

Relatório Mundial da UNESCO 1993

Educação

JOSÉ CARLOS DIAS ()*

SUSANA BRITO ()*

ANA PAULA RAMOS ()*

Do *Relatório Mundial sobre Educação 1993*, da UNESCO, parece-nos relevante analisar e dar conta das disparidades entre o Norte e o Sul, ou seja, entre os países mais desenvolvidos e um leque de outros que, por razões de ordem vária, manifestam um notório défice na área da Educação ou na sua aplicação prática.

O continente africano (ou uma parte dele) e a Ásia do Sul são uma constante nas referências dos mais desprotegidos educacionalmente. Assim, optámos por realçar as situações mais extremas ou aquelas onde transparece alguma preocupação no documento em análise, em detrimento do conjunto de países com maior número de oportunidades e com programas de educação com altos níveis de rentabilidade.

À semelhança da fome, da doença e da guerra – diariamente noticiados pelos media – retivemos para nós as causas do subdesenvolvimento educacional numa grande quantidade de Estados (ou Regiões), um verdadeiro filme que infelizmente não é de ficção, uma série de realidades impensáveis no advento do século XXI.

A partir dos números apresentados sob uma tibiaza gráfica pudemos adivinhar o dia a dia das crianças africanas e asiáticas em idade escolar, o drama do trabalho infantil, locais do mundo onde o insucesso escolar seria, paradoxalmente, um mal menor.

Viajámos entre maus e bons exemplos, entre algumas ilhas num oceano desolador de carência de escolas e mestres, de países cuja esperança de frequência universitária reside numa emigração provocada daqueles que serão porventura, no futuro, verdadeiros profetas da Educação nos seus próprios países. Observámos, ainda, os governos que afectaram para os sistemas educativos parcelas ínfimas dos orçamentos, privilegiando maiores montantes para a Defesa.

Aqui se dá conta daquilo que mais nos chocou ou que nos pareceu, pela diferença, assinalável.

Exemplo disso é a constatação da UNESCO que nalguns países da África Subsaariana a esperança de escolarização dum criança do sexo masculino de seis anos de idade não ultrapassa os 2 anos e baixa para 1 ano se se tratar de uma criança do sexo feminino, face aos 16 anos de escolarização média na América do Norte, qualquer que seja o sexo.

A ordem de exposição no presente trabalho não será a do relatório da UNESCO nem será função da importância do assunto – entendemos que aquilo que poderá ser de maior relevância para aquele organismo internacional poderá não o ser, se avaliado numa perspectiva psicológica.

1. ALFABETIZAÇÃO: DISPARIDADES ENTRE SEXOS

A disparidade de alfabetização entre homens e

(*) Alunos do ISPA.

mulheres continua a ser de difícil ultrapassagem a nível nacional em certas regiões do globo, já que estão associadas à tradição e preconceitos sociais e culturais, que não são resolvidos por decreto ou por intervenção directa das autoridades. Nalguns países, os progressos registados deveram-se, em grande parte, a acções voluntárias ao nível das comunidades, muitas vezes sob o impulso de Organizações Não Governamentais (ONG's). Mas para que sejam eficazes e duráveis é necessário reduzir as disparidades entre a escolarização dos rapazes e a das raparigas, nomeadamente ao nível do Ensino Primário – alerta o relatório.

No entanto, à escala mundial e em todas as grandes Regiões, as diferenças diminuíram, embora lentamente, entre 1980 e 1990.

As disparidades mais acentuadas verificaram-se, de uma forma mais notória, na África Subsariana, Sul da Ásia e nalguns estados árabes.

A persistência do analfabetismo feminino – revelam algumas investigações – põe em evidência todos os efeitos que podem resultar dos processos de mudança social e desenvolvimento económico. Assinalam o papel vital da mulher na agricultura e desenvolvimento rural, as repercussões do analfabetismo feminino no crescimento demográfico e na saúde, bem como a relação que existe entre a alfabetização das mães e a educação dos filhos.

A ideia dum «alfabetização familiar» tem vingado nalguns países onde, por diversos condicionamentos, as crianças vivem a maior parte da sua vida até à adolescência junto das respectivas famílias, em particular junto à sua mãe, ao contrário de qualquer outro «agente» educacional (escola incluída).

Outra constatação é a de que à escala mundial, uma taxa alta de fecundidade e uma fraca esperança de vida à nascença são associadas, uma e outra, a uma forte taxa de analfabetismo das mulheres – embora nem todos os investigadores sejam consensuais nesta interpretação.¹

2. PREFERÊNCIAS DISCIPLINARES

Na maior parte dos estados analisados no relatório é evidente uma preocupação de cada governo respectivo nas preferências disciplinares no domínio das carreiras proporcionadas pelo Ensino Superior.

