

# EDUCAÇÃO PARA A PAZ: PLANEJAR A REFORMA CURRICULAR

Um projeto da Plataforma Intersetorial da UNESCO para a  
«promoção de uma cultura de paz e de não violência em África  
através da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos»

*PROJETO de  
Diretrizes para a  
integração de um  
currículo no  
domínio da  
Educação para a  
Paz em planos e  
políticas do setor  
da educação*

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>Secção 1, Enquadramento, fundamentação e abordagem.....</b>	<b>6</b>
1.1 Terminologia	8
1.2 Educação para a paz: uma abordagem holística e sistémica	10
<b>Secção 2 Ter em consideração a Educação para a paz nos processos de planeamento .....</b>	<b>13</b>
2.1 Visão geral do processo de planeamento educativo	13
2.2 Fase 1: Análise da situação/diagnóstico do setor	15
2.3 Fase 2: Formulação/revisão de políticas	22
2.4 Fase 3: Identificação de objetivos e programas prioritários	25
2.5 Fase 4: Determinação de custos e financiamento	34
2.6 Fase 5: Monitorização e avaliação	35
2.7 Sumário	35
<b>Secção 3 Educação para a paz e para a prevenção de conflitos do ponto de vista curricular .....</b>	<b>36</b>
3.1 De que forma pode o currículo formal ser revisto no contexto da Educação para a Paz?	37
3.2 Análise das políticas: Que políticas curriculares são relevantes para a Educação para a Paz? Como é que a sua eficácia poderá ser reforçada?	49
3.4 Coordenação – um processo para assegurar a integração da Educação para a Paz no currículo	59
<b>Secção 4 Implicações da promoção da Educação para a Paz como alta prioridade.....</b>	<b>65</b>
4.1 Implicações das revisões curriculares para outras partes do sistema	65
4.2 Custeio e financiamento	70
4.3 Monitorização e avaliação	76
<b>Anexo 1: Fatores a considerar numa análise do conflito e da vulnerabilidade .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo 2 Utilização da análise SWOT para identificar prioridades no domínio da Educação para a Paz e da prevenção do conflito .....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo 3: Definição dos resultados da aprendizagem do aluno .....</b>	<b>83</b>
<b>Notas finais.....</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

Estas Diretrizes foram desenvolvidas para auxiliar os Estados-Membros a introduzir ou reforçar a Educação para a Paz e para a Prevenção de Conflitos<sup>i</sup> nos seus sistemas de ensino. Uma das premissas fundamentais das Diretrizes é a de que este processo não é apenas da responsabilidade dos elaboradores de currículos e de professores, devendo antes ser um processo para o qual muitos, se não todos, os intervenientes de um sistema de ensino contribuem. A segunda premissa fundamental é a de que o planeamento eficaz é fulcral para a consecução de políticas e práticas melhoradas.

As Diretrizes foram estruturadas para refletir a integração das múltiplas perspetivas, e incluem as seguintes secções:

### **1 Enquadramento, fundamentação e abordagem**

Esta secção descreve as razões para a inclusão da Educação para a Paz no sistema educativo e os motivos pelos quais constitui uma alta prioridade para a UNESCO. Define alguns termos fundamentais, fornece um enquadramento às iniciativas na área, em particular nos países africanos, e analisa os benefícios e os desafios de uma abordagem sistémica.

### **2 Ter em consideração a Educação para a Paz durante o processo de planeamento**

Está amplamente provado que os esforços *ad hoc* ou baseados em projetos na área da Educação para a Paz são difíceis de sustentar uma vez terminado o financiamento dos projetos. É fundamental que os princípios e as convicções da Educação para a Paz estejam integrados no sistema de ensino no seu conjunto, e que todo o planeamento e decisões políticas no domínio da educação tenham em conta a prioridade da Educação para a Paz.

Em consonância com esta abordagem sistémica, esta secção descreve as estratégias que necessitam de ser implementadas para atingir os resultados do planeamento e das políticas de Educação para a Paz desejados.

### **3 Educação para a paz do ponto de vista curricular**

O resultado chave dos esforços a nível de todo o sistema para reforçar a Educação para a Paz consiste numa aprendizagem melhorada e enriquecida pelos alunos<sup>ii</sup> nas escolas. O objetivo último do processo é promover nos estudantes entendimentos, competências, valores e comportamentos que conduzirão a comunidades e sociedades pacíficas, sustentáveis e seguras.

