do Mercosul* (1992, p. 3), “a educação poderá constituir-se no grande espaço solidário que têm os países da sub-região para participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro”.

1.2 Unidade, diversidade, mestiçagem

A integração só pode realizar-se entre partes que se reconhecem mutuamente como diversas. Como afirmou Marcelo Filipe Valle Fonrouge (1993, p. 1-2), diretor do Instituto Cultural Brasil-Argentina, “entre unidade e diversidade, o corolário latino-americano é que as diferenças unem melhor que as semelhanças”. Na verdade, nós, latino-americanos, formamos um conjunto de

raças com uma identidade fundada nas diferenças biológicas, históricas e culturais – “um mosaico de modos de ser, de viver, de comer, de expressar-se, formam, em definitivo, toda a riqueza e diversidade dos povos da América”.

Falar de integração é falar de interação, de ampliação de laços econômicos, políticos, sociais e culturais. Por isso, num processo de integração é preciso, certamente, falar de nossas *semelhanças*, mas também das nossas *diferenças*. A grande semelhança da América Latina está na sua unidade lingüística, espanhol e português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural. As diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas. Integrar não é dissolver ou justapor; é colocar em comum. Cultural e lingüisticamente, somos mais integrados do que a Europa. Como afirmava Darcy Ribeiro – um dos grandes batalhadores pela integração latino-americana –, é possível que a integração lingüística cada vez maior se dê talvez dentro de um século, quando todos nós provavelmente falaremos um único idioma, uma única língua, síntese das duas.

Darcy Ribeiro assinalava a notável e extraordinária unidade cultural e lingüística, quando dizia que

[...] na América Latina inteira se falam variantes da mesma língua: *portunhol* e *espanhoguês*. Na verdade, a diferença entre o português e o espanhol é tão pequena, que, teoricamente nem mereciam ser tratados como dialetos, porque dialetos são mutuamente ininteligíveis. A experiência mostra que há uma comunicabilidade muito fácil (Bernardo, 1991, p. 95-96).

E Darcy Ribeiro continuava explicando porque tamanha semelhança. Dizia ele:

[...] a única explicação que encontro é a brutalidade do processo de edificação da América Latina. Aqui não se deixou lugar nenhum para variantes, aqui não se permitiu nenhuma diferença. Aqui quase ninguém manteve sua origem, sua cara (Bernardo, 1991, p. 96).

E concluía: “não há maior virtude que a mestiçagem”.

Nossa identidade é mestiça, mestiçagem de povos pré-colombianos, que deram o nome a tantas coisas que já nem sabemos que têm origem indígena. Mestiçagem do ritmo e das cores trazidas dos povos africanos, que hoje são afro-latino-americanos. Mestiçagem dos europeus que trouxeram a cultura latina. Três culturas de raízes. As raízes da nossa América que unem a sabedoria da vida com a natureza dos povos pré-colombianos, o ritmo criativo trazido da África, a ciência e a arte latinas. Essas são contribuições marcantes da nossa cultura, mas não exclusivas. Seria preconceituoso atribuir aos povos africanos, por exemplo, apenas a contribuição aos ritmos das nossas danças. Eles também, como os brancos e os indígenas, trouxeram ciência e cultura.

Onde estão as diferenças? Não é preciso ir longe – salta aos olhos. O que mais nos diferencia, não apenas entre nações, mas no interior das nações mesmas, é a *desigualdade social*, fruto da exploração econômica, da concentração de renda e da dependência.

É particularmente significativo o fato de que estejamos discutindo a integração numa era de exacerbação nacionalista, micronacionalista e separatista. O tema da integração recoloca o “tema da nação” (Lefèbvre, 1988) não para exaltá-la, mas para compreendê-la num novo contexto. A “Pátria Grande” dos libertadores, poliétnica, não se realizou ainda, porque necessita de tempo e de idéias-força reunificantes, um *espírito de comunidade*.

Uma questão que é colocada com freqüência está relacionada com a possibilidade de a integração dissolver nossas culturas numa unidade cultural formal. Quanto a isso, creio que, no processo de integração, não podemos opor *enraizamento* e *desenraizamento*, identidade e unidade, pois, no fundo, a unidade que buscamos encontrar está na própria identidade humana, nossa origem e raiz comum. Negros, brancos, latinos, índios, argentinos, paraguaios, uruguaios, brasileiros, guaranis, tupis, mapuches, etc., todos somos irmãos em uma unidade, todos temos um destino comum. Retornar às nossas origens não significa apenas buscar a nossa identidade, significa buscar a “humanidade comum que existe

em todos nós”, como observa Edgar Morin e Anne Kers (1993).

Integrar, interagir, respeitar, entender o outro e aprender sobre ele é o que nos ensina essa *educação multicultural* à qual todos nós aspiramos. Aprendemos, nesse processo, que instruída é a pessoa que consegue adquirir uma outra cultura, uma segunda cultura que não a sua cultura primeira. Portanto, *só o mestiço é instruído*, como afirma Michel Serres (1993), quando consegue viajar da sua casa para a casa do outro. O homem instruído é o resultado do eu que parte numa viagem de encontro com o outro. É, na verdade, um terceiro – *le tiers-instruit*, para Serres – resultado do encontro dos dois. Todo aprendizado é, portanto, uma mistura de um eu com o outro, caminhando numa certa direção. “Todo aprendizado exige essa viagem com o outro em direção à alteridade. Durante essa passagem, muitas coisas mudam” (Serres, 1993, p. 60). Entre essas coisas que nos fazem mudar existem os fracassos, as frustrações, as tensões, os conflitos, dos quais devemos tirar lições, não tentando mascará-los ou ocultá-los, fingindo que não existem. Colombo, em 1492, não teria realizado o seu sonho sem assumir grandes riscos, inclusive o de fracassar. Toda travessia enfrenta riscos que as pessoas só podem superar com a ajuda do outro, do diferente.

Não há nenhuma dúvida de que uma das características pessoais essenciais, que pré-existe e pré-determina as possibilidades educacionais num dado contexto, é a atitude dos participantes, não apenas para com diferenças particulares que podem dividi-los, mas também para com o próprio fato da diferença [...]. Precisamos nos centrar mais na formação e no desenvolvimento de relações comunicativas particulares, dedicadas à curiosidade e à compreensão, e não em resultados de aprendizagem específicos e pré-determinados. Um elemento central desse tipo de relações consiste em chegar a ver as diferenças como algo que fornece oportunidades educacionais e não como barreiras intimidadoras (Silva, T., 1993, p. 199-200).

“O mundo será crioulo”, profetiza o escritor francês Patrick Chamoiseau (1993), defendendo

a tese de que a “crioulidade” é a cultura que está surgindo do mosaico de identidades da América Latina. Para muitos, ainda, essa é uma visão abstrata. E existe, de fato, um fundo de verdade nisso, pois, na prática, predomina ainda, nas nossas relações sociais e humanas, uma cultura etnocêntrica, difundida, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa e pela escola. A mestiçagem como “virtude maior”, na expressão de Darcy Ribeiro, ainda não entrou nos hábitos e costumes de nossa vida cotidiana. Resta um longo caminho a percorrer, mesmo porque,

[...] para que o mestiçamento não seja uma máscara usada em nome de uma unidade cultural imposta, é preciso que todas as diferenças sejam legitimadas, que todas as entidades possam ser efetivamente assumidas, e que todas as experiências culturais particulares sejam completamente respeitadas (Konder, 1992, p. 2).

1.3 Educar para a integração e pela inclusão

A educação deverá ser um dos eixos fundamentais da transformação da economia e do perfil produtivo da nossa região diante das atuais circunstâncias e desafios. Todavia, não se trata de qualquer educação, como assinala José Eustáquio Romão (1993), mas de uma “educação descentralizada” a partir da qual a integração da América Latina já está se dando. A educação e a cultura têm representado historicamente apenas um apêndice nos mercados nacionais e estrangeiros. No caso do Mercosul, a educação entrou na pauta de discussão desde o seu início, e esse é um bom sinal. A primeira programação desse setor foi criada no “Plan Trienal para la Educación en el Mercosur”. O acordo de 27 de novembro de 1992, assinado em Brasília, na Reunião de Ministros de Educação dos países signatários do Tratado do Mercosul, analisa (art. 1º) o “papel estratégico desempenhado pela educação no processo de integração, para alcançar o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural da região” e estabelece “os mecanismos necessários para viabilizar o sistema comum de reconhecimento e equivalência dos estudos primários e médios, cursados em

qualquer dos quatro países”. O Plano Trienal busca ainda “incrementar o intercâmbio acadêmico-técnico-científico, em nível de ensino superior, possibilitando uma maior mobilidade de docentes, alunos, pesquisadores e técnicos”.

No Brasil, o MEC, desde 1992, vem realizando esforços para formar professores de espanhol nas zonas de fronteira. O acordo assinado naquele ano pelos ministros da Educação prevê a equivalência plena de todos os cursos e diplomas, do ensino fundamental à faculdade. O acordo prevê também que os currículos escolares incluam o ensino comum de história, geografia e literatura. Todavia, como observa o educador Célio da Cunha, da Unesco, o processo é lento e desigual. “Tradicionalmente”, diz ele,

[...] a cooperação entre os países, em matéria de educação, ciência e tecnologia e cultura, tem ocorrido predominantemente no ensino superior de graduação e na pós-graduação. As universidades, sobretudo, são as instituições que mais se têm beneficiado da cooperação internacional. No que se refere à educação básica, a cooperação entre os países da América Latina tem sido inexpressiva ou até mesmo inexistente. A proximidade geográfica e as fronteiras comuns não têm sido suficientes para o desenvolvimento da integração desejada. Os nossos estudantes do ensino fundamental e médio chegam a conhecer mais a geografia, a história, a literatura e as artes de outros continentes e culturas, como a Europa e os Estados Unidos, do que as da América Latina (Inep, 1995, p. 10).

A cooperação interuniversitária já se dá, principalmente, por meio de acordos interinstitucionais, bilaterais ou multilaterais, e redes. Um exemplo de rede é a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), uma associação civil não-governamental que tem por finalidade impulsionar a integração acadêmica por meio da cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural entre os seus membros. Na sua fundação, em 1991, já contava com 12 universidades. Outras redes importantes já atuam na região no campo educacional há mais tempo, como a Red Latinoamericana de Información y Documentación em Educación (Reduc), com sede em Santiago do Chile, o Conselho de

Educação de Adultos da América Latina (Ceaal), com sede na Cidade do México, e o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), com sede em Buenos Aires.

A integração acadêmica da América Latina é mais fácil de ser feita, pois ela independe da integração política e econômica. Há, contudo, um longo caminho a percorrer, e *vários pontos precisam ser aprofundados*, tais como:

- a) as implicações educacionais e culturais do processo de integração;
- b) a criação de uma política de intercâmbio discente e docente;
- c) a compatibilização efetiva dos currículos; e
- d) a produção de material didático imbuído do espírito de integração, que, por exemplo, aprofunde o conhecimento de nossas culturas e nossa história comum.

Esses são alguns dos pontos importantes de que trata o *Plano Estratégico 2001-2005* do Sector Educativo del Mercosur (SEM), que mostra significativos avanços tanto no detalhamento dos desafios quanto das linhas estratégicas e das metas em relação à *Educação Básica*, à *Educação Tecnológica*, ao *Ensino Superior* e ao *Sistema de Informação e Comunicação*.

Concretamente, o processo de integração já pode ser incentivado com a eliminação das barreiras burocráticas que dificultam a circulação e intercâmbio de alunos e professores entre nossos povos. Há, ainda, a necessidade de um aprofundamento da *teoria das culturas*. Essa não é uma questão fácil de resolver; ela implica, certamente, uma clara postura ideológica. Os *currículos nacionais* não são neutros; eles estão ligados a uma certa concepção de cultura e, na maioria dos casos, se constituem mecanismos de controle do conhecimento por uma cultura comum mercantilizada que propaga o conhecimento oficial, eurocêntrico e, por vezes, racista e machista.

Na década de 70 dizia-se que a escola não fazia diferença para a criança, pois o que fazia

diferença era o estrato social de onde ela provinha. Essa teoria reprodutivista desvalorizava o papel do professor e da escola, e não há dúvida de que essa teoria teve um grande impacto negativo sobre a identidade profissional do professor na América Latina. As teorias, como guias da prática, também têm um papel conservador ou transformador. A *cultura escolar* pode tanto representar um avanço quanto um atraso. Ela representará um atraso toda vez que se considerar como exclusiva, negando a existência de tudo o que não é pensado na escola. Por isso, é preferível que a escola possa viver no conflito de culturas; daí a importante estratégia da *formação multicultural do professor* (Cortesão, 2002). A escola pode, mediante o currículo oficial, impor uma certa cultura, quebrando a maneira de ser e de viver dos seus alunos sem nada lhes oferecer em troca.

O Brasil tem uma origem multirracial (negros, brancos, índios, amarelos, etc.), mas a educação ainda não incorporou em seus currículos o tratamento adequado da diferenciação social e étnico-cultural. No que se refere à diversidade cultural, especialmente a atenção em relação à especificidade das culturas indígena e negra, as escolas brasileiras, mais do que educar, precisam ser educadas para abrir mão de seu etnocentrismo cultural. Teríamos muito a aprender com o sistema de referência cognitiva de línguas indígenas que estão infelizmente desaparecendo, uma perda irreparável de sistemas de conhecimentos humanos acumulados durante milhares de anos. Só muito recentemente é que esse debate entrou (certamente, para ficar) na agenda educacional.