Constata-se que na maior parte dos países do mundo, as ciências da engenharia, as ciências exactas e naturais e (ou) a agricultura representam 20 a 40% das inscrições no Ensino Superior. Pareceria à primeira vista que seriam os países mais ricos a investir nas carreiras mais caras (engenharia e ciências exactas e naturais) e os mais pobres nas ciências humanas que têm cursos com investimentos menores decorrentes do estado. Tal hipótese não se verifica, revela o relatório da UNESCO.

De facto «não existe qualquer relação, à escala mundial, entre o nível de desenvolvimento dum país e o facto que o seu sistema de ensino Superior seja orientado primeiramente para as ciências exactas e naturais e ciências de engenharia, em detrimento das ciências sociais e de letras», o que não impede que existam excepções regionais a esta afirmação.²

Até há bem pouco tempo, os países da Europa de Leste privilegiavam fortemente o ensino de ciências e engenharia: era o caso da Roménia onde o objectivo oficial era orientar 80% dos estudantes para as fileiras das carreiras de ciências exactas. Nesta vertente, vários países da África Subsariana registaram ingressos da ordem dos 20 a 40%.

Ainda no ramo do ensino superior a UNESCO dá conta que não existem dados sistemáticos quanto aos cursandos no ensino particular, à excepção dos oriundos dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos).³

Quanto ao aspecto qualitativo do Ensino Superior, pese embora existirem muitos dados oficiais sobre a situação nas diferentes regiões mundiais e apesar de serem conhecidas as dificuldades dos países menos desenvolvidos, resta por enquanto aguardar a elaboração de indicadores internacionais válidos. Para isso ser con-

¹ In Rapport Mondial sur l'Education 1993, Editions UNESCO, p. 29.

² Idem, p. 37.

³ Ibidem, p. 38.

seguido, é necessário que todos os países se ponham de acordo (ao nível nacional) quanto às normas qualitativas do Ensino Superior e aos meios de controlo necessários para avaliar os progressos conseguidos.

3. O PROBLEMA LINGUÍSTICO

O estudo da UNESCO traça uma panorâmica sobre as causas do analfabetismo e a sua associação a factores sociais, culturais e económicos tanto nos países desenvolvidos como nos em vias de desenvolvimento. Reconhece-se, hoje em dia, o importante papel da língua neste domínio.

«Não é possível fixar os objectivos nacionais específicos em matéria de alfabetização sem uma referência específica à(s) língua(s) com que se aprende a ler e escrever, e as campanhas nacionais de alfabetização que revelaram ter mais sucesso foram aquelas que deram mais atenção a esta componente», refere o estudo.⁴

As duas Regiões onde grassa maior analfabetismo – a África Subsaariana e o Sul da Ásia caracterizam-se, uma e outra, por uma situação muito complexa no plano linguístico. O mesmo se passa em todas as regiões de países onde a aprendizagem de uma só língua não é suficiente para fazer face às necessidades do quotidiano.

A UNESCO realça neste ponto, que não foram ainda elaborados indicadores internacionais sobre a diversidade linguística. Postula, ainda, que esses dados (que classifica de indispensáveis) deveriam ser coligidos no decurso de recenseamentos nacionais.⁵

De facto, é hoje claro que os problemas de analfabetismo à escala mundial estão intimamente ligados à gestão da aprendizagem de uma segunda língua, já que a maioria dos países do mundo não são monolíngues e a maioria da população mundial está concentrada num número diminuto de países multilíngues com forte incidência demográfica, onde os diferentes grupos linguísticos não beneficiam igualmente das mesmas oportunidades de aprender a ler e a escrever na sua língua materna.

Estima-se que existam mais de 6.000 línguas

diferentes no mundo, mas somente uma dúzia será falada por grupos de 100 milhões de indivíduos.