Por este motivo, esta secção centra-se nas formas através das quais o currículo, definido em sentido lato como «tudo aquilo que os alunos aprendem na escola, de forma intencional e involuntária, planeada e não planeada», pode ser reforçado a fim de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos no domínio da Educação para a Paz.

### **4 Ter em consideração a Educação para a Paz do ponto de vista da gestão**

Introduzir a Educação para a Paz como uma prioridade nos sistemas de ensino exigirá uma gestão cuidadosa e terá implicações em todas as áreas funcionais. Esta secção analisa o impacto provável desta abordagem sistémica em áreas como a seleção e a formação de professores, a nomeação de diretores de escola, o sistema de avaliação e o envolvimento da comunidade no apoio a iniciativas de Educação para a Paz a nível escolar. Discute igualmente abordagens de gestão relativas a responsabilidades de gestão comuns, tais como determinação de custos, financiamento e monitorização e avaliação.

### **Como usar as diretrizes**

A UNESCO reconhece que os países que venham a utilizar as presentes Diretrizes estarão em fases diferentes de desenvolvimento das suas abordagens à Educação para a Paz. Muitos terão, há alguns anos, adotado a Educação para a Paz como uma prioridade fundamental e tê-la-ão já integrado nos seus processos e prioridades de planeamento, tendo desenvolvido e implementado o currículo nas suas escolas de acordo com essa prioridade. Outros países poderão ter desenvolvido algumas respostas a nível curricular, faltando contudo a abordagem do ponto de vista sistémico. No entanto, outros podem estar no início do processo de fazer da Educação para a Paz uma prioridade, e estão à procura de ideias a ter em conta no conjunto de questões envolvidas e da maneira de abordar o processo.

Espera-se que estas Diretrizes forneçam matéria de reflexão a todos os países, independentemente da fase em que se encontram. Apesar de as Diretrizes serem abrangentes, os utilizadores não devem sentir-se obrigados a começar pelo início do documento e a adotar todas as suas sugestões de forma sequencial. Pelo contrário, cada utilizador deve analisar cuidadosamente o índice e localizar as partes que informarão de forma mais eficaz o seu trabalho.

Por exemplo,

- se um país já tiver incorporado a Educação para a Paz nos seus programas escolares, mas não estiver satisfeito com a maneira como essa integração foi feita, deverá ter em consideração as secções 3.3 e 3.4 das Diretrizes, que descrevem como efetuar uma revisão curricular;
- se o país tem a Educação para a Paz como uma prioridade curricular, mas não considerou inteiramente o seu impacto no sistema em geral, deverá prestar particular atenção à secção 4.1 que analisa esta questão;
- se o país não integrou ainda a Educação para a Paz nos seus processos de planeamento, deverá analisar com cuidado as sugestões para o planeamento a nível sectorial enumeradas na Secção 2.

Estas Diretrizes não pretendem ser inflexíveis ou normativas. Importa lembrar que são apenas orientações e que foram desenvolvidas para oferecer sugestões e aconselhamento aos países, independentemente do grau de eficácia e abrangência das suas políticas, planos e programas atuais no domínio da Educação para a Paz. Cada país poderá basear-se nos conselhos oferecidos, tendo em consideração as suas próprias circunstâncias políticas, sociais, culturais e económicas. As Diretrizes

centram-se nas áreas do planeamento educativo e da revisão e desenvolvimento curriculares no domínio da Educação para a Paz. Não fornecem orientações completas no que respeita ao desenvolvimento de um plano para o setor da educação na sua globalidade ou de um processo completo de revisão curricular. Os leitores que não estão familiarizados com estes processos gerais poderão consultar outros recursos, tais como os documentos de trabalho do Instituto Internacional para o Planeamento da Educação (IIEP) no âmbito do planeamento do setor educativo (acessíveis em linha em <http://www.iiep.unesco.org/capacity-development/sector-planning-support/strategic-planning-working-papers.html>).

«uma vez que as guerras nascem nas mentes dos homens [e das mulheres] é nas mentes dos homens [e das mulheres] que devem ser construídas as defesas da paz.»

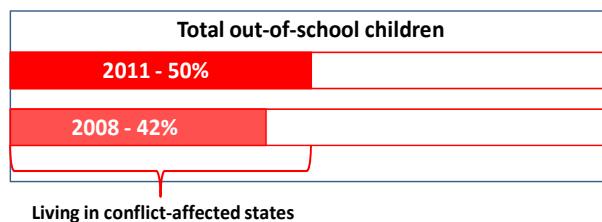
Constituição da UNESCO

## Secção 1, Enquadramento, fundamentação e abordagem

A finalidade da Secção 1 é fornecer um contexto para a produção destas Diretrizes. Esta secção fornece um enquadramento para a Educação para a Paz, a fundamentação para garantir que esta é uma prioridade do sistema educativo e uma descrição da abordagem à Educação para a Paz enquanto iniciativa de planeamento e curricular.