Mesmo falando uma única língua, existem, no Brasil, *várias identidades étnico-culturais*, pois, embora nossas matrizes culturais provenham de um tronco comum – indígena, africana e européia –, essas matrizes têm identidade própria. Por isso, como afirma Tomáz Tadeu da Silva (1993, p. 26), nossos currículos escolares “terão que ser revistos e recriados em face da diversidade étnico-cultural do nosso país” – e conclui: “a cultura uniformizada é uma cultura alienada e alienante, cujo papel essencial é a dominação dos rejeitados” (p. 30). A escola precisa aprender a valorizar todas as expressões

culturais, sobretudo as de seus alunos e pais, e só assim poderá superar as distorções cognitivas que “alimentam nossos preconceitos e cristalizam-nos na ignorância, na incapacidade de compreender o que não é fruto da cultura de nosso grupo social” (p. 33). É preciso, por exemplo, entender a identidade da criança negra e da criança pobre como identidades em construção, inclusive para evitar o fracasso escolar. É preciso discutir a questão indígena e a questão do negro nas aulas de literatura; criar nas escolas e universidades grupos de estudos de línguas indígenas e africanas e, sobretudo, denunciar toda a forma de discriminação e estereótipos veiculados na literatura. Isso significa que a educação para a integração começa “em casa”, isto é, em cada um dos países que compõem nossa “Pátria Grande”.

Apesar de muitos livros infanto-juvenis publicados nos últimos anos conterem personagens negros e índios, mesmo assim, eles são, muitas vezes, estereotipados. É verdade, já avançamos muito nisso, mas temos pouco preparo para abordar questões que tratam da discriminação, do preconceito e das diferenças culturais:

[...] a se considerar estudos que investigaram os fatores que os professores valorizam para escolher os livros didáticos usados como subsídio para as suas atividades de ensino, pode-se dizer que as denúncias sobre discriminações e estereótipos transmitidos pela escola, via material didático, ainda não chegaram a eles (Pinto, 1993, p. 43).

Os índices de *evasão* e de *repetência* verificados em países como o Brasil não podem ser atribuídos apenas ao aluno ou ao professor, mas também a uma concepção monocultural dos nossos currículos. Por isso, a evasão e a repetência são também um problema escolar. As escolas que conseguem equacionar corretamente a relação entre *identidade cultural* e *itinerário educativo* dos seus alunos provenientes das camadas populares obtêm melhores resultados do que aquelas que se preocupam apenas com o *currículo monocultural* oficial. Esse currículo representa um sério obstáculo à expansão das oportunidades educacionais. Os resultados obtidos com *currículos multiculturais*, tanto em

escolas públicas quanto em escolas privadas ou comunitárias, levam-nos a crer na eficácia dessa estratégia (Gadotti, 1992, p. 19-20).

Nos últimos anos tenho insistido no que chamo de *ecopedagogia* como uma pedagogia inspiradora do novo currículo, um currículo que trabalhe a favor da integração, do diálogo, da compreensão. Só recentemente é que a palavra “ecopedagogia” começou a circular nos meios educacionais. O conceito de ecopedagogia vem se desenvolvendo incorporando a sustentabilidade da vida em geral para além da economia e da ecologia. Foi assim que surgiu a “Pedagogia da Terra” (Gadotti, 2001). Ela é mais ampla do que a pedagogia da educação ambiental; está mais para uma *educação sustentável*, popular, para uma ecoeducação, do que para a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas, a partir da vida cotidiana, preocupa-se com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, com o nosso projeto de vida, no pouco tempo que passamos pelo planeta Terra.

As pedagogias clássicas são *antropocêntricas*. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista: do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos; de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética.

2 EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

Estrangeiro eu não vou ser.
Cidadão do mundo eu sou.

Milton Nascimento

Se as crianças de nossas escolas entendessem em profundidade o significado das palavras da canção de Milton Nascimento, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertenço a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos, na Terra. Se sou cidadão do mundo, não podem

existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem diante do meu sentimento de pertencimento à Humanidade.

A noção de *cidadania planetária* (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania Planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e que demonstra uma *nova percepção da Terra* como uma única comunidade (Boff, 1994). Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético, indissociável da *civilização planetária* e da ecologia. A Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), um superorganismo vivo e em evolução; o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

É no contexto da utopia da construção de uma só nação, a Terra, que devemos entender qualquer esforço de integração da América Latina e os desafios educacionais do século 21. Para isso, devemos nos deter no modelo de globalização capitalista hoje dominante e nas suas alternativas.

2.1 Processos e modelos

Antes de tudo, precisamos distinguir, sem separar, o processo e o modelo de globalização. O processo de globalização é irreversível; o modelo, este sim, é reversível. O modelo capitalista de globalização, por ser essencialmente perverso, precisa ser urgentemente revertido. Ele se constitui hoje um modelo de dominação política e de exploração econômica. Nele, podemos distinguir países globalizadores e países globalizados. Aqui a globalização é essencialmente excludente e tem criado as condições para um retrocesso brutal do ponto de vista dos direitos das majorias. Nesse processo, a economia de

mercado tem favorecido as disputas regionais mediante a formação de blocos: o europeu, o asiático, o norte-americano ampliado e o latino-americano, retardando – em vez de promover – uma real globalização. O mundo, do ponto de vista econômico, continua dividido. Agora dividido em blocos, em grandes interesses regionais.

Há outros processos de globalização: a globalização da Sociedade Civil,² por exemplo. Ela possibilita o surgimento de novos movimentos sociais, políticos e culturais, intensificando a troca de experiências de suas particulares maneiras de ser, questionando as desigualdades no interior dos Estados-Nação. A questão fundamental, colocada por esses movimentos em espaços autogestionados como o do Fórum Social Mundial, é a da *reterritorialidade*: uma cidadania planetária que supere as nacionalidades (e, sobretudo, os nacionalismos), mas que, ao mesmo tempo, reconheça expectativas éticas, políticas, ecológicas, pedagógicas, de gênero, etc., como constitutivas de um direito à institucionalidade, como novos “Estados-Nação” (por isso fala-se, por exemplo, em “nação negra”, “nação indígena”, “nação freiriana”, “planeta fêmea”, etc.) e novas comunidades globais. São novas territorialidades que combinam os determinantes econômicos com os da etnicidade, de gênero, etc. A cidadania nacional perde o seu território de origem e aparece uma cidadania pluriterritorial. Este é o espaço (ciberespaço?) das ONGs e das estruturas intergovernamentais que tomam fatias de poder cada vez maiores do Estado-Nação. O *desafio* que se coloca a essas novas territorialidades é o de *fortalecimento da perspectiva democrática* no seio da própria Sociedade Civil.

Muitos movimentos encontram formas de legitimação de seus atos no plano internacional. Veja o exemplo do poderoso movimento ecológico Greenpeace. O Greenpeace faz campanhas de preservação da natureza em quase todo o mundo. A World Wild Life (WWF) é outro exemplo importante. Ela é uma das maiores organizações em defesa da ecologia, com 4,7 milhões de membros e atividades em mais de cem países. É maior do que algumas nações. Ainda para citar

² “A consolidação dessa sociedade civil global implica abarcar a diversidade e assumir a pluralidade sem, contudo, afetar as identidades próprias de seus diferentes atores, logrando desenvolver-se nos níveis nacional, regional e global e articular-se em alianças e redes” (Eduardo Ballón, presidente da Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción (ALOP) em: Abong, 2004, p. 29).

outro exemplo: o Earthwatch patrocina pesquisas científicas em mais de cem países, incluindo saúde, arqueologia e sociologia.

Na visão do primeiro processo, centrado no modelo econômico-político neoliberal, a cidadania global já teria sido alcançada – é o que sustentam os globalistas. Na visão do segundo processo, a cidadania global é considerada como um processo lento de construção, inconcluso, uma vez que existem ainda muitos excluídos da globalização. Diante do fenômeno da globalização, não podemos nos comportar nem como os “*apocalípticos*”, que vêem na globalização a fonte de todos os males atuais, e nem como os “*integrados*”, que vêem nela a salvação ou a condição final da realização plena do ser humano.

A Sociedade Civil mundial ou global está ainda em formação e

[...] abrange uma grande variedade de sociedades contemporâneas, a leste e a oeste, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, dependentes e agregadas, o conceito que se quiser usar. Apesar das diferenças existentes entre essas sociedades quanto a seus níveis sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, é possível distinguir nelas estruturas, relações e processos semelhantes (Cavalcanti, 1998, p. 195).

Entre os traços característicos das sociedades contemporâneas, Maria Lúcia Azevedo Leonardi (Cavalcanti, 1998, p. 196-207) destaca: o desenvolvimento tecnológico, a ocidentalização da cultura, a desterritorialização e o declínio das metrópoles, o enfraquecimento dos Estados-nação, “elos da sociedade global”, segundo Octavio Ianni (1992, p. 96).

Diante da ambigüidade do termo “global”, prefiro falar de *cidadania planetária* e processo de *planetarização*,³ *alterglobalização*⁴ ou “outra globalização” (Santos, 2000) e não de “cidadania global” e de globalização. Além do mais, desejamos realçar nosso pertencimento ao planeta e não ao processo de globalização. O conceito de “cidadania global” estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto a planetarização continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. A diferença é que hoje, “dadas as ameaças que pesam sobre todos nós, a Terra ganhou uma nova centralidade” (Boff, 1996, p. 10).

O sonho da “globalização” está na raiz de muitas filosofias, religiões e movimentos sociais, políticos e até lingüísticos e foi compreendido historicamente de muitas maneiras. Senão vejamos:

- 1) A *helenização* e a *romanização* constituíram-se, a seu modo, um processo de globalização: todos os homens, em todos os lugares, deveriam ser gregos ou romanos. Não vamos citar aqui o milenarismo nazi-fascista para não gerar tanta polêmica em torno do termo. O sonho autoritário tem-se constituído sempre na busca de tornar hegemônica uma certa visão de mundo.
- 2) No campo das religiões, a cidadania planetária sempre se constituiu um pressuposto importante. Veja o *movimento evangélico* que, em tese, deveria reunir todos em defesa da vida, independentemente de fronteiras geográficas e sociais.
- 3) A *Ilustração* também falava da mundialização como utopia, como

³ Ver Ângela Antunes (2002) e Moacir Gadotti (2001) Marcos Costa Lima e Marcelo de Almeida Medeiros (2000, p. 7-8) utilizam o termo “planetarização” para introduzir uma “dúvida epistemológica, problematizando as conotações identificadas no termo de ascendência anglo-saxã: globalização, ou interpretações associadas ao vocábulo de origem francesa: mundialização”. Segundo esses autores, “a planetarização dos mais variados fluxos, sejam mercantis, financeiros ou culturais, tem criado novos problemas, pede novos conceitos. Seus efeitos nos países da periferia global – a desnacionalização acelerada dos sistemas financeiro, industrial e de serviços, a dependência tecnológica, o enfrentamento da pobreza geradora da instabilidade democrática – são questões da ordem do dia que têm gerado uma sinergia ainda por decifrar, entre o multinacional e o nacional, entre o local e o global, entre a inclusão e a exclusão, entre a diversidade e a uniformidade, entre totalidade e fragmentação”.

⁴ Como sustenta Boaventura Souza Santos (2004, p. 55), “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica”.

reconciliação universal de todos e da criação de um Estado mundial.

- 4) A *literatura mundial* está cheia de exemplos. Escreveu o autor de *Os miseráveis*: “O futuro é um edifício misterioso que levantamos na Terra com as próprias mãos e que mais tarde deverá servir-nos a todos de moradia” (Vitor Hugo).
- 5) A cidadania planetária é um antigo *sonho socialista* (utópico). Há muito de utopia, ainda hoje, no pensamento socialista diante da globalização capitalista excludente. Na visão/realização socialista autoritária (foi essa face do socialismo que fracassou, felizmente, e não o sonho socialista) predominou a imposição a uma visão de mundo a todos, restringindo-se o respeito às singularidades. Era o “nós” sem o “eu”, contra o capitalismo do “eu” sem o “nós”. Trata-se de construir uma sociedade global do “eu” com o “nós”. Passar do “sem-sem” para o “com”.
- 6) O movimento mundial pelo *esperanto*, pelas suas características, constitui-se a manifestação desse impulso de relacionar-se para além das fronteiras. O esperanto vem buscando essa aproximação planetária pela tentativa de superar a barreira lingüística. Ele pretende ser a língua da cidadania planetária, mas as novas tecnologias que possibilitaram a globalização impuseram outra língua: o inglês. A língua inglesa e o computador tornaram-se historicamente instrumentos da nova cidadania global no lugar do esperanto.

Os franceses preferem falar de “*mundialização*” em vez de globalização. De fato, a agilização dos sistemas de comunicações que a telecomunicação e a informática possibilitaram foi realmente uma “mundialização”, inaugurando uma nova era, a da informação (não ainda a era do conhecimento). Isso porque tornaram acessível às empresas, instituições e indivíduos um enorme volume de dados, imagens, sons

(multimídia), etc., possibilitando a comunicação em tempo real, independentemente das distâncias. Infelizmente há mais meios e tecnologias da comunicação do que coisas boas para comunicar. Os meios estão mais habituados a emitir comunicados do que a se comunicar.

A globalização está muito mais ligada ao fenômeno da mundialização do mercado, que é um tipo de mundialização. E mesmo essa mundialização fundada no mercado pode ser vista como uma *globalização cooperativa* ou como uma *globalização competitiva* sem solidariedade. Entre o estatismo absolutista e a “mão invisível do mercado” pode existir (e existe) uma nova economia de mercado onde predomina a cooperação e a solidariedade e não a competitividade selvagem, uma “economia solidária” (Singer, 1996), a verdadeira “economia da sustentabilidade” (Cavalcanti, 1998), que pode ser o germe de uma outra globalização.

A globalização em si não é o problema, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade; o que é problemático é a globalização competitiva em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos e os interesses das pessoas e dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas*, a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local, nacional e regional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas no que se refere aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também no que se refere aos direitos econômicos.

A cidadania planetária implica também a existência de uma democracia planetária; portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, estamos muito longe de uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto

humano, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo. Ela não será uma mera conseqüência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica.⁵

2.2 A ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação

O impacto da globalização na educação foi analisado por muitos especialistas. Entre eles Martin Carnoy. Ele utiliza o termo “mundialização” (como os franceses) para designar o fenômeno da “globalização”. Segundo Martin Carnoy (2002, p. 22-23),

[...] dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação [...]. A circulação maciça de capitais atualmente operantes, baseia-se na informação, comunicação e *saber* relativamente aos mercados mundiais. E como o saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização [...]. A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber.