QUADRO 1

Língua	Núm. falantes (em milhões)	% Pop. Mundial
Alemão	89.1	1.7
Inglês	593.9	11.5
Árabe	206.4	4.0
Bengali	177.6	3.4
Chinês	1077.5	20.9
Espanhol	311.4	6.0
Francês	131.4	2.5
Hindustani	412.3	8.0
Japonês	122.8	2.4
Malaio-Indonésio	113.3	2.2
Português	161.1	3.1
Russo	285.1	5.5

Especialistas revelaram que mais de metade das línguas do mundo estão concentradas em somente sete países: Papuásia-Nova Guiné (850), Indonésia (670), Nigéria (410), Índia (380), Camarões (270), Austrália (250) e México (240) enquanto em outros quinze há mais de cem línguas diferentes em cada um – Zaire, Brasil, Filipinas, ex-URSS, Malásia, Estados Unidos da América, China, Sudão, Rep. da Tanzânia, Etiópia, Chade, Vanuatu, Rep. Centroafricana e Nepal. Aliás, nestes países o bilinguismo é moeda corrente e uma proporção considerável dos seus habitantes só pode ser alfabetizada numa segunda língua, devido à ausência de ortografia normalizada e textos escritos na sua língua materna.⁶

4. ALFABETIZAÇÃO: NORTE VERSUS SUL

O défice de alfabetização do Sul continua a ser o aspecto mais chocante do atraso daquela região face ao Norte, no domínio dos conheci-

⁴ Ibidem, p. 25.

⁵ Ibidem, p. 25.

⁶ Ibidem, p. 27.

mentos. Este défice reduz-se progressivamente, mas a um ritmo diferente consoante a região.

Os números mais recentes obtidos pela UNESCO confirmam uma dupla tendência mundial: crescimento da taxa de alfabetização mundial; diminuição do total de analfabetos adultos.

Segundo o presente relatório, a nova previsão do número total de analfabetos adultos atingia os 905 milhões de indivíduos, dos quais 587 são mulheres (65%), valores sensivelmente inferiores ao relatório de 1991 que dava conta de 948 milhões, uma inversão de tendência estimada, que nos anos 80 era impensável dado as previsões apontarem para valores mais pessimistas.

No entanto, a UNESCO salienta que «estas previsões assentam sobre uma definição restrita de analfabetismo, segundo a qual Analfabeto⁷ é qualquer pessoa capaz de ler e escrever, compreendendo, uma exposição curta e simples de factos relacionados com a sua vida quotidiana.» Não são levadas em conta as pessoas que, nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, poderão ser consideradas como funcionalmente analfabetos ou «iletrados».

Na distribuição dos *scores* de analfabetismo mais uma vez os resultados piores vão para a África subsaariana e o sul da Ásia, bem como um pequeno número de estados árabes embora sejam dignos de registo certos países destas regiões que mostraram taxas de alfabetização notáveis.

Estima-se que nestas regiões o número total de analfabetos adultos continua a aumentar, não tendo sido assinalado nenhum decréscimo durante os anos 80 em somente nove (9) países da África Subsariana dum total de 39 de que a UNESCO possuiu dados disponíveis, contra 14 em 27 da Ásia e 19 dos 22 da América Latina/Caraíbas.

No cenário subsaariano o sistema de ensino da maior parte dos países é pouco desenvolvido (ou não consegue com sucesso formar senão um pequeno número de alunos) para travar a progres-

são de um número absoluto de analfabetos, sendo os programas de educação não formal extra-escolares muito limitados para compensar estas carências.

5. ESCOLARIZAÇÃO: SERÁ TUDO UMA QUESTÃO ECONÓMICA?

As disparidades que existem são mais acentuadas entre os países pobres considerados entre eles próprios mais que em relação aos países ricos da OCDE. De uma maneira geral, são pois os países mais pobres que fornecem uma educação mais limitada.

A situação é particularmente grave na África Subsariana, já que a capacidade de resposta dos países desta zona têm de ter em consideração a pressão constante exercida pela população em idade escolar sobre os recursos da população adulta. Os adultos desta zona devem consagrar por ano um orçamento significativo para a escola dos seus (já magros) recursos, somente para manter a mesma percentagem de crianças escolarizadas.

As dificuldades económicas agravaram as consequências da pressão demográfica na Educação na África Subsariana. Os rendimentos da região baixaram nos anos 80 e, para a maior parte dos países, a situação económica tornou-se mais precária no final da década do que no seu início. Idêntico recuo foi registado na América Latina.

Dos trinta países que durante este período não puderam aumentar a sua taxa global de frequência escolar do grupo dos 6-23 anos, vinte e dois estavam situados nestas duas regiões: 17 na África Subsariana e 5 na América Latina.

Mais grave, nos países mais pobres do Sul, a esperança de vida escolar é inferior ao que pode ser considerado como a duração mínima necessária para a aquisição da leitura, escrita e cálculo e matérias elementares, ou seja, um período de 4 anos.