Em 2008, 42% das crianças que não frequentavam a escola a nível mundial viviam em países afetados por conflitos, representando mais de 175 milhões de crianças. Atualmente, a situação é inquietantemente pior. Tal como mostra a Figura 1, em 2011, metade das crianças em situação de abandono escolar a nível mundial viviam em países afetados por conflitos (UNESCO, 2013). Uma nota positiva é a de que oito países que tinham sido classificados como «afetados por conflitos» em 2008 (incluindo cinco países em África) deixaram de o ser em 2011. Anualmente mais de 175 milhões de crianças são afetadas pelo impacto de desastres, intensificando-se cada vez mais as relações entre conflitos e desastres (MacEwen *et al*, 2011). Os esforços continuados para construir e consolidar a paz, incluindo naqueles países, são essenciais uma vez que segundo um estudo recente «quase 60 por cento de todos os países que sofreram uma guerra civil voltaram a vivenciar conflitos» (Walter in *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, 2011). África é uma região prioritária para a UNESCO, sendo também a região com a incidência mais elevada de conflitos violentos a nível mundial, como se pode ver no Quadro 1.1 abaixo. Como parte de um esforço social, económico e político mais abrangente, a educação pode desempenhar um papel significativo nos esforços de construção da paz de um país. Consequentemente, a promoção sistemática da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos é vital.

Figure 1. World's out-of-school children living in conflict-affected states



[Figura 1: Crianças em situação de abandono escolar que vivem em Estados afetados pelo conflito, a nível mundial

Percentagem total de crianças em situação de abandono escolar

Que vivem em Estados afetados pelo conflito]

Um mapeamento recente das iniciativas nesta área em África (UNESCO, 2013) revelou que, embora a Educação para a Paz esteja cada vez mais incluída nas declarações políticas, a sua tradução para a prática (por exemplo, em planos realistas e mudanças curriculares) continua a ser um desafio. Da mesma forma, os esforços *ad hoc* ou baseados em projetos no âmbito da Educação para a Paz não são sustentáveis uma vez retirado o financiamento externo. Uma das conclusões retiradas destas experiências é a de que a integração completa da Educação para a Paz nos sistemas de educação nacionais, incluindo no âmbito do processo de planeamento educativo global, pode aumentar a probabilidade da aplicação bem-sucedida de iniciativas de Educação para a Paz. Por conseguinte, o presente projeto procura fornecer orientações aos Ministérios da Educação que estão a trabalhar para integrar plenamente a Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos nos seus sistemas de ensino.

Quadro 1.1: Lista de países afetados por conflitos: 2002-2011

Afeganistão	Mianmar
Argélia	Nepal
<b>Angola**</b>	<b>Níger***</b>
<b>Burundi</b>	<b>Nigéria</b>
<b>República Centro-Africana</b>	Paquistão
<b>Chade</b>	Palestina
Colômbia	Filipinas
<b>Costa do Marfim</b>	Federação da Rússia
<b>República Democrática do Congo</b>	<b>Ruanda**</b>
<b>Eritreia**</b>	Sérvia **
<b>Etiópia</b>	<b>Serra Leoa**</b>
Geórgia **	Somália
<b>Guiné **</b>	Sri Lanca
Índia	Sudão*
Indonésia	Síria***
Irão***	Tailândia
Iraque	Timor-Leste **
<b>Libéria</b>	Turquia
Líbia***	<b>Uganda</b>
<b>Mali***</b>	Iémen

Notas:

Os países assinalados a **negrito** localizam-se na África Subsariana (que inclui também o Sudão do Sul).

\* No período temporal abrangido pelo quadro, o Sudão do Sul ainda fazia parte do Sudão.

\*\* Estes países estavam incluídos na lista em 2011 mas deixaram de ser identificados como países afetados pelo conflito em 2013.

\*\*\* Estes países foram identificados como países afetados pelo conflito em 2013.