Carnoy refere-se, sobretudo, à globalização como fenômeno provocado pela expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação. Sem dúvida, há muitas conseqüências positivas do avanço tecnológico, mas a tecnologia, por si só, não é libertadora.

As novas *tecnologias da informação* criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos (Dowbor, 2001). Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos.

Subjacente a toda análise das tecnologias da informação (do conhecimento?) está a pergunta: Para que serve o conhecimento? A quem serve o conhecimento? Destacar a *função social do conhecimento* é importante para não cair numa análise ingênua, pois conhecimento é também poder. Falar hoje em “sociedade em rede” e “sociedade do conhecimento” sem fazer uma análise do seu papel político e social é escamotear a questão do conhecimento e, ao mesmo tempo, entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflituosa.

Só posso falar da globalização a partir de um lugar, de um ponto de vista que é sempre a vista de um ponto. Falo, portanto, a partir de onde vivo: o Brasil, a América Latina. Se examinarmos as estratégias do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio – hoje, os principais promotores⁶ da globalização capitalista e do modelo neoliberal no setor da educação (Gentili, 1997) – na América Latina, saltam aos olhos algumas constatações sobre a concepção educacional defendida por esses organismos.

⁵ “A influência da globalização econômica mundial na América Latina talvez seja um dos principais exemplos das características atuais da mudança educativa” (Rivero, 2000, p. 315).

⁶ Apesar de ambos estarem caminhando na mesma direção, não significa que não existam diferenças entre eles. Pode-se dizer que a política de mercantilização da educação da OMC é muito mais explícita do que a do Banco Mundial. Uma diferença fundamental está na questão do papel do Estado: enquanto o Banco Mundial ainda defende os organismos intergovernamentais como a Unesco e o Unicef, a filosofia da OMC caminha na direção da extinção desses organismos e a substituição por representantes das próprias corporações, mediante um “acordo entre acionistas”. Contudo, seria injusto responsabilizar esses organismos por todos os nossos problemas educacionais. Eles podem ter influência, sem dúvida, mas não nos isentam de responsabilidades.

- 1) A globalização capitalista neoliberal (globalismo) trabalha com a noção de “Governo” (aparatos administrativos) separada da noção de “Estado”. O Estado, além do governo, tem uma dimensão simbólica que inclui a noção de cidadania. O Estado não apenas financia a educação, mas também constrói valores, sentido (direitos, cidadania...). Para o “globalismo”, o *cidadão* é reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem uma “liberdade de escolha” entre diferentes produtos. O cidadão precisa apenas ser bem informado para “escolher”. Por isso, ele precisa saber do *ranking* das principais escolas, as “melhores”. Esse cidadão não precisa ser emancipado; precisa apenas “saber escolher” (Friedman, 1982).
- 2) O Banco Mundial sustenta que os governos devem ser eqüitativos nos gastos, privilegiando os mais pobres e delegando a função de educador aos pais. Os ricos devem pagar pelo ensino. Filantropia para os pobres e Mercado para os ricos. De um lado, os tutelados, os necessitados e, de outro, os globalizados. Para as políticas neoliberais, como sustentam Rosa Maria Torres e José Luís Coraggio (1997), o Estado deve abandonar a idéia de *igualdade* (socialização) para assumir a *eqüidade* (atenção para com as diferenças). Considera-se a educação como um serviço e não como um direito. Esse argumento é utilizado principalmente quando se trata do Ensino Superior. Segundo os *experts* do Banco Mundial, a universidade pública foi criada para os pobres, mas eles não chegam a ela, por isso a gratuidade “indiscriminada” seria injusta.
- 3) Os princípios que orientam as reformas neoliberais na América Latina são essencialmente *instrucionistas*, isto é, estão centrados no ensino e não na aprendizagem. Por isso estão na contramão das teorias de currículo

mais atuais. Defende-se o aumento de tempo para instrução e não a qualidade da formação escolar. O discurso do Banco Mundial, por exemplo, sobre a *qualidade do ensino* parte da idéia de que a questão da quantidade no ensino fundamental já foi resolvida. Agora o problema seria a qualidade e o gerenciamento. Só que não oferece indicadores de qualidade. E mais: os professores estão excluídos de toda discussão do tema da qualidade. Eles não têm voz. O que se busca é uma estandarização da qualidade, da avaliação, da aprendizagem e a criação de “parâmetros” para tudo, como se tudo pudesse ser mensurável na educação. Trata-se de uma concepção “fordista” da qualidade, numa época (era da informação) em que já estamos indo além até do “toyotismo”. Ensina-se muito e aprende-se pouco. *Aprender*, nessa visão instrucionista, é “aceder”, ter acesso a computadores, a uma informação. Aprender é identificar informações e saber utilizá-las em algum momento; esse é o conceito neoliberal de qualidade. *Ensinar* se reduziria a aplicar uma receita, a saber manejar um repertório de técnicas.

- 4) Trata-se de uma política que apela para o indivíduo docente, e não para o coletivo de docentes (sindicatos) e nem mesmo para o colegiado da escola. Aliás, os docentes são vistos sempre como o problema da educação. Debita-se ao docente o problema da “baixa qualidade” da educação. A questão maior seria o alto nível de “politização” dos professores. A proposta neoliberal é de uma *desprofissionalização da docência*, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes através de concorrência pública, como trabalho temporário, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente. Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber

receitas,⁷ programas instrucionais. No limite, eles podem ser substituídos por um computador bem programado. Por isso encontramos uma proliferação em larga escala de classes superlotadas e, cada vez mais, a promoção do “ensino a distância a baixo custo”.

- 5) Nessa “educação bancária” (Paulo Freire), o *docente* é apenas um “facilitador”, um “aplicador” de textos: “Hoje vamos estudar da página 13 à página 18”. Nada mais. Por isso os textos didáticos devem ser “explícitos”, pensados e revistos de acordo com certos “parâmetros nacionais”⁸ do Banco. O docente “passa” de uma página para outra e avança conforme a aplicação das páginas do texto. Qualquer pessoa pode “passar” de uma página para outra. Não precisa tanto tempo para se formar. Na verdade, nem precisa ser “professor”. Precisa ser apenas um técnico. Como a Corporação e seus “gerentes”⁹ já sabem o que é conhecimento, qual é o conhecimento “útil”, deve-se dizer ao professor o que ele pode “repassar” ao aluno e como ele deve “ensinar”. Neste caso até um computador bem programado poderia substituí-lo. O professor não seria mais necessário. Precisaríamos apenas de bons textos didáticos e de computadores. A educação reduz-se ao acesso à informação, sem a interferência do professor.¹⁰
- 6) Essa seria a propalada educação “*para todos*”. Já para as elites ela seria diferente. Para as *elites* haveria necessidade de professores, para formá-los como “governantes”. Para as classes populares que frequentam a escola pública, que precisam apenas “ser informadas”, os professores

seriam cada vez menos necessários. A concepção neoliberal é contra a autonomia das escolas públicas, contra a “Escola Cidadã” freiriana, por exemplo, mas não contra a autonomia das escolas privadas. Porque o professor autônomo da escola pública forma para valores cívicos, forma o “povo soberano” (Tamarit, 1996). Não é apenas um cumpridor de ordens. Para a concepção neoliberal, o professor da escola pública deve ser apenas um “repassador” de informações.

- 7) Como deve ser o *sistema de ensino*? Na concepção neoliberal, o sistema de ensino deve propor pacotes de ensino para serem “aplicados” para as pessoas aprenderem a resolver seus problemas. É para isso que servem as *reformas* propostas de “cima para baixo” e de “dentro para fora”, já que não se trabalha com a participação da Sociedade Civil. E como a referência da educação neoliberal é o Mercado, não a cidadania, os princípios que orientam as reformas neoliberais na América Latina estão muito mais voltados para a compra de *equipamentos*. Não são projetos educativos em seu sentido estrito.

Estou carregando um pouco nas tintas nessa análise, sem fazer as necessárias nuances para saber o que devemos combater, não nos iludir, e para construir as alternativas de outra educação, com outra lógica que não a *lógica do mercado*. Como se deseja tudo privatizar, as reformas visam diminuir os gastos com educação, para que a “sociedade” (Mercado) assumisse esse serviço. O mesmo aconteceria com a cultura que, agora “mercantilizada” e “digitalizada”, passaria para o controle do mercado. A tendência à mercantilização vai muito além do tema da

⁷ Por isso o Banco Mundial prefere ser chamado de “*BankKnowledge*”, um banco que oferece “soluções” para todos os que têm problemas em todos os campos. Para cada problema apresentado pelos ministros da Educação o Banco oferece um menu de soluções, independentemente dos contextos. O Banco tem um “catálogo” de cursos, e os “tomadores de decisões” folheiam esse catálogo e vão escolhendo seu produto de acordo com as necessidades: aspirinas para as febres educativas, receitas para os “males da educação”, etc. O Banco Mundial está hoje menos interessado em emprestar dinheiro do que em vender idéias (pacotes) e políticas.

⁸ Hoje as corporações multinacionais já trabalham com parâmetros “universais”, globais. As nações já não têm mais autonomia para definir os seus parâmetros.

⁹ Em muitos estabelecimentos de ensino já não se trabalha mais com “diretores” de escola, mas com “gerentes” que não dispõem de formação educacional.

¹⁰ Muitas vezes eu me pergunto porque a palavra “pedagogia” das línguas neolatinas é traduzida em inglês por “*education*” ou “*teaching*”, com sentido completamente diferente. A pedagogia não existe como área de trabalho no campo da educação neoliberal. Ela aparece como “*learning*”.

educação e da cultura. No limite, essa concepção nos levaria a uma nova “governança”. As empresas passariam não só a comprar e vender conhecimento em suas indústrias, não só criariam suas próprias universidades (McDonalds, IBM, Motorola...), como também buscariam no mercado os “melhores” profissionais para gerenciar setores importantes do Estado ou até mesmo o próprio Estado (não haveria mais necessidade de consulta popular; ela seria feita por meio de testes e concorrências “públicas”). Teríamos apenas governantes profissionais.

A ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação iniciou-se com a ditadura Pinochet, no Chile, nos anos 70, mas se aprofundou nos últimos vinte anos, provocando um profundo processo de desestruturação e reestruturação educativa no campo político, legal, curricular e pedagógico. O modelo tem sido imposto em todos os países da América Latina mediante as *políticas de ajuste*, promovidas principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, mas os *impactos* têm sido diferentes em função dos diferentes contextos e das diferentes formas de resistência. As *matrizes* das propostas de reforma educativa na América Latina provêm desses Bancos. O *objetivo* da ofensiva neoliberal é incorporar o continente às exigências da globalização capitalista, que, em síntese, se traduz pela transformação da educação numa mercadoria. Mercantilização do conhecimento e incorporação dos mecanismos de mercado. Desresponsabilização do Estado diante do dever de educar.

O *argumento básico* do modelo neoliberal está na justificativa de que é o único modelo eficaz diante do fracasso das economias socialistas e de

Estado de Bem-Estar. Isso impõe a necessidade de *adequar a educação às exigências da “sociedade de mercado”* (argumentam que o sistema educativo está em crise porque não está adequado à globalização capitalista, que considera a escola como uma empresa que precisa se submeter à lógica da rentabilidade e da eficiência da empresa), principalmente os *conteúdos*, a *avaliação*, a *gestão* da educação, pois eles são atrasados, não respondendo às novas exigências do mercado.

As principais *propostas* do modelo neoliberal são:

- 1) *conteúdos mínimos* e socialmente necessários, verificados através de exames nacionais;
- 2) *redução dos benefícios dos trabalhadores da educação* e promoção por sistema de prêmios;¹¹
- 3) *centralização curricular* e pedagógica (exemplo: a avaliação nacional);
- 4) *descentralização das responsabilidades e municipalização* do ensino fundamental; e
- 5) *padrões de gestão* mercantis da escola.

Contra essa ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação, o Fórum Mundial de Educação aprovou, em sua terceira edição, realizada em Porto Alegre no final de julho de 2004, uma “Plataforma Mundial de Lutas”, em defesa do direito à educação pública e contra a mercantilização da educação.¹²

¹¹ Pode-se dizer que a expansão do ensino foi custeada, indiretamente, pelos trabalhadores da educação, por meio da diminuição do poder aquisitivo de seus salários. A média do salário do professor é de 200 dólares na região. Para compensar essa perda, ele deve trabalhar em mais de um lugar, com enorme desgaste físico e mental, dificultando muito a sua formação continuada.

¹² O Fórum Mundial de Educação (FME) afirmou o direito universal a uma educação emancipatória, o pleno e inalienável direito à educação pública, gratuita, de qualidade social para todos(as), exigindo a garantia de acesso e permanência, o direito de aprender na escola, a democratização dos conhecimentos e saberes em benefício de toda a Humanidade, rechaçando qualquer forma de privatização e mercantilização da educação, da ciência e da tecnologia e condenando a apropriação ilegítima dos saberes populares e dos conhecimentos das comunidades nativas. Diante disso, o FME propôs-se articular um movimento mundial em defesa e promoção da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades, rechaçando qualquer acordo nacional e internacional que promova a mercantilização da educação, conhecimento, ciência e tecnologia, particularmente o relativo ao comércio e serviços da OMC, recusando programas de ajuste estrutural que pressionam os governos a desmantelar os serviços públicos. Propôs-se, ainda, a apresentar aos governos nacionais uma agenda que priorize programas para a eliminação do analfabetismo, pela inclusão educacional da população mais excluída e contra a exploração do trabalho infantil, exigindo deles a democratização da gestão das instituições públicas e das políticas sociais, em especial as educacionais, relacionando-as a políticas intersetoriais que as complementam, fortalecendo as comunidades educativas e promovendo o controle social do financiamento da educação.