O Níger registou o nível mais baixo com uma esperança de vida escolar avaliada em somente 2.1 anos. Abaixo dos quatro anos encontram-se também o Burkina Faso (2.4 anos), a Guiné (2.7) e o Djibouti (3.4 anos).

Noutros pontos a situação arrisca a agravar-se, já que o crescimento de efectivos escolares está

⁷ No texto original consta o termo *analphabète* (do francês original na pag. 24 do Relatório), embora seja de considerar a existência de um erro tipográfico, devendo porventura constar em alternativa o termo Alfabeto (Pessoa que tem instrução, in Cândido de Figueiredo, *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, 1976).

bem abaixo ao da população. É quase uma redundância, mas mais uma vez este indicador vai para a África Subsaariana. Dos 38 países do mundo onde as taxas de escolarização bruta⁸ no ensino primário eram inferiores em 1990, vinte e quatro situam-se nesta região e, em perto de 50% destes, a taxa era em 1990 mais baixa que há dez anos atrás.

Conclusão do relatório da UNESCO 1993: «Pode concluir-se que, de uma maneira geral, existe o perigo real de se acentuarem as assimetrias entre os países do Sul em matéria de escolarização. Certos países poderão produzir números próximos dos registados por alguns da OCDE, enquanto outros arriscam-se a ficarem ainda mais atrasados.»

6. NORMAS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO, PRECISAM-SE

Os mais pobres continuam a ser também os menos privilegiados no sector educativo: poder-se-ia dizer que alguns países tinham pouco, mas de qualidade. De facto, não é assim.

A esperança de vida escolar só mede a duração da escolarização, mas não leva em consideração as condições de aprendizagem escolar, por exemplo a existência (ou não) de manuais, qualificação do professores, etc.

Existe, em teoria, diferentes maneiras de corrigir os números da esperança de vida escolar para integrar tais parâmetros, mas este exercício pressupõe hipóteses arbitrarias.

Taxas elevadas de repetentes são o sinal mínimo indirecto de que existem dificuldades na execução prática dos programas escolares. Paralelamente, o número que revela a esperança de vida escolar sobreavalia o número de anos de estudo (classes) que o aluno médio pode esperar levar a cabo. Se as esperanças escolares de vida escolar do Níger, Burkina Faso e Guiné (atrás citadas) fossem corrigidas tendo em conta os anos de repetência, seriam efectivamente de 1.8 anos, 2.0 e 2.2 anos de estudo conseguidos. Se se tivesse em conta também a duração do ano escolar, o mesmo indicador aplicado de novo no

⁸ Efectivos totais do ensino dos 1.º, 2.º e 3.º graus, em percentagem da população com idades compreendidas entre os 6 e os 23 anos.

Níger e na Guiné cáiria, respectivamente para 306 e 449 dias. No caso das crianças do sexo feminino a esperança de vida escolar atingiria os 204 e 266 dias, respectivamente.

A título de comparação e para ilustrar a amplitude das disparidades existentes em matéria de escolarização entre os países do sul, e entre os do Sul e do Norte, refere o relatório que o número correspondente para rapazes e raparigas em termos de conjunto é superior a 2.700 dias na República da Coreia e 3.100 dias no Canadá.

Assim, as crianças do Norte poderão ter uma expectativa de usufruir de dez a quinze vezes mais tempo de ensino ao longo da sua vida que as crianças das regiões mais pobres do Sul.

Mas ao considerar-se o material pedagógico disponível, a sua quase penúria ou inexistência colocam problemas graves em quase toda a África Subsaariana. Nalguns casos, as escolas só têm o quadro negro! Usando novamente o *study case* do Níger e da Guiné, menos de 30 por cento das crianças tem acesso a manuais. Estes dados essencialmente qualitativos não podem, em verdade, ser quantificados, mas significa certamente menos educação que nos países onde existem manuais e auxiliares pedagógicos.

Se ponderarmos de novo o indicador da esperança de vida escolar, em função do número de vezes que o aluno poderá ter nas mãos um livro qualquer durante o decurso da sua vida de escola, chega-se a uma esperança de vida escolar para as meninas de 5 anos de idade no Níger e na Guiné (segundo os critérios do Canadá e Coreia) de respectivamente de somente 60 e 80 dias de ensino, ou seja um trimestre escolar.

7. O DRAMA DE ENTRAR PARA A UNIVERSIDADE

O anterior indicador – esperança de vida escolar – mede sumariamente as perspectivas de escolarização em todos os graus de ensino e não faz fé, portanto, dos desníveis existentes se os mesmos forem considerados em separado.