## 1.1 Terminologia

As presentes Diretrizes usam a «Educação para a Paz» como um termo abrangente que pode ser aplicado a muitas iniciativas destinadas a promover a paz e a não violência em todo o sistema educativo. Originalmente destinada a eliminar a possibilidade de extinção global através da guerra nuclear, a Educação para a Paz visa o objetivo mais amplo de construir uma cultura de paz. Neste esforço global, educadores progressivos em todo o mundo ensinam os valores, as normas e os princípios articulados em instrumentos fundamentais das Nações Unidas, tais como a Carta das Nações Unidas, documentos relativos aos Direitos Humanos, o Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e muitos outros.<sup>iii</sup> A título de exemplo, o Programa de Educação para a Paz da



UNESCO/ACNUR/INEE tem por objetivo ensinar as competências e os valores associados a comportamentos pacíficos. O programa foi concebido para capacitar e incentivar as pessoas a pensar de forma construtiva sobre os assuntos, em termos físicos e sociais, e a desenvolver atitudes construtivas em relação à vida em sociedade e à resolução dos problemas que surgem nas suas comunidades através de meios pacíficos.<sup>iv</sup> Reconhece-se, contudo, a utilização de diferentes terminologias em muitos países e que cada país adotará a terminologia mais adequada ao seu próprio contexto social, cultural e político. Os exemplos de termos adotados incluem os mencionados pela organização Education Above All (2012).

1. **A educação no domínio dos valores e das competências para a vida** inclui normalmente valores nucleares como a empatia por outros seres humanos e o respeito pela dignidade humana, juntamente com competências para a vida nucleares, incluindo competências intrapessoais como a consciência emocional, e competências interpessoais como a comunicação, a cooperação, a resolução de problemas, a resolução de conflitos e a defesa de causas.
2. **A Educação para a Paz** inclui os valores e competências nucleares acima descritos, e uma introdução aos direitos humanos, dado que o respeito pelos direitos humanos é necessário para «uma paz positiva» (Galtung, 1969). A «**educação para a tolerância**» possui geralmente um conteúdo semelhante (Reardon, 1997). A Educação para a Paz pode igualmente incluir estudos das causas do conflito e da sua transformação, bem como outras questões globais.
3. **A educação para os direitos humanos** inclui competências e valores nucleares tais como o pensamento crítico e a empatia, visando evitar a estereotipagem e a exclusão, e os conceitos associados aos direitos humanos e às responsabilidades. Introduce geralmente alguns elementos de instrumentos específicos no domínio dos direitos humanos (por exemplo, a Convenção sobre os Direitos da Criança) e considerações sobre a forma como os princípios relativos aos direitos humanos, como a participação e a não discriminação, podem ser refletidos nas vidas dos próprios alunos.
4. **A cidadania ou educação cívica** podem incluir um conjunto de aprendizagens sobre instituições locais, nacionais e internacionais, boa governação, Estado de direito, processos democráticos, sociedade civil e participação, etc., tendo passado a incluir os itens (1) a (3) acima referidos, especialmente para promover a coesão social numa sociedade dividida. Um dos principais objetivos é fazer com que cidadãos com diferentes antecedentes cooperem pacificamente a fim de garantir que os direitos humanos básicos são respeitados sem discriminação e sem violência.

Fonte: *Education for Global Citizenship*, Education Above All, 2012, página 16.

Existem razões de peso para que a Educação para a Paz não seja ensinada de forma isolada relativamente a outros temas e tópicos curriculares. A organização Professores sem Fronteiras, por exemplo, defende que a «Educação para os Direitos Humanos, a Educação Multicultural, a Educação para a Cidadania Global e a Educação para a Resolução de Conflitos estão abrangidas pelo âmbito da Educação para a Paz e fornecem diferentes abordagens neste domínio».<sup>v</sup> Outros defendem que a

Educação para a Paz não pode ser ensinada e aprendida eficazmente sem referência à igualdade de gênero, à educação cívica e às competências para a vida.

A distinção importante a ser feita no que diz respeito às iniciativas de Educação para a Paz (qualquer que seja o nome adotado para a mesma) é que a aprendizagem adquirida não constitui um fim em si mesma. Os eventuais resultados da aprendizagem devem assentar sobretudo na mudança ou afirmação dos valores e comportamentos dos alunos. A aprendizagem «capacita» os alunos para “pôr um fim à violência e à injustiça e para a criação de uma cultura de paz». A Educação para a Paz deve permitir aos alunos «resolverem pacificamente os conflitos» a «nível interpessoal, entre grupos, nacional ou internacional». Fazer isto exige esforços a nível curricular assim como a nível do sistema na sua globalidade. Em conformidade, o Pólo de Qualidade Interpaíses da ADEA (Associação para o Desenvolvimento da Educação em África) sobre a Educação para a Paz (2012: 11) define a **Educação para a Paz** como «uma política deliberada e uma resposta institucional ao conflito. Estrategicamente, implica a criação de um ambiente amigável no qual a aprendizagem pode ser realizada. A promoção da Educação para a Paz foi interpretada como a utilização da educação para alcançar a paz na sociedade: como tal, põe em evidência as finalidades sociais da Educação para a Paz que prepara os alunos para adquirirem competências de construção da paz.»