Entre as *alternativas* práticas ao neoliberalismo, o Fórum Mundial de Educação discutiu experiências e movimentos importantes, como o “Movimento da Escola Cidadã” (Gadotti apud Rattner, 2000, p. 289-307).¹³ O projeto da Escola Cidadã como alternativa ao neoliberalismo já foi tratado em diferentes estudos e pesquisas. Destaco a tese de doutorado de José Eustáquio Romão (2000), que contrapõe o projeto da escola cidadã ao projeto pedagógico neoliberal, e a tese de doutorado de José Clóvis de Azevedo (2004, p. 10), que, partindo da experiência político-pedagógica do município de Porto Alegre, contrapõe “dois pólos constitutivos dos movimentos educacionais da atualidade”: a Mercoescola, a escola liberal que converte a educação em mercadoria, e a Escola Cidadã, como movimento e “ação pedagógica contra-hegemônica”. Para ele, a Escola Cidadã consiste na “reconversão cultural da escola em um projeto político-pedagógico fundamentado nos princípios emancipatórios da democratização política, social, econômica e cultural”.

2.3 Educar para uma outra globalização

Antes de tudo, seria necessário definir o que significa “educar”. Para nós, *educar é impregnar de sentido* as práticas, os atos da vida cotidiana. Portanto, a competência do educador tem uma dimensão ética, pela própria natureza do seu que-fazer. A *ética* não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao que-fazer educativo. É sua própria essência. “Meu novo paradigma é a Terra vista pelos astronautas. Os homens vistos em uma única comunidade”, tem afirmado Leonardo Boff. Perguntaram a ele se, assumindo esse novo paradigma, ele não estaria abandonando o da causa dos pobres, o da Teologia da Libertação. No livro *Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres* ele responde a essa pergunta, afirmando que a

causa de fundo da Ecologia e da Teologia da Libertação é a mesma: a lógica que explora as classes sociais – que cria pobres e oprimidos – é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos. A opção pelos pobres é a opção pela Terra, que é o grande pobre.

Educar para uma outra globalização e para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma Sociedade Civil planetária. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da *vida cotidiana*, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Uma educação para a cidadania planetária deveria nos levar à construção de uma *cultura da sustentabilidade*, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico), como sustentam Paulo Freire, Edgar Morin e Jürgen Habermas. Paulo Freire nos falava de uma “racionalidade molhada de emoção”. Morin nos fala de uma “lógica do vivente” contra a “racionalidade instrumental” evidenciada por Habermas.

É nesse contexto que se está falando hoje em “ecopedagogia” (Francisco Gutiérrez) e “ecoformação” (Gaston Pineau). O desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica, e a formação da consciência depende da educação. Nesse contexto, a *ecopedagogia* pode ser vista tanto como *movimento pedagógico* (como a ecologia) quanto como *abordagem curricular* e como *teoria e prática educacional*. Sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos de despoluição ou de preservação do meio ambiente. A ecopedagogia não é uma *pedagogia escolar*. A escola pode contribuir muito, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade

¹³ A concepção de educação cidadã está intimamente ligada ao movimento pela Escola Cidadã, nascido, no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90, fortemente enraizado na educação popular e comunitária que, na década de 80, traduziu-se pela expressão “escola pública popular”. Designa-se comumente por “Escola Cidadã” uma certa concepção e uma certa prática da educação “para e pela cidadania”, que, sob diferentes denominações, são realizadas em diversas regiões do País, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular. A maior ambição da Educação Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar, para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã” (Jürgen Habermas) que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um Estado radicalmente democrático.

(educação formal e não-formal) tanto no *ambiente de trabalho* quanto no *ambiente doméstico*. A ecopedagogia e a cultura da sustentabilidade deverão tornar-se temas de debate muito importantes nas próximas décadas.

A ecopedagogia é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o processo de abrir novos caminhos, e não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. Na “educação bancária” (Paulo Freire) não se discute o sentido da aprendizagem, pois, para essa educação, aprender é um fim em si mesmo. A ecopedagogia teve origem na “educação problematizadora” (Paulo Freire), que se pergunta sobre o sentido da própria aprendizagem.

Foi explorando a problemática da autoformação que Gaston Pineau criou o neologismo “*ecoformação*” nos anos 80, relacionando-o às histórias de vida das pessoas. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes – como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face – fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.

Nascida na pesquisa em *educação permanente*, a *ecoformação* se alimenta do paradigma ecológico, interrogando-se sobre as relações entre o ser humano e o mundo. Nós dependemos dos elementos naturais – o ar, a água, a terra e o fogo (Gaston Bachelard) – mais do que estes dependem de nós, afirma Pineau. E acrescenta: ao dominá-los, eles desaparecerem do nosso campo de consciência. A relação que nos liga a eles torna-se uma relação de uso. A *ecoformação* pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre o homem/mulher e o meio

ambiente. Ela se inscreve no conceito mais amplo de formação tripolar já anunciada por Rousseau (Pineau, 1992, p. 246-247): os *outros*, as *coisas* e a *nostra natureza pessoal*. São três modelos formativos que participam do nosso desenvolvimento ao longo de toda a vida – nossos “mestres” segundo Rousseau.¹⁴

A educação manipuladora, “bancária”, segundo Paulo Freire, é essencialmente “reflexiva”, isto é, procura adaptar, padronizar, “refletir” a sociedade existente. Considera o educando como uma “lata vazia” (Freire), como puro receptor e consumidor de idéias e valores. A educação emancipadora, ao contrário, considera o educando como sujeito da sua própria educação (autoformação), como autor e criador. Ela não visa à acomodação do sujeito à sociedade, visa à sua transformação permanente, à constante busca de “ser mais”.

Os *paradigmas clássicos*, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Necessitamos de um outro paradigma, fundado numa visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável. Ele atende primeiro às necessidades do capital e, depois, às necessidades humanas. E muitas das necessidades humanas a que ele atende tornaram-se “humanas” apenas porque foram produzidas como tais para servirem ao capital.

Precisamos de uma “*Pedagogia da Terra*”, uma pedagogia apropriada para esse momento de *reconstrução paradigmática*, apropriada à *cultura da sustentabilidade* e da paz, da *justipaz*. Ela vem se constituindo gradativamente, beneficiando-se de muitas reflexões que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no interior do movimento ecológico. Ela se fundamenta num paradigma filosófico (Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos,

¹⁴ Recentemente pude aprofundar essa análise de Gaston Pineau no livro *Os mestres de Rousseau* (Gadotti, 2004). Trata-se de uma “auto-reflexão sobre o sentido da educação”, tomando por referencial os três mestres de Rousseau enunciados no início de seu *Emílio*: o eu (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). O conceito de “auto-reflexão”, como aparece na obra de Jürgen Habermas, é inseparável da educação como procedimento ligado ao interesse emancipatório. Para Paulo Freire, uma educação emancipadora pressupõe pensar a própria prática para transformá-la. A educação, para ser emancipadora, precisa centrar-se na vida, e introduzir histórias de vida na escola é introduzir vida na educação.

Milton Santos, Edgar Morin) emergente na educação que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes.

A resposta à globalização capitalista neoliberal no campo da educação está em educar para uma outra globalização, educar para a humanidade, educar para uma sociedade sustentável, que supõe:

- 1) *Educar para pensar globalmente.* Na era da informação, diante da velocidade com que o conhecimento é produzido e envelhece, não adianta acumular informações. É preciso saber pensar. E pensar a realidade. Não pensar pensamentos já pensados. Daí a necessidade de recolocarmos o tema do conhecimento, do saber aprender, do saber conhecer, das metodologias, da organização do trabalho na escola.
- 2) *Educar os sentimentos.* O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção.
- 3) *Ensinar a identidade terrena* como condição humana essencial. Nosso destino comum no planeta, compartilhar com todos, sua vida no planeta. Nossa identidade é ao mesmo tempo individual e cósmica. Educar para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não para explorá-la, mas para amá-la.
- 4) *Formar para a consciência planetária.* Compreender que somos interdependentes. A Terra é uma só nação, e nós, os terráqueos, os seus cidadãos. Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros. Separar primeiro de terceiro mundo significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista entre globalizadores e

globalizados, o contrário do processo de planetarização.

- 5) *Formar para a compreensão.* Formar para a “ética do gênero humano” (Paulo Freire), não para a ética instrumental e utilitária do mercado. Educar para comunicar-se. Não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. A Pedagogia da Terra funda-se nesse novo paradigma ético e numa nova inteligência do mundo. Inteligente não é aquele que sabe resolver problemas (inteligência instrumental), mas aquele que tem um projeto de vida solidário. Porque a solidariedade não é hoje apenas um valor. É condição de sobrevivência de todos.
- 6) *Educar para a simplicidade, para a quietude e a ternura.* Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher entre um mundo mais responsável ante a cultura dominante, que é uma cultura de guerra, de competitividade sem solidariedade, e passar de uma responsabilidade diluída a uma ação concreta, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola, na rua. A simplicidade não se confunde com a simploriedade, e a quietude não se confunde com a cultura do silêncio. A simplicidade tem que ser voluntária como a mudança de nossos hábitos de consumo, reduzindo nossas demandas. A quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior e não pelo silêncio imposto.

Educar para uma outra globalização implicaria ainda mudar não só o conceito de educação, mas o próprio conceito de revolução. Estamos numa época de busca de novas práticas sociais e, também, de novas formas de pensar essa prática. O importante, talvez, não seja tanto ter hoje as idéias claras e precisas sobre a revolução, mas manter a esperança, a possibilidade de realizá-la permanentemente. Os “modelos alternativos” surgirão se mantida a esperança.

Não adianta especular. A educação é uma forma de fazer política, e há muitas formas de fazer política: por meio de sindicatos, partidos, governos, participando de campanhas eleitorais, marchas, funerais, etc. Pode-se fazer política hoje mediante organizações não-governamentais, fortalecendo a sociedade civil. Essa é uma nova forma de fazer política, uma forma cada vez mais eficaz, como vem demonstrando o Fórum Social Mundial de Porto Alegre (Loureiro, Leite, Cevasco, 2003).

Não basta ser “antiglobalista”; é preciso organizar-se para construir a alternativa. Organizar-se não apenas em partidos e sindicatos – criticados por José Saramago, no final do 2º Fórum Social Mundial (Porto Alegre, de 31 de janeiro a 5 de fevereiro de 2002),¹⁵ como responsáveis também pela falta de alternativas ao neoliberalismo –, mas organizar-se ao lado dos desempregados, dos trabalhadores temporários, dos moradores de rua, dos estudantes, dos imigrantes, das mulheres, dos indígenas, dos movimentos de homossexuais, de negros, de minorias, associações religiosas, entidades sem fins lucrativos, organizações não-governamentais, etc... enfim, organizar-se com as novas *multidões*,¹⁶ organizar-se em torno de um sentido da “história como possibilidade” – como dizia Paulo Freire –, em torno de um sentido que o neoliberalismo quer destruir; organizar-se em torno dos desejos e necessidades desses novos movimentos... e não apenas organizar-se em partidos e sindicatos.

Um projeto novo está nascendo no seio desse movimento histórico do qual o Fórum Social

Mundial é o grande portador. Ele inaugurou, no início deste *novo milênio*, o caminho para “um novo mundo possível”, inaugurou uma nova etapa na batalha dos explorados contra o poder do capital transnacional. Nessa nova etapa abrem-se muitas e novas formas de fazer política e de educar. Trata-se de educar para uma outra globalização (alterglobalização). Trata-se de mudar o mundo, de fazer a “revolução” “sem tomar o poder” (ver Holloway, 2003). E a educação pode ter um papel importante nesse processo. O Mercosul Educacional deverá situar-se diante desse novo movimento social e histórico, portador de um outro projeto de sociedade. A educação tem tudo a ver com isso.

3 AS PROMESSAS E OS DESAFIOS DO MERCOSUL EDUCACIONAL

O *Mercosul Educacional* data de 1992, com a assinatura do Plano Trienal para o Setor Educação. O Plano Trienal tem por *objetivos*:

- a) a formação de uma *consciência* social favorável ao processo de integração;
- b) a *capacitação* de recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento econômico;
- c) a *compatibilização* e a *harmonização* dos sistemas educativos.

Por isso, estabeleceu três *programas prioritários*:

¹⁵ “A Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal como se encontra escrita, sem necessidade de se alterar sequer uma vírgula, poderia substituir, com vantagem, no que diz respeito à clareza de objetivos e à retidão de princípios, todos os programas de todos os partidos políticos da ordem. Nomeadamente aos da denominada esquerda, anquilosados em fórmulas caducas, alheios e impotentes às realidades brutais do mundo atual, fechando os olhos para as evidentes ameaças que o futuro está a promover contra aquela dignidade sensível e racional que imaginávamos ser a ação de todos os seres humanos. Acrescentarei, pois, que as razões que me levam a falar desta forma de todos os partidos políticos em geral as aplico também aos sindicatos locais e ao movimento sindical internacional em seu conjunto. De uma forma consciente ou inconsciente, o indócil e burocratizado sindicalismo que ainda nos resta é, em grande parte, responsável pelo adormecimento social decorrente da globalização econômica. Se não interviermos a tempo, isto é, já, o rato dos direitos humanos será devorado pelo gato da globalização econômica”. Essa mensagem do escritor português e único Nobel de literatura de língua portuguesa foi lida na cerimônia de encerramento do Fórum.

¹⁶ Vejam-se os livros de Tony Negri e Michael Hardt: *Império* e o recém publicado *Multitude: war and democracy in the age of empire* (Multidão: guerra e democracia na era do império). E não se trata de associar-se às multidões para “organizá-las”, como sustentava a “velha” esquerda. Trata-se realmente de organizar-se com elas e com elas construir o que Boaventura Souza Santos (2004, p. 76) chama de “ecologia de saberes”, “uma forma de extensão ao contrário” e que consiste na “promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade”.