À escala mundial, é ao nível dos estudos superiores que se observam as posições mais extremas entre países face às perspectivas de oferta. Vejamos o número de estudantes do Ensino Superior por cada 100.000 habitantes (dados de 1990) e para alguns países: EUA, 5.591; Canadá,

5.102; Portugal, 1.882; Tanzânia, 21; Moçambique, 16.

Nalguns países, sustentando a legítima ambição de criar competências nacionais e face à ausência de qualquer tipo de Ensino Superior só lhes resta recorrer ao envio dos seus estudantes para o estrangeiro, para comunicarem com a comunidade científica e intelectual mundial.

Quanto ao acesso ao Ensino Superior, o relatório da UNESCO divulga uma escala identificativa de cada grupo:

Grupo A: EUA e Canadá, dois países de rendimentos elevados per capita, onde o acesso ao ensino superior se faz praticamente sem restrições.

Grupo B: Engloba a maior parte dos países da OCDE. O nível de rendimentos é relativamente elevado (mais de 10.000 USD's per capita) e o número de estudantes por cada 100.000 habitantes ronda mais os mais de 2.000. O acesso ao Ensino superior é, na generalidade, mais restritivo que no grupo A.

Grupo C: Compreende principalmente os Estados Árabes do Golfo, e o número relativo de estudantes no Ensino Superior é um pouco mais baixo que nos países da OCDE.

Grupo D: São os países de rendimentos fracos e intermédios (geralmente menos de 6000 dólares per capita) cuja população inscrita se situa em totais relativos do grupo B. Trata-se de países da América Latina (Peru, Argentina, Costa Rica, Venezuela, Bolívia, Equador, Chile, etc.), e doutras regiões (Filipinas, Jordânia, Bulgária, Coreia) e dois países da OCDE (Grécia e Portugal).

Grupo E: Países de rendimentos fracos ou intermédios (geralmente menos de 3500 USD's), nos quais o número relativos de estudantes não atinge os níveis dos grupos B e D, por exemplo o Brasil (1074 estudantes/100.000 h).

Grupo F: É o grupo para o qual a situação é mais crítica e compreende a maior parte dos países da África Subsaariana e outros países mais pobres, com rendimentos per capita inferiores a 500 USD's. Curiosamente, em 1990 existiam cerca de 120.000 estudantes da África Subsaariana a estudar no estrangeiro para um efectivo total de 900.000 estudantes na região.

8. COOPERAÇÃO: UM MEIO DE ULTRAPASSAR DESNÍVEIS?

O relatório é peremptório: os desníveis abissais entre o Norte e o Sul não poderão ser ultrapassados senão por meio de um grande esforço internacional de cooperação e assistência. No entanto, algumas tendências observadas na última década no que toca aos estudos no estrangeiro e aos investimentos directos em prol da educação nos países em desenvolvimento poderão, a prazo, ter implicações preocupantes para a comunidade internacional.

Actualmente, cerca de 2 estudantes em cada 100, em todo o mundo, frequentam cursos superiores no estrangeiro, ou seja, fora dos seus países de origem.

Nos países desenvolvidos, a proporção é de 3 estudantes em cada 100, sendo cerca de um terço oriundos dum outro país desenvolvido.

À escala mundial, o número de estudantes que frequentam cursos no exterior aumenta mais devagar, em geral, que os efectivos do ensino superior, em particular. Dito de outra forma, o recrutamento mundial de estudantes tende a tornar-se menos internacional.

Também a composição da população estudante estrangeira está a tomar novas formas: o número de estudantes provenientes de países desenvolvidos aumenta mais rapidamente que os de origem de países em desenvolvimento.

Por outro lado, cerca de 97% de estudantes de países desenvolvidos que vão frequentar o ensino superior inscrevem-se em estabelecimentos de ensino de outros países desenvolvidos, aonde constituem um percentagem crescente do conjunto dos estudantes estrangeiros.

O que quer dizer que a cooperação internacional no domínio da educação, tal como é representada pelo acolhimento de estudantes estrangeiros, toma cada vez mais a característica de uma cooperação Norte-Norte, em detrimento de uma do tipo Norte-Sul.

Outro alerta: o impulso de generosidade que incitou nos últimos trinta anos os países do Norte a acolher os estudantes do Sul diminuiu. Agora, o Norte está mais pragmático e orientado para uma política de «rentabilidade», o que equivale a dizer, que o Norte tende cada vez mais a reservar os seus serviços educativos para consumo próprio e o dos seus novos concorrentes económicos, em vez de beneficiar os países realmente necessitados.