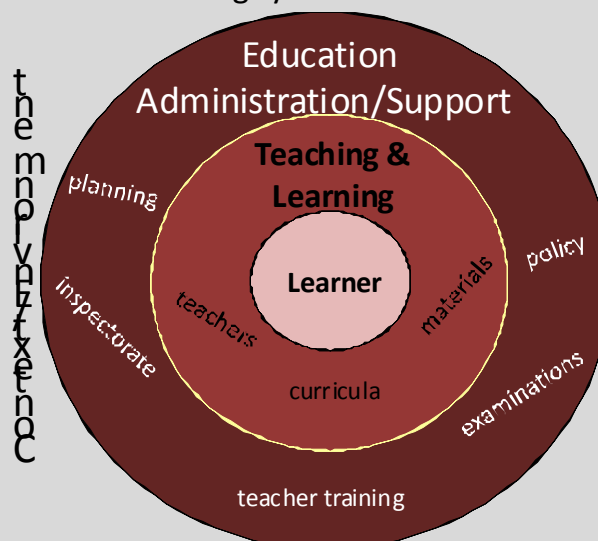
Por conseguinte, para efeitos das presentes Diretrizes, é adotado o termo «Educação para a Paz». Reconhece-se o valor dos outros termos acima mencionados, assumindo que o objetivo principal desta área de prioridade é a criação de um ambiente educativo baseado no respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos, que promove o pensamento crítico e valores, competências e atitudes tais como a empatia, a participação, a não violência e a paz. Em última análise, cada país escolherá a terminologia que melhor se adequa às suas necessidades com base no seu próprio contexto histórico, político e social.

## 1.2 Educação para a paz: uma abordagem holística e sistémica

Estas Diretrizes baseiam-se numa **abordagem sistémica baseada nos direitos**, de forma a promover a Educação para a Paz. A abordagem fundamentada nos direitos implica a reflexão dos princípios de direitos humanos em todo o sistema educativo. As Diretrizes reconhecem que não é suficiente fazer constar a Educação para a Paz no currículo escolar formal, sendo necessário que o sistema na sua totalidade veicule mensagens (diretamente ou indiretamente) sobre a paz e a não violência. De acordo com esta abordagem, os diferentes componentes do sistema educativo de um país existem com a finalidade de apoiar o aluno, e têm um impacto, direto ou indireto, na qualidade da aprendizagem.

Desta forma, a Figura 2 mostra o **aluno no centro** do sistema, rodeado primeiramente pelo círculo de **ensino e de aprendizagem** que representa a «escola» ou outro lugar onde a aprendizagem ocorre como, por

Figure 2. The learning system



exemplo, um centro de educação não formal, uma universidade ou um instituto de formação profissional. O círculo de ensino e de aprendizagem inclui tudo aquilo que interage de forma mais próxima com a experiência de aprendizagem quotidiana do aluno, por exemplo, professores, diretores de escola e administradores, o currículo utilizado, as escolas e salas de aula, os manuais e outros materiais de ensino e de aprendizagem. O círculo designado «**administração e apoio educativos**» representa o resto do sistema educativo e inclui áreas como política, inspeção e supervisão, planeamento educativo, investigação, formação de professores, sindicatos de professores e tudo aquilo que é necessário para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

[Figura 2: O sistema de aprendizagem

Administração /Apoio Educativos

planeamento

inspeção

formação de professores

avaliações

política

Ensino e Aprendizagem

professores

currículos

materiais

Aluno

Contexto/Ambiente]

A Figura 2 revela igualmente que os sistemas de educação existem no âmbito do **contexto ou ambiente global** de um país ou região. O ambiente inclui o ambiente social, político e económico do país ou região, mas também as estruturas de governação, os mercados de trabalho, as influências dos pares e parentais sobre os alunos, os recursos públicos disponíveis para a educação e outros fatores externos

que, apesar de estarem excluídos do controlo direto do sistema educativo, têm capacidade para influenciar os alunos e a qualidade dos resultados de aprendizagem.