- a) formação de consciência favorável ao processo de integração;
- b) capacitação de recursos humanos;
- c) compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais.

O Mercosul Educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do Mercosul (SEM), é dirigido pelo grupo formado pelos ministros da Educação dos países membros que têm autonomia para decidir sobre a política de implementação da agenda de integração regional.

O *Mercosul Educativo* reafirma a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, tornando-os mais competitivos diante dos desafios do processo de globalização/regionalização, bem como o fortalecimento dos laços culturais e sociais entre os países envolvidos para a construção de uma transnação. O *Mercosul Educativo* ressalta a qualidade e cresce ainda a necessidade do estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o produtivo, marcada pela apropriação generalizada e equitativa do conhecimento de Ciência e Tecnologia no campo educacional e de sua distribuição eficiente a toda a sociedade (Marília Costa Morosini apud Catani, 2000, p. 56).

Avanços significativos foram constatados no Plano de Ação 2001-2005. Entre eles, a aprovação de numerosos protocolos e acordos de integração educativa nos níveis de educação básica, média, técnica e universitária, a articulação com os organismos internacionais e a implementação de estratégias para o ensino de História e Geografia na perspectiva regional. Faltaria um diagnóstico mais aprimorado para dar consistência às metas a alcançar, e, sobretudo, a explicitação de uma concepção de integração mais clara. Integrar para quê? Integrar ou incluir? A favor de quem? Por quê? Em educação, o projeto técnico precisa sempre de um projeto político-pedagógico.

3.1 As promessas do Mercosul Educacional

Uma contribuição importante do Mercosul Educacional é justamente a busca e consolidação de um projeto próprio para o Mercosul. Vejo no Mercosul Educacional, desde seus primeiros movimentos e nas poucas vezes que pude participar de suas reuniões, uma preocupação com o sentido mais amplo do próprio Mercosul, para que ele não se limite a um conjunto de acordos justapostos de trocas mercantis.

De fato, na perspectiva emancipadora, o Mercosul não pode se reduzir à criação de um mercado comum. Não seria essa a causa que mobilizaria nossos povos. A causa “latino-americana” é muito mais mobilizadora. Mas, enfim, o Mercosul Educacional pode e deve colocar a questão do projeto do Mercosul.¹⁷ O Mercosul não pode reduzir-se a um puro processo. Não se pode falar num *processo* sem uma causa, sem um *projeto*. Essa é uma questão-chave do Mercosul que levou o professor Olivier Dabène, da Universidade Aix en Provence (França) a se perguntar se o Mercosul tem realmente um “projeto” (Lima, 2000, p. 151-162). Qual seria esse projeto? O livre comércio entre quatro países ou a integração latino-americana? Uma integração pelo alto ou uma integração comunitária?

Como idéia, o Mercosul nasceu da *luta pela democratização*, principalmente no Brasil e na Argentina. A ditadura argentina acabou em 1983 e, no Brasil, em 1985. O Mercosul surgia como um instrumento de consolidação democrática, de justiça social, inclusão e equidade, pelo menos na mente de muitas pessoas. Esse era o entendimento de um setor importante dos nossos povos que lutavam e lutam pela integração latino-americana e não apenas por um “mercado livre”. Infelizmente, o Tratado de Assunção de 1991, que deu origem ao Mercosul, ignorou esses antecedentes e não menciona de forma explícita o objetivo da defesa da democracia.

¹⁷ “Os obstáculos a uma integração efetiva dos países do Mercosul situam-se tanto na esfera de política macroeconômica quanto na do funcionamento do sistema político nacional. É inquestionável um avanço sério na direção da integração regional sem antes realizar progressos satisfatórios na integração das diversas regiões dentro do território nacional. Condição básica para seu êxito é um projeto político que empolgue e motive as populações dificilmente sensibilizadas por um incremento conjuntural de trocas comerciais entre empresas” (Rattner, 2000, p. 271).

Muitos que viam no Mercosul um projeto comparável ao da Europa, estavam cheios de esperança. Esta esperança vem se desfazendo diante da consolidação de um projeto puramente econômico mercantil de curto prazo. Enfrentar a Alca e o Nafta é importante, mas é insuficiente para mobilizar a sociedade. É verdade que o Mercosul vem contribuindo para a defesa dos interesses econômicos da América Latina, mas seu projeto é muito pobre se for limitado ao fortalecimento do mercado do sul da América Latina. Como sustenta Olivier Dabène, essa fase do projeto se esgotou e só pode aprofundar-se em termos de uma maior integração política e social. A única forma que eu vejo de revitalizar o Mercosul é recuperar esse projeto de radicalização democrática através da *participação da sociedade civil* nos destinos da integração latino-americana. Esse é um tema que não pode limitar-se a acordos comerciais. Nisso, o Mercosul Educacional poderia dar uma grande contribuição.

Existe, hoje, no Mercosul, uma articulação em nível sindical, como o demonstrou Márcio Pochmann (apud Lima, 2000, p. 120-134). O Mercosul interessa muito também aos trabalhadores, não apenas aos empresários. Existe ainda a integração das universidades, mas falta, certamente, um projeto mais consolidado e formal de integração, antigo sonho do Bolívar.

O papel da educação é diferente, dependendo do *modelo de integração*. Num modelo de integração pelo alto, a educação se confunde com a doutrinação, ao passo que num modelo de integração pela base, a educação é sinônimo de emancipação. Para além do Mercado, a integração inclui as três esferas do poder público e a Sociedade Civil. A integração cultural é muito mais ampla do que a integração baseada nos interesses econômicos. Bolívar pensava a integração de um ponto de vista político mais amplo, não restrito a acordos econômicos. Um Mercosul limitado à economia é muito pobre. Em treze anos do Tratado de Assunção (1991), os avanços ainda podem ser considerados

pequenos diante da urgente necessidade de integração regional e, sobretudo, se levarmos em conta a ambiciosa causa da revolução bolivariana.

3.2 Reforma ou revolução?

A América Latina é um lugar de sonho produzido por um amancebamento de culturas, resultando numa outra, uma *cultura mestiça*, marcada pela violência inicial da conquista e da colonização. Uma cultura mestiça superposta à cultura originária que luta para resistir a essa invasão, mesmo depois de cinco séculos, situada incomodamente em convivência com os restos da cultura castelhana imperial e portuguesa e muito bem descrita por Isabel Allende em sua obra *Eva Luna*.

No campo da educação passamos por momentos epistemológicos distintos. Construímos a *educação popular* como a grande contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Buscamos conscientizar, defender os direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua e o sistema de educação popular de adultos, passando pela experiência das comunidades de base, que, lendo o mundo, lêem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária. Passamos pelo *otimismo pedagógico* do início do século 20 e pelo *pessimismo* da educação como reprodução social nos anos 70 e 80. Estamos agora diante dos *mesmos desafios de sempre*, mas num contexto inteiramente novo nessa travessia da Era da Indústria para a Era da Informação. A pergunta de Florestan Fernandes (1975) soa ainda forte: "Reforma ou revolução?"

A *reforma* no campo da educação é uma intervenção macro, a partir do Estado, buscando introduzir modificações no sistema educativo por meio de políticas ou por meios legais.¹⁸ As reformas, em geral, são intervenções de cima para

¹⁸ Um exemplo de reforma dos sistemas educativos nacionais da América Latina é o Projeto principal de Educação na América Latina e o Caribe (Unesco-Orealc, 1981), cujos objetivos são: a promoção da escolarização de todas as crianças em idade escolar, a educação básica, a educação de jovens e de adultos e a promoção da qualidade e da eficiência dos sistemas educacionais.

baixo; já as *inovações*, segundo Rosa Maria Torres (2000, p. 19), “são processos e experiências localizadas, espontâneas, realizadas em condições reais que surgem por meio da ação autônoma dos diversos agentes educativos, dentro e fora do sistema escolar”. Nem a reforma e nem a inovação, por si sós, garantem a mudança. A *mudança*, segundo ela, articula reforma e inovação. Estamos hoje longe de pensar a revolução educacional sonhada nos anos 60 e 70. Modestamente sonhamos com reformas que levem a mudanças.

Nesse sentido, no contexto do Mercosul, uma boa iniciativa poderia ser a de socializar inovações e reformas educativas exitosas da região. O Brasil, por exemplo, é um país de reformas e de muitas inovações na base educacional. Seu arcabouço institucional legal foi consolidado durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O Governo Lula mexeu mais com o projeto educacional (política que faltou ao governo anterior), e por isso, focalizou a questão da fome e da pobreza. Qual é sua relação com a educação?

A questão colocada por educadores que analisaram o tema, como Rosa Maria Torres (2000) e José Rivero (2000), é esta: “melhorar a educação para aliviar a pobreza ou aliviar a pobreza para melhorar a educação”. O que pode fazer a educação para enfrentar a pobreza e o desemprego?

José Rivero (2000, p. 17) responde que “a educação pode ajudar pessoas pobres a deixarem a pobreza, mas, para isso, será necessário tirar a própria educação da pobreza”. Como afirma Rosa Maria Torres (2000, p. 338),

[...] a *focalização na pobreza* cruza hoje com o conjunto das políticas sociais. No terreno educativo, isto se expressa no que alguns denominam o *novo conceito de equidade*: equidade como oferta de *oportunidades educativas*

(*equidade* substitui o que antes era *igualdade* e *oportunidades* ao que antes eram *direitos*) para todos; uma *oferta diferenciada* – porque os pontos de partida dos diversos setores e grupos são desiguais – precisamente para se alcançar *resultados homogêneos*; e, em vinculação com isto, a oferta de políticas e programas compensatórios, de *discriminação positiva*, focalizados nos mais pobres.

Sabe-se hoje que a educação vai mal quando as outras políticas sociais vão mal.¹⁹ Não basta a focalização na pobreza com programas compensatórios, com a reforma educativa setorial e intra-escolar. É preciso uma intervenção direta nas condições estruturais – a “revolução” de que nos falava Florestan Fernandes – que geram e reproduzem a pobreza. Como sustenta o economista indiano Amartya Sen (2000), prêmio Nobel de Economia (1968) e ex-professor da Universidade de Chicago, a pobreza não pode ser reduzida a um fenômeno econômico²⁰ – é um problema muito mais complexo, com dimensões diferentes, vinculado ao modo como a sociedade funciona. Sua tese principal é de que o desenvolvimento está ligado à oferta de oportunidades e não ao da acumulação de riquezas. A grande oportunidade dos pobres é a educação, uma educação de qualidade.

Atacar os problemas estruturais, eis a questão. Relacionado a isso, destaco três pontos fundamentais – a *dívida pública* (interna e externa), o *analfabetismo* e a *formação do educador* – como três temas estruturais distintos e que afetam profundamente o nosso desenvolvimento educacional:

1º) Como diz Alcides Pedro Sabbi (1992, p. 9), o Brasil nasceu como nação independente assumindo uma dívida externa que não havia contraído:

[...] em 1825 o Brasil assumiu a obrigação de pagar à Inglaterra o *empréstimo português*, ou

¹⁹ “A experiência vivida indica que não se pode pensar em melhores resultados educacionais sem gerar condições de uma maior equidade nas sociedades” (Rivero, 2000, p. 318).

²⁰ Para Amartya Sen, a pobreza extrema, a fome coletiva, a subnutrição, a destituição e a marginalização sociais, a privação de direitos básicos, a carência de oportunidades, a opressão e a insegurança econômica, política e social são males que assombram a opulência do mundo atual e são variedades da privação de liberdade. Ressaltando a dimensão ética e política dos problemas econômicos, sustenta que o desenvolvimento é essencialmente um processo de expansão das liberdades reais de que as pessoas desfrutam.

da *Independência*. O empréstimo, de 1,4 milhão de libras esterlinas, fora tomado por Portugal de bancos ingleses em 1823 para financiar a luta contra nossa independência, proclamada por Dom Pedro I no ano anterior. Assumiu-o para que a independência fosse reconhecida na Europa.

O Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos de São Paulo publicou, em 1988, na revista *Debate Sindical* (Desepe, 1988), um relatório aprofundado da situação da nossa dívida, mostrando como ela foi contraída, desvendando, sobretudo, o seu lado oculto, isto é, as fraudes grosseiras e as inúmeras irregularidades cometidas.

Santiago Fernandes (1985) sustenta que grande parte da dívida externa é “ilegítima”, e sua origem está associada à fraude, à farsa, à manipulação e à imoralidade, resultado da política econômica imposta, sobretudo pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e pelo governo norte-americano, aos nossos povos. Um conjunto de evidências reforça a necessidade de lutar por uma auditoria internacional justa e independente, que apure as denúncias.²¹ O acesso a créditos abundantes e descontrolados, promovidos pelos próprios prestamistas, foi dado por governos autoritários justificados pelo combate ao comunismo, promovido particularmente pelo governo norte-americano. Os empréstimos, o destino do dinheiro e os acordos não passaram, nesse período, por qualquer discussão com órgãos legislativos. No Brasil, por exemplo, somente após a nova Constituição, em 1988, toda a negociação sobre a dívida e a tomada de novos empréstimos externos devem ser aprovadas pelo Senado.

É evidente que a deterioração progressiva da educação e da qualidade de vida dos brasileiros não se deve unicamente à dívida externa. Contudo, *a dívida pública é hoje a causa principal da nossa pobreza educacional e social.*

A pobreza educacional aumenta e reforça a pobreza e o atraso em todos os sentidos. A tese de doutoramento de Fernando Reimers (1988), da Universidade de Harvard, demonstrou com muita lucidez e farta documentação o impacto negativo nas despesas com educação sofrido nos países da América Latina, onde se situam os 11 maiores devedores do mundo. Segundo Reimers (1989, p. 29), o impacto negativo da dívida sobre as despesas governamentais em relação à educação opera em dois níveis: “um é direto, através da redução da disponibilidade de recursos externos para o sistema educacional; o outro é indireto, através do processo de ajuste que resulta na redução real do orçamento da educação”.

Muitos autores sustentam que o endividamento dos países latino-americanos é uma ameaça a sua soberania e constitui-se uma *nova forma de dominação* (Galeano, 1979; Furtado, 1983; Vizentini, 1991) que agrava criminalmente as condições de vida de nossa população, provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública. Impõe-se, por isso, conhecer e julgar as origens da dívida pública (o Brasil deve hoje mais de um trilhão de reais), estabelecer novas formas multilaterais de *negociação* e co-responsabilizar os credores, já que muitos empréstimos foram feitos atendendo, sobretudo, a seus interesses políticos e econômicos. Nossos povos “não podem pagar com suas vidas” – dizia Tancredo Neves – uma dívida que não foi contraída por eles, mas por regimes ditatoriais sabotando a luta de nossos povos pela liberdade, pela democracia e pela justiça social, com a conivência dos prestamistas.

A sociedade mobilizou-se várias vezes para discutir a dívida externa. Um *plebiscito* foi feito em 2002, em plena campanha eleitoral, exigindo uma auditoria da dívida. Paira um silêncio constrangedor sobre esse tema. É certo que se trata de tema delicado. Qualquer movimentação do governo federal em relação a ela pode causar perturbações no campo da estabilidade

²¹ Essa posição é reafirmada no “2º Manifesto dos Economistas” por uma política econômica voltada para um projeto nacional de desenvolvimento com prioridade para a geração de empregos e a redução das desigualdades sociais, quando propõe a realização de “uma auditoria financeira e social da dívida externa, para dar transparência e justiça ao processo de endividamento e para tornar efetivo o controle democrático” (*Correio da Cidadania*, São Paulo, 13 de novembro de 2004, p. 10).

econômica. O mercado reagiria com “mau humor”, como se costuma dizer. Mas não se trata de dar calote na dívida; o custo social seria muito maior. Trata-se de pagá-la, de pagar o que realmente devemos, sabendo o que estamos pagando. A sociedade precisa saber mais sobre ela, até para dirimir dúvidas. Assim como o Brasil perdoou a dívida da Bolívia, assim como existem grandes esforços para trocar parte dos juros da dívida por investimentos em educação, não há por que não fazer esforços intergovernamentais (não unilateralmente) para esclarecer um tema sobre o qual pairam muitas dúvidas. Aprofundar hoje as *estratégias de troca* de parte do pagamento da dívida por investimentos em educação²² é fundamental, ao lado da negociação e da co-responsabilização. O debate da dívida precisa ser reaberto pelo governo.

Grandes e pequenas reformas, milhares de pequenas e microinovações nos sistemas e nas escolas foram feitas na América Latina. Experimentamos de tudo. Obtivemos alguns resultados, mas estamos longe da revolução educacional proposta por grandes educadores, como Paulo Freire (1975), Florestan Fernandes (1975), Darcy Ribeiro (1975) e Milton Santos (2000). Ondas inovadoras, salvacionistas vão e voltam. Não se trata de pegar a última onda e navegar; trata-se de fixar-se nos fundamentos, nas raízes dos *nostros desafios educacionais de ontem e de hoje*. Entre eles quero destacar mais dois, muito particularmente relacionados com a realidade brasileira, mas não só, já que são também temas destacados na *Declaración de Havana*:²³ a educação de jovens e de adultos²⁴ e a formação do professor.²⁵ Por que ainda priorizar a educação de jovens e de adultos? Por que investir na formação do educador? Não é uma obviedade?

2º) É sabido que a taxa de *analfabetismo* em nosso país vem-se reduzindo de forma rápida,

em torno de um ponto percentual a cada ano. Uma das razões é a ampliação do acesso ao ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos. Além disso, os programas específicos contra o analfabetismo de jovens e adultos tiveram e têm um papel decisivo.

Apesar de todo o avanço, o Brasil ainda apresenta um alto índice de analfabetismo. Segundo o IBGE, estão nessa condição 33 milhões de brasileiros com mais de 15 anos: 16,3 milhões “sem instrução” e 16,7 milhões de “analfabetos funcionais”, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental. O que fazer com essa imensa população? Investir apenas nos que estão chegando e esperar que os analfabetos adultos morram? Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à educação de jovens e adultos: a educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de jovens e adultos é penalizar duplamente os analfabetos.

Não há sociedade que tenha resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de educação, e não há país que tenha encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização. São muitos os benefícios de um programa de alfabetização de jovens e adultos, inclusive para a proteção da infância. Segundo a Pastoral da Criança, em pesquisa realizada em 2002, a falta de alfabetização das mães é uma das principais causas de desnutrição infantil. Conforme documento publicado pelo Banco Mundial no ano 2000 (*Including the 900 million*), os participantes em programas de alfabetização têm maior confiança e autonomia no interior de suas famílias e comunidades, estão mais à vontade que os não alfabetizados quando

²² Os próprios credores se beneficiarão com a melhoria do ensino nos países devedores.

²³ *A Declaración de Havana* é o documento resultante da reunião dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, realizada em Havana, Cuba, de 14 a 16 de novembro de 2002, onde foi aprovado o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2002-2017.

²⁴ “Embora em todos os países se tenha reduzido a proporção de analfabetos absolutos na população adulta, esta ainda representa 41 milhões de pessoas. A esta cifra devemos acrescentar aproximadamente 110 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino primário” (*Declaración de la Havana*, 2002, p. 5).

²⁵ “Os docentes são o fator mais importante na organização e entrega dos serviços educativos; todavia, a região carece de políticas integrais que articulem a formação inicial e em serviço” (*Declaración de la Havana*, 2002, p. 7).

levam e trazem seus filhos da escola e monitoram o seu progresso, participam mais efetivamente na comunidade e na política, e desenvolvem novas e produtivas relações sociais através de seus grupos de aprendizagem.

É preciso investir mais na educação de jovens e adultos. É o que recomendou a Unesco na sua *Conferência de Hamburgo* (1997), enfatizando a necessidade de reconhecer o papel indispensável do educador bem formado, garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a educação de jovens e de adultos como uma modalidade da Educação Básica, reconceituar a educação de jovens e adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto.

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno, utilizando-se de uma *metodologia apropriada*, que resgate a importância da sua biografia. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez, quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar sua instrução, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade; é uma questão de direito. E mais! Essa inclusão do jovem e do adulto no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política.

3º) *A formação do educador.* O presidente Lula, reiteradas vezes, tem afirmado que os alunos do ensino fundamental não estão aprendendo. As avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgadas pelo Inep neste ano, dão razão a Lula. Ele apontou como uma das causas a Progressão Continuada, os Ciclos de Formação, o que não encontra apoio nem nos educadores e nem

em dados de avaliação já disponíveis. A razão é outra. Podemos apontar várias, mas gostaria de trabalhar com uma hipótese explicativa nova, indicada por pesquisas recentes de alguns biólogos.

É um fato incontestável e preocupante que a qualidade da Educação Básica esteja em declínio no Brasil. E muitas causas poderiam explicar esse fato. Algumas estruturais e outras conjunturais. As causas estruturais são conhecidas de todos – pobreza, desemprego, atraso educacional de séculos e uma política educacional elitista – e podem ser atacadas por políticas educacionais estratégicas, de longo prazo. Algumas delas estão relacionadas particularmente com as condições de trabalho e com os salários dos trabalhadores da educação. Já dispomos de um patamar inicial: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Plano Nacional de Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Saeb. Essa é uma herança positiva que deve ser levada em conta hoje. O Governo FHC deixou um bom arcabouço institucional para o ensino no Brasil, mas falhou no projeto político-pedagógico, portanto, na formação do educador.

Para enfrentar o problema da qualidade, a LDB aumentou os dias letivos anuais de 180 para 200. Esperava-se, com isso, melhor desempenho escolar. O que é espantoso é que os dados divulgados pelo Inep sobre o desempenho escolar nos últimos sete anos mostram um ligeiro declínio na aprendizagem. Isso significa que os alunos estão tendo mais 20 dias letivos e tiveram um desempenho pior do que quando tinham 180 dias letivos. Não basta aumentar o número de horas e de dias letivos. Não funciona. Talvez devêssemos voltar a ter 180 dias letivos. Pela lógica, poder-se-ia ter uma ligeira melhora no desempenho escolar.

O foco na aula e na serialização não funciona na Era da Informação. A idéia de aula e o sistema de série podiam funcionar na Era da Indústria, onde tudo é concebido em série e controlado por escalas de custo-benefício. Isso comprova

também o equívoco da proposta milagrosa de “tempo integral”²⁶ dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A criança precisa de desenvolvimento integral e não de tempo integral. Ficar mais tempo em certas escolas hoje é um castigo para o aluno. Não é de se estranhar que ele aprenda menos quando passa mais tempo na escola. Então, onde está o problema?

Sabe-se hoje, pelo grande desenvolvimento das neurociências, que o cérebro não funciona como numa fábrica de automóveis. O cérebro aprende de dentro para fora, total e não fragmentadamente, como na produção em série. O cérebro é “autopoietico” (autoconstrutivo), como afirma o educador e biólogo chileno Humberto Maturana (1994). Funciona como um sujeito e não como um objeto, um mero receptor de informações. Não há transmissão de conhecimentos. O cérebro não funciona como um computador que possui um disco rígido para armazenar o que vem de fora. O cérebro humano nada tem a ver com a inteligência artificial. Ele se auto-organiza, constrói o conhecimento. O ser humano só aprende realmente o que constrói autonomamente, já dizia Jean Piaget (1972).

O setor mais afetado pela ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação é o magistério.²⁷ Diante das *dificuldades da prática docente*, do desencanto dos nossos alunos, muitos e muitas professoras são vítimas da “síndrome da desistência”.²⁸ Ela é expressa na exaustão emocional provocada pelo aumento da quantidade

de trabalhos e pela despersonalização provocada pela sua baixa valorização social e reduzida realização pessoal.

O professor está sendo formado para “dar aulas”, “passar matérias” e “controlar a disciplina” por intermédio do poder de atribuir notas. Não consegue vislumbrar outra forma de trabalhar na escola porque é formada apenas para “dar aulas”. Pode-se ensinar por meio da pesquisa (Demo, 1996). Os dados estão mostrando que, com esse tipo de formação, quanto maior o número de aulas, menos o aluno aprende e mais resistência oferece contra o professor e contra a escola. Diante deste enorme desafio, os professores, estão buscando respostas práticas em congressos, fóruns e eventos educacionais. O Fórum Mundial de Educação de São Paulo reuniu, no início de abril deste ano, mais de 100 mil pessoas.²⁹ E como o Estado não atende a essa necessidade, surgem já numerosas empresas de eventos, verdadeiras “indústrias do conhecimento”, que oferecem os mais variados cardápios de “soluções”, em muitos casos não passando de mera “auto-ajuda”.

3.3 Debates recentes e perspectivas

De 2000 para cá, esforços importantes foram feitos no campo da educação no mundo: em 2000, o Fórum Mundial de Dakar, estabelecendo metas para a Educação Para Todos; em 2001, o Fórum Regional da América Latina, em Cochabamba; em 2002, a reunião dos

²⁶ Em relação à proposta de tempo integral, tão defendida ainda hoje, José Rivero (2000, p. 198) se pergunta: Que valor pedagógico pode ter o aumento da jornada escolar, se isso não é acompanhado com a qualidade da oferta educacional e com uma atmosfera favorável e motivacional, para a aprendizagem e a formação? Que efeitos positivos podem ser alcançados com a extensão da jornada e o aumento do ano letivo, se os professores e diretores das instituições não se sentem motivados ou não têm condições para levar a cabo sua missão formadora? Que vantagens poderia oferecer a extensão da jornada escolar, se alunos e alunas não freqüentam a instituição com alegria, se os pais e mães não vêem nisso uma oportunidade para a educação e o desenvolvimento de seus filhos e filhas ou se a única coisa que a sociedade pode perceber é um aumento do tempo, mas para receber a mesma coisa?

²⁷ “O problema mais grave nos processos de reforma educacional é expresso pela grave deterioração das condições de vida e de trabalho do magistério na qualidade e nos resultados de seu desempenho. A não incorporação de docentes organizados, nesses processos, e a polarização crescente entre sindicatos de professores e ministérios ou secretarias de educação afetam sua execução” (Rivero, 2000, p. 320). Pesquisa realizada pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, publicada pela Unesco em 2004, mostrou que, entre 1998 e 2003, em 18 países da América Latina, aconteceram 863 “conflitos educativos”. Entre eles 465 greves (Gentili, Suárez, 2004).

²⁸ Ver pesquisa sobre saúde dos trabalhadores em educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (Codo, 1999). Esta pesquisa foi o mais amplo levantamento já realizado a respeito da educação em todo o mundo. Durante dois anos foram entrevistados 52 mil professores e funcionários de escolas em 1.440 unidades das redes públicas estaduais, nos 27 Estados do Brasil.

²⁹ Em sua Declaração Final, uma contribuição à Plataforma Mundial de Educação, o Fórum Mundial de Educação de São Paulo defendeu o compromisso de lutar pela desmercantilização da educação e pela garantia da sua natureza pública, educar para a justiça e para a sustentabilidade, de modo a articular as diferenças ambientais, sociais e culturais, preservando a singularidade dos sujeitos e garantir a cultura como foco de mediação permanente nas instâncias educativas e combater a sua massificação e mercantilização.

Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, realizada em Havana, onde foi aprovado o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2002-2017, e a *Declaração de Havana*; e mais recentemente ainda, nos dias 8 e 9 de novembro de 2004, realizou-se em Brasília a 4ª reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos (EPT).