Esta abordagem sistémica reconhece que a educação não ocorre num vazio e que as mensagens chave sobre a **paz** são transmitidas aos alunos através de todos os componentes do sistema, assim como através do ambiente social mais abrangente. Reconhece igualmente que os alunos transmitem essas mensagens a terceiros no sistema educativo, especialmente aos seus pares, assim como de volta ao seu ambiente através da sua participação e comportamentos nas suas comunidades locais.

Esta perspetiva sistémica constitui um aspeto fulcral das diretrizes, já que incorpora uma **abordagem «sensível ao conflito»** no âmbito do planeamento para a Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos. Uma abordagem sensível ao conflito reconhece que os sistemas educativos têm o potencial de contribuir para o conflito (por exemplo, através de currículos que transmitem estereótipos negativos de determinados grupos sociais ou étnicos, ou através da atribuição desigual de recursos, favorecendo um grupo social em detrimento de outros), ou de contribuir para a construção da paz através da integração de áreas como a aprendizagem do respeito pela diversidade, e da cidadania local, nacional e global no currículo, bem como através da adoção de políticas educativas concebidas para corrigir desigualdades históricas no acesso à educação, e do fornecimento proativo de recursos educativos (humanos, financeiros e de capital) de forma equitativa (Sigsggaard, 2012: 8). Por conseguinte, uma abordagem sensível ao conflito incentiva os responsáveis pelo planeamento e gestão da educação a realizarem análises e a tomarem decisões a fim de apoiar ou construir a paz, e a verem as decisões a partir de uma perspetiva «não prejudicial» que questiona se as ações podem contribuir para aumentar tensões ou contribuir inadvertidamente para o conflito. Por exemplo, o uso da punição corporal nas escolas é fisicamente e mentalmente prejudicial para os alunos, além de transmitir a mensagem de que a violência física é um meio aceitável para a resolução de problemas, o que é incompatível com a filosofia associada à perspetiva «não prejudicial».

Em harmonia com esta abordagem sistémica à Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos, a secção seguinte das Diretrizes centrar-se-á na forma de incorporar a Educação para a Paz no processo de planeamento educativo. Por sua vez, a Secção 3 analisará de forma detalhada questões associadas ao desenvolvimento e implementação de currículos para a Educação para a Paz ou a outras iniciativas de Educação para a Paz.

## Secção 2 Ter em consideração a *Educação para a paz* nos processos de planeamento

A finalidade desta secção é fornecer uma visão geral do processo de planeamento, com ênfase no modo de inclusão da Educação para a Paz em todas as fases do processo. Após uma breve introdução que descreve o processo de planeamento educativo em geral, as restantes partes desta secção examinarão as fases individuais do processo do ponto de vista da Educação para a Paz.

### 2.1 Visão geral do processo de planeamento educativo

Os planos educativos servem uma variedade de propósitos e podem ser desenvolvidos em vários níveis do sistema e em quadros temporais variáveis. Um plano de educação nacional é geralmente desenvolvido para abranger um quadro temporal a «médio prazo» de cinco anos (embora em alguns países o período de planeamento possa ser mais longo). Tais planos a médio prazo servem uma **finalidade estratégica** dado que guiam o curso do setor da educação ao longo de vários anos. Estes planos são frequentemente acompanhados por **planos operacionais** de um ano, que são mais detalhados e que se adequam à disponibilidade anual de fundos para o sistema educativo. Os planos operacionais incluem atividades mais detalhadas para o ano em causa e servem igualmente como um meio de monitorização do progresso rumo a objetivos, tanto no decurso do período anual como ao longo do período mais alargado do plano global.

Se um país se encontrar a meio de um ciclo de planeamento de cinco anos, é ainda possível incorporar novas prioridades, tais como a Educação para a Paz, em processos de planeamento anuais. Na maioria dos casos, as atividades relacionadas com a Educação para a Paz podem ser associadas a objetivos de planos existentes relativos ao acesso, à equidade ou à qualidade. Desta forma, novas iniciativas de Educação para a Paz podem igualmente contribuir para a aplicação bem-sucedida de planos existentes no setor da educação.