Não satisfeita com os encaminhamentos tomados pelos organismos intergovernamentais desde o Fórum de Dakar, a Sociedade Civil resolveu organizar, mas na mesma ocasião, também em Brasília, uma Reunião Paralela (Reunião da Sociedade Civil) ao “Grupo de Alto Nível”, com o título “A educação pública da América Latina no centro da roda”. Onde está basicamente a discordância? Numerosas entidades da Sociedade Civil³⁰ sustentam que a agenda global da educação, a partir de Dakar (2000), sofreu um forte retrocesso. As metas tornaram-se mais tímidas do que as estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990).³¹ Essa crítica também refere-se à *Declaração do Milênio*, aprovada no ano 2000 por 147 chefes de Estado e de Governo de 191 países, que estabelece *metas* para:

- 1) erradicar a extrema pobreza e a fome;
- 2) atingir o ensino básico universal;
- 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- 4) reduzir a mortalidade infantil;
- 5) melhorar a saúde materna;

- 6) combater o HIV/Aids e outras doenças;
- 7) garantir a sustentabilidade ambiental;
- 8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

As entidades da Sociedade Civil sustentam que tanto as “Metas do Milênio” – ratificadas no “Consenso de Monterrey” (2002) – quanto a agenda de Dakar tornaram os prazos para o seu cumprimento muito estendidos, o financiamento foi limitado e a abrangência restringida, significando um recuo em relação às metas da Conferência de Jomtien. Enquanto em Jomtien se falava em “educação para todos”, agora se estabelecem “prioridades” que limitam o direito de todos. As “Metas do Milênio” deveriam ser consideradas como “metas mínimas”.

Mas há um outro tema de discordância: a questão da *qualidade*.³² O documento político da Reunião da Sociedade Civil (2004, p. 1) entende a qualidade em educação como um “conceito político” em disputa:

[...] a qualidade é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta.

³⁰ Entre elas, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Brasil, a Campanha Global de Educação, a Confederação de Educadores Americanos (CEA), o Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal), o Pronunciamento Latino-Americano por uma Educação para Todos (PL), a Associação Brasileira de ONGs (Abong) e a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, a Internacional da Educação da América Latina (leal) e o Instituto Paulo Freire.

³¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), apoiados por vários países e por agências internacionais, resolveram promover a Conferência Mundial de Educação para Todos. Documentos previamente preparados por essas agências foram submetidos aos diversos países, discutidos em reuniões preparatórias continentais, emendados, complementados e, finalmente, levados à deliberação da Conferência Mundial. Em março de 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual resultaram a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O primeiro documento, como o próprio nome indica, constitui-se de uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países representados na Conferência. O segundo já se estrutura em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos, periodicidade da avaliação do impacto de suas ações nos diversos países do mundo, constituindo, portanto, um verdadeiro plano de ação.

³² “A qualidade é o centro de atenções dos atuais processos de reforma e modernização educacional” (Rivero, 2000, p. 315).

Quanto aos investimentos em educação, o *Relatório Delors* recomenda alcançar 6% do PIB (Delors, 1998).

Por outro lado, o Fórum Mundial de Educação (FME) iniciou, em julho de 2004, um processo de construção de uma Plataforma Mundial de Educação, uma “plataforma de lutas” da sociedade civil. Em suas primeiras edições, o FME mostrou que os governos latino-americanos não fizeram devidamente a crítica ao *ajuste estrutural*, que é considerado um grande obstáculo ao direito universal à educação. Os participantes do FME sustentam que os governos latino-americanos aceitaram facilmente a posição do Banco Mundial de que o problema da educação não é o da falta de recursos, mas o da sua gestão. A Reunião da Sociedade Civil de Brasília criticou os organismos internacionais que se omitem diante dos ajustes fiscais insuportáveis para os nossos povos e nações e se limitam a sobrepor planos e metas sem deixar claro como executá-los. A Sociedade Civil, nessa reunião, propôs ao Grupo de Alto Nível “a defesa da conversão da dívida externa em investimento em educação e a taxação da circulação do capital financeiro internacional para o aumento do investimento educacional” (*Reunião da Sociedade Civil*, 2004, p. 3).

Essa discussão mostra a importância de se pensar um programa amplo, para além das conjunturas dos governos e dos mandatos governamentais atuais. A *agenda educacional do Mercosul* ainda é periférica no próprio Mercosul e muito mais periférica se considerarmos a agenda global da educação no mundo. Precisamos enriquecê-la. Nesse sentido, gostaria de fazer algumas sugestões ou propostas, na conclusão desse documento provisório.

Os *desafios para o Mercosul Educacional* para a integração são muitos, desde a concepção de educação e de integração até às medidas práticas. No primeiro caso, trata-se de promover uma integração num sentido mais amplo do que o da lógica da competitividade de mercado, dentro de uma concepção de educação emancipadora, resgatando a integração como sonho bolivariano. A integração não pode limitar-se ao mercado econômico; ela deve estar articulada com os aspectos socioeducacionais e culturais que

poderão realizar o sonho da “Pátria Grande”. Quanto às medidas práticas, apresento *algumas sugestões* decorrentes do que venho sustentando até agora:

- 1^a) Resgatando algumas discussões passadas, deveríamos avançar na proposta de conteúdos mínimos para a *história e a geografia* da integração regional para serem adotados pelos quatro países, produzindo mais materiais didáticos e formando mais professores. Essa também foi a proposta do “Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio”, firmado há 10 anos, em agosto de 1994. Isso possibilitaria a consolidação das raízes históricas dos países, base para uma real integração, para a convivência e a cooperação. Isso implicaria termos alguns *livros didáticos* comuns. Acrescentaria ainda a importância do ensino e a aprendizagem dos *direitos humanos* e da *ética*. Digo isso porque, como aponta Wolf Grabendorff (apud Plá, 1994, p. 131-132), para que se construa a integração é necessária a *adesão voluntária* a um projeto integracionista (não pode ser por coerções econômicas), *respeito aos direitos humanos* e concordância em relação a um *modelo econômico*.
- 2^a) As escolas mal conhecem o Mercosul. Uma forma concreta seria criar um programa como o “Erasmus”, da Comunidade Européia, que possibilita uma intensa mobilidade estudantil entre os países membros. Outra iniciativa poderia ser a produção de materiais informativos sobre o Mercosul; daí a importância também do estudo do *espanhol* e do *português*. Todas essas iniciativas ajudariam a superar esse desconhecimento mútuo. Seria importante incentivar instituições de ensino de língua espanhola e portuguesa como as que já existem para outras línguas estrangeiras. Como afirma

José Carlos Paes de Almeida Filho, professor de Língua Estrangeira do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

[...] o que vemos no âmbito do Mercosul Educacional e Lingüístico é, portanto, a gradual implantação do ensino das duas línguas oficiais como forma de interface de compreensão cultural mútua. É preciso, no entanto, que as ações que vimos testemunhando, por iniciativas isoladas das instituições, sejam substituídas por programas nacionais estáveis, bem delimitados na sua dimensão e duração, de maneira que possamos reconhecer neles agentes importantes de uma política intercultural. Política intercultural é uma forma de política lingüística, embora possivelmente mais ampla no escopo semântico do termo. Entendemos por política lingüística uma operação interventiva sistemática e explícita de propor soluções institucionais a situações de uso e ensino de línguas e de atendimento a objetivos envolvendo o uso público e a convivência de línguas em países, regiões ou blocos (Inep, 1995, p. 43).

3ª) *Democratizar o Mercosul*, como sustenta Vandira Luiza de Oliveira (2003, p. 8), da Universidade Estadual de Maringá:

Os projetos do Mercosul educacional ainda não são abrangentes, no sentido de serem acessíveis à sociedade civil; muitas pessoas ainda não têm conhecimento do que seja o Mercosul e quais os benefícios que a integração desses países pode proporcionar. É preciso democratizar o Mercosul, isto é, que as pessoas mais simples o conheçam, e tenham consciência da necessidade de fortalecer os laços de integração, como uma maneira de dinamizar a economia, a tecnologia e as condições de vida nos Estados.

Para isso, na *formação do professor* devemos introduzir o componente Mercosul. Ele precisa estar convencido

da importância da integração regional, reconhecer a necessidade do desenvolvimento de uma *identidade regional e comunitária*. O brasileiro não se considera latino-americano. A identidade “brasileira” é mais forte do que a identidade regional. O brasileiro, por exemplo, ainda está de frente para a Europa e para os Estados Unidos e “de costas para a América Latina”, como se costuma dizer. Democratizar o Mercosul significa torná-lo presente no cotidiano dos cidadãos, e isso depende tanto da mídia e da comunicação quanto da formação do educador.

A Agenda do Mercosul Educacional deveria incluir a identificação e criação de *grupos de estudo* e de pesquisa sobre a educação nos diferentes países do Mercosul, a criação e consolidação de *redes* por temas educacionais, um *banco de dados* sobre experiências inovadoras da região, formar recursos humanos voltados para as questões da educação do Mercosul, capacitados para formar formadores em educação para a integração. O Plano Estratégico 2001-2005 é um excelente instrumento de trabalho. Seus princípios orientadores e suas metas dão conta de um vasto programa que precisa ser posto em prática de forma integrada por todo o Mercosul.

E os desafios do século 21?

O conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso, há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Nesse contexto, o grande desafio da educação no Século 21 para a nossa região é generalizar o conhecimento, torná-lo acessível a todos. A sociedade contemporânea está marcada pela *questão do conhecimento*. E não é por acaso. O conhecimento tornou-se peça-chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje. Fala-se muito hoje em sociedade do conhecimento, às vezes com impropriedade. Mais do que a era do conhecimento, devemos dizer que vivemos na era da informação, pois percebemos com mais facilidade a disseminação da informação e de dados, muito mais do que de conhecimentos. O acesso

ao conhecimento é ainda muito precário, sobretudo em sociedades com grande atraso educacional como a nossa. Nesse sentido, as perspectivas atuais para a educação são otimistas, já que ela tornou-se fator produtivo. A pergunta que temos obrigatoriamente que fazer é esta: qual educação?

O século 21 começou em 1991, com o fim da União Soviética. Tem a mesma idade do Mercosul. O século 21 está sendo uma decepção, por isso, não sei se é preciso educar para ele ou contra ele. Com o fim da guerra fria começou a guerra quente sob o império de uma só nação, prepotente, arrogante, que instituiu a perversa doutrina da “guerra preventiva”. Se de um lado avançamos tanto na via tecnológica, avançamos muito pouco no governo do humano.

Diante da “situação do mundo” de hoje, de cultura da *guerra* e de *insustentabilidade*, podemos desenhar, para fins didáticos, *duas perspectivas*, dois pontos de vista, dois caminhos possíveis de futuro, mesmo não querendo dicotomizar a realidade que está sempre em processo. Para fins didáticos, metaforicamente, podemos chamar o primeiro de *ponto de vista de Washington* e o segundo, numa ótica freiriana, de *ponto de vista de Angicos*, um pequeno município situado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire realizou sua primeira experiência com a educação popular.

A *perspectiva de Washington* funda-se na ética do mercado, endeusa a competitividade e demoniza a solidariedade, combate o fundamentalismo com outro fundamentalismo, vê o mundo como um campo de batalha de interesses, defende o modelo capitalista de globalização neoliberal, que divide o mundo em globalizadores e globalizados e considera a educação como uma mercadoria, formando consumidores.

A *perspectiva de Angicos* funda-se na ética do gênero humano, prega a compaixão e a amorosidade, combate o fundamentalismo com o diálogo preventivo (não com a “guerra preventiva”), vê o mundo como a simbiose, o desenvolvimento com cooperação, defende uma “sociedade-mundo” (Morin), vendo a Terra como uma única comunidade, e considera a educação um direito cujo objetivo é formar cidadãos.

Não conheço Washington; conheço Angicos. Mas creio que existem muitos Washingtons em muitos lugares do mundo (não é um “privilégio” dos EUA). Felizmente, também existem muitos Angicos, onde nasce a esperança de “um outro mundo possível”. Ao século da cultura da guerra devemos contrapor uma educação para a cultura da paz e da sustentabilidade. Ao paradigma de Washington devemos contrapor o paradigma de Angicos e educar para a compreensão, a simplicidade, a ternura, a quietude e a paz.

BIBLIOGRAFIA

A EDUCAÇÃO pública da América Latina no centro da roda. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE CIVIL. [*Trabalhos apresentados...*] Brasília, 8 e 9 de novembro de 2004. Não publicado.

ABONG. *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas*. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2004.

AHUMADA, Pedro; SOLAR, Maria I.; SALGADO, Jorge et al. *Formación de profesores en el Conosur – Mercosur*. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES EM EL CONOSUR-MERCOSUR, 3., 1995, Concepción. [S.l.: s.n.], 1995.

ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación. *Educación: una aventura llamada Mercosur: antecedentes, hechos y perspectivas*. Buenos Aires, 1996. 30 p.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. *Acciones realizadas en el contexto del Mercosur educativo. Escenarios de la Integración*, n. 2, p. 63-66, mayo 1993.

ARRUDA, Marcos et al. *Mercosul ou a integração dos povos do Conesul?* Rio de Janeiro: PACS/Fase/UFRJ, 1992.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do Sul*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Jose Clovis. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banco Mundial, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERNARDO, Antônio Carlos (Org.). *Ciência e tecnologia na América Latina*. Brasília: CNPq/Fundação Memorial da América Latina, 1991. Trabalho apresentado no I Seminário Latino-Americano de Dirigentes de Organismos Nacionais de Ciência e Tecnologia.

BOFF, Leonardo. *Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.

BRASLAVSKY, Cecília. Aportes para el fortalecimiento del componente educativo del Mercosul. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, n. 18, p. 21-68, 1994.

BRUNDTLAND, Gro Harlem (Org.). *Nosso futuro comum*. Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

CARNOY, Martin. *A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do Século XXI?* Brasília: Unesco, 2004.

_____. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: Unesco, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Fim do milênio – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 3 v.

CATANI, Afrânio Mendes. *América Latina: impasses e alternativas*. São Paulo: Humanitas, 2000.

CATTANI, Antonio David (Org.). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CAVALCANTI, Clóvis (Org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 1998.

CECEÑA, Ana Esther (Org.). *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Buenos Aires, 2004.

CHAMOISEAU, Patrick. *Texaco*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Brasília: CNTE, 1999.