Além de poderem ser desenvolvidos em diferentes períodos, os planos educativos podem ser desenvolvidos a vários níveis do sistema educativo. Cada vez mais os países estão a descentralizar os processos de planeamento a fim de aumentar a «posse» dos planos educativos. A teoria é a de que quando os planos são desenvolvidos a níveis descentralizados por administradores e partes interessadas locais, os agentes envolvidos no processo estarão mais familiarizados com os conteúdos do plano e as estratégias de implementação planeadas e apoiarão esses conteúdos e estratégias. O próprio processo de planeamento contribui então para resultados melhorados em todo o sistema. As ideias propostas nestas Diretrizes para incorporar a Educação para a Paz no processo de planeamento educativo podem ser adotadas quer um país tenha um sistema centralizado ou descentralizado. Se for utilizado um processo descentralizado, então os esforços de desenvolvimento da capacidade devem ser alargados a todos os níveis do sistema de modo a que os responsáveis pelo planeamento a todos os níveis (central, regional e sub-regional) estejam familiarizados com as abordagens e os desafios associados à integração da Educação para a Paz nos seus planos.

Por conseguinte, o restante desta secção analisa o processo de integração da Educação para a Paz nos planos educativos. Conforme discutido na Secção 1, há muitos bons exemplos de programas de Educação para a Paz que foram iniciados mas que revelaram ser insustentáveis à escala nacional por motivos de financiamento ou devido à sua natureza *ad hoc*. **Integrar tais programas nos planos do setor da educação** dá a estes programas maior aceitação institucional, aumentando a probabilidade de o financiamento e os recursos necessários serem disponibilizados a fim implementar com sucesso as várias componentes do plano de educação. Consequentemente, nas partes seguintes desta Secção cada fase do processo típico de planeamento da educação é analisada do ponto de vista daquilo que é necessário para integrar a Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos. A Caixa 1 fornece uma visão geral do processo de planeamento no qual a discussão seguinte é baseada.

### **Caixa 1: Visão geral do processo de planeamento educativo**

**Fase 1: Análise da situação/diagnóstico do setor:** Nesta fase do processo, é realizada uma análise do setor da educação e do contexto de desenvolvimento global do país. O diagnóstico do setor consiste numa análise alargada do setor da educação e do seu desempenho. Os resultados são geralmente divididos em categorias como o acesso, a qualidade, a equidade e a gestão. O diagnóstico do setor passa pela análise em profundidade do setor da educação e de outras estratégias nacionais e internacionais que podem ter um efeito no setor. Por exemplo, os acordos internacionais tais como a Educação para Todos contribuíram para o desenvolvimento de esforços acrescidos para que todas as crianças frequentem o ensino básico e para a redução das disparidades de género no acesso à educação. Além disso, o diagnóstico do setor deve igualmente incluir uma análise dos conflitos e das vulnerabilidades que avalie os riscos de conflito ou de desastre para o sistema educativo. Esta última componente é especialmente importante no que diz respeito à integração da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos no processo de planeamento, dado que ajuda a identificar áreas do sistema que podem ter o potencial de contribuir inadvertidamente para o conflito ou áreas que precisam de ser reforçadas para um melhor apoio aos esforços de construção da paz.

**Fase 2: Formulação/revisão de políticas:** Os resultados do diagnóstico do setor da educação podem apontar para a existência de lacunas nas políticas educativas. Por exemplo, se as crianças de uma parte do país têm acesso limitado à escolarização, uma análise pode revelar que determinados grupos linguísticos ou étnicos não têm oportunidades iguais de acesso à educação. Consequentemente, poderão ser adotadas políticas como, por exemplo, uma política de inclusão linguística ou uma política de inclusão social que contribuam para aumentar o acesso à educação para crianças de zonas negligenciadas. (Consulte as secções 2.3 e 3.2 para uma análise da formulação/revisão de políticas relacionadas com a Educação para a Paz.)

**Fase 3: Identificação de objetivos e conceção de programas prioritários:** O diagnóstico do setor ajuda igualmente os ministérios da educação a decidirem as suas prioridades no que diz respeito à programação educativa. Num processo de planeamento a médio prazo os objetivos chave para o setor da educação são discutidos e acordados durante esta fase com base nos resultados do diagnóstico do setor. Por exemplo, os problemas de acesso identificados podem conduzir a um objetivo de aumento do acesso – em termos globais e/ou para grupos ou áreas específicas. Uma vez identificados os objetivos

chave, serão concebidos programas prioritários específicos para atingir esses objetivos, incluindo atividades chave, alvos e prazos. Por exemplo, uma das estratégias pode consistir em projetar uma iniciativa para recrutar e formar mais professores de regiões específicas se uma das razões da falta do acesso for a falta de professores qualificados em determinadas zonas do país.