CONSELHO DA TERRA. *La Carta de la Terra: valores y principios para un futuro sostenible*. San José, Costa Rica, 1998.

CORAGGIO, José Luís; Rosa Maria Torres. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Alca e comércio de serviços*. São Paulo, janeiro de 2003. Não publicado.

DE TOMMASI, Livia et al. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DECLARACIÓN DE LA HAVANA. *Documenta resultante da reunião dos Ministros de Educação da América Latina e o Caribe*, realizada em Havana, onde foi aprovado o “Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2002-2017”. Havana, Cuba, 14 a 16 de novembro de 2002.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS E POLÍTICOS (Desep). *Debate Sindical*,

São Paulo, n. 8, set. 1988.

_____. *Mercosul: integração na América Latina e relações com a comunidade européia*. São Paulo: INCA (Instituto Cajamar), 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo: Ática, 1986.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DURÁN, Ramón Fernández et al. *Globalización capitalista: luchas y resistencias*. Barcelona: Virus Contra, 2001.

ENTRE RIOS (Argentina). Ministerio de Gobierno. Justicia y Educación. *Primer Taller sobre la Educación de Entre Rios, el Mercosur y la Integración*. Paraná, 22 de Mayo de 1992.

ESPINO RELUCÉ, Gonzalo (Org.). *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*. Lima: Tarea, 1997.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Santiago. *Ilegitimidade da dívida externa do Brasil e do terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

FERRADA, Hugo Felix Pinto. *Trabalho, educação e o Mercosul: por uma pedagogia da integração*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, [s.d.].

FONROUGE, Marcelo Felipe Valle. *Integración y literatura*. Juiz de Fora: UFJF, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM GLOBAL 92. *Tratados das ONGs*, aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92. Rio de Janeiro, Fórum das ONGs, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIEDMAN, Milton. *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

FURTADO, Celso. *Nova dependência: dívida externa e monetarismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Armed, 2000.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus, 1992.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÁN, Ana Santamaría; FEFER, Pedro Guevara. Algunas reflexiones para la elaboración de contenidos educativos a partir de las aportaciones étnicas. In: CEAAL. *Educación básica intercultural*. Medellín: CEAAL/ILSS, 1993.

GARCÍA HUIDOBRO, José Eduardo; ZÚÑIGA, Luís. *Qué pueden esperar los pobres de la educación?* Santiago: CIDE, 1990.

GEERTZ, G. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo A.; FROGPTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (Org.). *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação e sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cofte/LPP, 2004.

GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educar, 1993.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO R. Cruz. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1997.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). Mercosul. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 68, out./dez. 1995.

JACQUARD, Albert. *Todos semelhantes, todos diferentes*. São Paulo: Augustus, 1993.

JAGUARIBE, Helio. Raça, cultura e classe, na integração das sociedades. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 125-143, 1984.

KONDER, Leandro. Uma cultura mestiça? *O Globo*, 11 out. 1992. p. 2.

LAMBERT, Jacques. *América Latina: estruturas sociais e instituições políticas*. São Paulo: Edusp, 1979.

- LEFÈBVRE, Henri. *Le nationalisme contre les nations*. Paris: Meridien Klincksieck, 1988.
- LIMA, Marcos Costa; MEDEIROS, Marcelo de Almeida (Org.). *O Mercosul no limiar do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOUREIRO, Isabel; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa (Org.). *O espírito de Porto Alegre*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LOVELOCK, James. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira. Sobre a educação no debate da integração latino-americana: alguns pontos para reflexão. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 31, p. 17-32, 1993.
- MANCE, Euclides. *A revolução da rede*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Redes de colaboração solidária*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Unijuí: Unijuí Ed., 1990.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas y seres vivos: autopoiesi, la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- MEADOWS, D. et al. *Os limites do crescimento*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MENGEL, Rodolfo. América Latina: os tímidos caminhos da integração. *Jornal da USP*, São Paulo, p. 7, 14-20 set. 1992.
- MERCOSUL 2000: desafios e metas para o setor educacional. Declaração dos Ministros da Educação do Mercosul. Buenos Aires: [s.n.], 1996.
- MINC, Carlos. *Ecologia e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.
- MORIN, Edgar; KERS, Anne Brigitte. *Terre-Patrie*. Paris: Seuil, 1993.
- MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (Org.). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1992. 135 p.
- OLIVEN, Ruben George. *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVERIA, Vandira Luiza de. A educação para a cultura da integração. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 8., Ribeirão Preto, 2003. [Anais...] Ribeirão Preto, 15 a 18 de Maio de 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PARAGUAY. Ministerio de la Educación y Culto. *Para una historia y geografía de la integración regional*. Asunción: MEC, 1995.
- PETRELLA, Ricardo (Org.). *I limiti della competitività*. Roma: Transizioni, 1995.

PIAGET, Jean. *Où va l'éducation*. Paris: Unesco, 1972.

PINEAU, Gaston (Org.). *De l'air: essai sur l'écoformation*. Paris: Paidéia, 1992.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 32, p. 35-48, 1993.

PLÁ, J. A. (Org.). *O Mercosul e a Comunidade Européia: uma abordagem comparativa*. Porto Alegre: Goethe Institut, 1994.

PLAN Trienal para el sector educación en el proceso de integración del Mercosur. Dirección General de Cooperación Internacional. Mercosur, abril de 1992.

POCHMANN, Márcio. *Integração regional e mercado de trabalho no Mercosul*. Campinas: Unicamp, 1997.

RATTNER, Henrique (Org.). *Brasil no limiar do Século XXI: alternativas para a construção de uma Sociedade Sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000.

REIMERS, Fernando. Effects of External debt Payments on Educational Expenditures in Latin America. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL CRISIS Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2. [*Anais...*]. Universidade de Monterrey, Mexico, outubro de 1989. 35 p. Não publicado.

_____. *Trends of educational finance in Latin America: the impact of the external debt*. 1988. Tese (Doutorado) – Harvard University, Cambridge, 1988.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIVERO, José. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Integração da América Latina e as políticas de descentralização da educação básica*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1993.

ROUQUIÉ, Alain. *O Extremo Ocidente: introdução à América Latina*. São Paulo: Edusp, 1991.

SABBI, Alcides Pedro. *O que é a questão da dívida externa*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SANTOS, Boaventura Souza. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. *Anais...* v. 3, São Paulo, 1999.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo:

Record, 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes e sociedade civil global. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *ONGs e Universidade – desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, 2002.

SCHILLING, Paulo R. *Mercosul: integração ou dominação?* São Paulo: Cedi, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 a 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEITENFUS, Ricardo (Org.). *O Mercosul na SBPC*. São Paulo: IEA-USP, 1992. (Série Projeto Mercosul ; 1).

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS. [Anais...] Foz do Iguaçu, 17 a 19 de novembro de 1993. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1993.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça: le tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Estrada, 1993.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas; razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SILVA, Pedro Cancio da. A preparação do professor de espanhol no âmbito do Mercosul: uma questão de investimentos. In: PRÁTICAS de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Instituto Goethe, 1995. p. 212-216.

SILVA, Petronilha B. G. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SINGER, Paul. Economia solidária contra o desemprego. *Folha de S. Paulo*, p. 3, 11 julho de 1996.

SNYDERS, Georges. *La joie à l'école*. Paris: PUF, 1986.

SOUZA, João Francisco de; PORTO, Zélia Granja (Org.). *Educação popular: participação, exclusão na América Latina hoje*. Recife: Nupep, 2000.

TABACHNICK, B. Robert; ZEICHNER, Kenneth M. *Preparing Teachers for Cultural Diversity*. Madison: University of Wisconsin, 1993. Não publicado.

TAMARIT, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracy, Education, and Multiculturalism: dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowman & Littlefield, 1998.

TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas C. *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Itinerarios por la educación latinoamericana: cuaderno de viajes*. Buenos Aires:

Paidós, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *Palavra e Sangue: política e sociedade na América Latina*. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva; KRAHE, Elizabeth Difenthaeler. *A formação de professores no Mercosul: Cone Sul: princípios, objetivos e modalidades: perspectivas de uma formação básica geral*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 9 f.

UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*. Brasília: Unesco, 2000. (Cadernos da Unesco Brasil, Série Educação ; v. 4).

_____. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción*. Santiago: Orealc, 1981.

VIGEVANI, Túlio; VEIGA, João Paulo. Mercosul e os interesses políticos e sociais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 5, n. 3, p. 44-51, jul./set. 1991.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. Dívida externa governa a América Latina. *Informativo Dívida Externa*, Porto Alegre, n. 30, p. 6-7, maio/jun. 1991.

ANEXO

No dia 19 de novembro de 2004, a XXVII Reunião de Ministros de Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, reunida em Porto Alegre, aprovou documento elaborado pelo Grupo de Trabalho “O Mercosul e os Desafios da Educação para o Século 21: uma Proposta de Intervenção e Cooperação Regional”.

Princípios e propostas emanados do Seminário “Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21”

O Plano estratégico para o período 2001-2005 foi definido pelo Setor Educacional do Mercosul ao longo do ano 2000, coincidindo com o relançamento do Mercosul durante as comemorações do seu 10º aniversário. Nele procurou-se dar maior projeção ao setor, estabelecendo um marco flexível e contextualizado que se baseou na articulação da sua agenda com as políticas educativas dos países membros e associados.

Nesse sentido, foram identificados e assumidos os desafios vinculados à Educação Básica, Tecnológica e Superior e o Sistema de Informação e Comunicação, estabelecendo princípios orientadores, objetivos e estratégias de ação que foram sendo desenvolvidos durante o quinquênio. No momento de iniciar as discussões para a elaboração de um novo Plano, faz-se necessária uma avaliação ampla das suas metas e resultados.

Os participantes do Seminário “O Mercosul e os Desafios da Educação no Século 21” entendem que o problema educacional central da região tem sido o crescente enfraquecimento do papel do Estado e a conseqüente mercantilização do ensino.

Uma conjunção de cenários de exclusão social e de negação do direito ao acesso à cultura, à ciência e aos saberes consolida a herança que o século 21 recebeu e diante da qual as culturas e nações que compõem o Mercosul precisam se posicionar. Nestes termos, é possível elencar os seguintes problemas:

1. As forças do mercado neoliberal e os arcabouços que reificam a técnica como solução para os problemas sociais do mundo;
2. Os fundamentalismos que difundem a crença na impossibilidade da comunicação intercultural.
3. A supremacia das tecnologias da informação e da comunicação, consideradas, então, como código exclusivo de acesso aos saberes e à cultura;
4. A excessiva padronização do ensino que desconhece as experiências culturais e de aprendizagens locais, suas demandas e dinâmicas;
5. A transmissão não problematizada do conhecimento e dos saberes, que impulsiona práticas pedagógicas nas quais a autoria e a autonomia são minimizadas ou desconhecidas;
6. As experiências educacionais descentralizadas e colegiadas que, paradoxalmente, acabaram por confundir participação com desregulamentação, deixando à mercê do mercado sementes importantes da auto-organização dos processos de produção e transmissão do conhecimento;
7. Entraves estruturais e históricos da universalização da educação básica integrada à educação geral e técnico-profissional;
8. A dissociação da formação docente do contexto das práticas e da profissionalização.

Parte desses problemas deve-se à privatização do ensino e à crescente desigualdade no seu acesso, permanência e qualidade. O Estado está perdendo a capacidade de definir suas políticas, cada vez mais entregues ao arbítrio do mercado. Não há garantia de justiça sem a presença do Estado, sobretudo no financiamento das políticas sociais.

Diante desse quadro, reafirmamos os seguintes princípios e propostas que poderão ser levados em conta no futuro Plano Estratégico 2006-2010:

1. Estender o conceito de Estado, pensando o Mercosul como região integrada de povos e nações, com o objetivo de fortalecer nossas democracias.
2. Operar a unidade com base no diálogo entre as diversidades e alteridades, promovendo uma educação intercultural.
3. Sublinhar a necessidade da intersetorialidade como critério de definição das políticas públicas.
4. Valorizar o lugar social da docência e da sua formação como garantia de melhoria da qualidade da educação e introduzir, na sua formação, o componente Mercosul para desenvolver uma identidade regional e comunitária.
5. Incentivar bolsas e intercâmbio em todas as modalidades possíveis, privilegiando alunos e professores.
6. Sublinhar a importância da criação de redes virtuais de aprendizado, pesquisa, troca de experiências, de publicações, de banco de dados e de grupos de estudo temáticos inter-regionais.
7. Incentivar políticas de equidade, com a finalidade de superar discriminações históricas no interior de nossos povos e nações.
8. Reforçar os vínculos e as relações entre a sociedade e o sistema educativo.
9. Promover a mobilidade entre estudantes, professores, pesquisadores, inclusive na educação básica, simplificando ou eliminando todas as barreiras que impedem professores de ensinar em outros países do Mercosul durante períodos limitados de tempo.
10. Reafirmar a importância de conteúdos mínimos para o estudo da história e da geografia da integração regional nos países-membros e associados, assim como o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos e da ética, como pressupostos à adesão voluntária ao projeto integracionista.
11. Promover, de fato, o ensino do espanhol e do português, introduzindo-os como disciplinas obrigatórias do currículo.
12. Democratizar o Mercosul fazendo que todos os habitantes da região conheçam o projeto e tenham consciência da necessidade de fortalecer os laços de integração, como uma forma de dinamizar a economia, a tecnologia e as condições de vida nos Estados-membros e associados.

Desse modo, garantir a diversidade como um valor fundamental das trocas culturais; encontrar os elos comuns que possam fazer dialogar as experiências culturais dos países da região; prover mecanismos educacionais de compreensão, capazes de articular a unidade na diversidade e a diversidade na unidade, são as metas maiores desta proposta de integração regional. Munidos de força criativa, proporcionada pela multiplicidade de aprendizagens da vida e de histórias distintas, os países do Mercosul viriam a configurar uma reserva de civilização e de humanidade, capaz de inspirar outros modelos de sociedade para todo o planeta.

Porto Alegre, 19 de novembro de 2004.