**Fase 4: Enquadramento orçamental e financeiro:** Um plano educativo sólido exige um cálculo preciso e realista de custos. A componente com maior peso num orçamento educativo são os salários do pessoal (incluindo professores e todo o restante pessoal ligado à educação). Os salários devem ser projetados de forma a incluir futuros aumentos e com base nas necessidades dos professores durante o período do planeamento. Além dos salários, todos os restantes custos do sistema educativo, desde a construção de salas de aula à impressão e distribuição de manuais, ou aos custos associados a iniciativas do ensino especial, devem ser calculados e incluídos no orçamento para o período de planeamento. No caso da Educação para a Paz, pode igualmente incluir o cálculo do custo de revisão dos programas de formação de professores, por exemplo, a fim de garantir a formação exaustiva de professores no âmbito das novas matérias. Uma vez calculados os gastos, o orçamento para a educação é comparado com o envelope financeiro antecipado pelo Ministério das Finanças. Todos os défices no financiamento são então identificados e procuradas fontes de financiamento adicionais, por exemplo, financiamento adicional dos governos nacionais ou regionais, financiamento dos doadores internacionais (de desenvolvimento e humanitários) ou possivelmente até do setor privado, das comunidades locais ou das famílias. (O enquadramento orçamental e financeiro é discutido com maior detalhe na secção 4.2 destas Diretrizes.)

**Fase 5: Monitoração e avaliação:** Outra parte fundamental do processo de planeamento educativo é o desenvolvimento de uma estrutura de monitorização e avaliação. Esta estrutura é desenvolvida em conjunto com o plano educativo e fornece a base para a monitorização da implementação durante o período do planeamento. Os resultados da monitoração e da avaliação são fundamentais pois ajudam os gestores educativos a determinar se o sistema está a atingir os seus objetivos, sendo também essenciais para processos de planeamento futuros, uma vez que os dados recolhidos são utilizados em diagnósticos subsequentes do setor e nos planos operacionais anuais. (A monitorização e a avaliação são discutidas com maior detalhe na secção 4.3.)

## 2.2 Fase 1: Análise da situação/diagnóstico do setor

Ao integrar a Educação para a Paz nos planos educativos, a primeira etapa é realizar uma análise da situação. Esta análise pode ser uma componente do diagnóstico do setor da educação na sua globalidade, se estiver em desenvolvimento um novo plano a médio prazo, ou pode fazer parte de uma revisão anual do setor da educação. A presente secção inclui sugestões para componentes chave de uma análise da situação no que diz respeito à Educação para a Paz. Nem todas as sugestões têm de ser postas em prática em cada situação. Os responsáveis pela planificação devem identificar as mais relevantes para o seu próprio contexto, incorporando-as na sua análise.

- ✓ **Analisar estratégias de desenvolvimento nacionais existentes.** Abordam especificamente questões relacionadas com o conflito, a construção da paz ou assuntos conexos, tais como a paz, a igualdade

e a justiça? Qual é ou qual poderia ser o papel potencial do sistema educativo (se é que poderia desempenhar um papel) na consecução dessas estratégias nacionais?

#### Caixa 2: Exemplo– Sudão do Sul

O plano de desenvolvimento do Sudão do Sul 2011-2013 baseia-se no tema «**Alcançar a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz e a prosperidade para todos**»....

Plano **Global** de Desenvolvimento do Sudão do Sul(**objetivo SSDP - South Sudan Development Plan**): assegurar que até 2014 o Sudão do Sul será uma nação nova unida e pacífica, através da construção de bases fortes para uma boa governação, para a prosperidade económica e para uma melhor qualidade de vida para todos. Os esforços para o conseguir dividem-se em quatro elementos de base para o SSDP neste período:

- melhorar a governação;
- alcançar uma transformação rural rápida para melhorar a subsistência e expandir oportunidades de emprego;
- melhorar e expandir os serviços de educação e de saúde; e
- aprofundar a construção da paz e aumentar a segurança.

Fonte: Plano de Desenvolvimento do Sudão do Sul, 2011: xiii-xiv.

#### Caixa 3: Exemplo – Costa do Marfim

O Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza (PRSP) na Costa do Marfim 2009-2015 foi desenvolvido no âmbito da **consolidação da paz e da restauração da coesão social**, da recuperação da economia costa-marfinense e da melhoria sustentável do bem-estar da população que sofreu durante vários anos crises sociopolíticas e militares....

O diagnóstico da pobreza ajudou a definir, para a Costa do Marfim, uma **visão clara** que poderia ser resumida em cinco pontos principais, em torno dos quais as ações governamentais devem concentrar-se. O objetivo é fazer da Costa do Marfim: (i) um **refúgio de paz, de segurança, de coesão social e de bem estar**; (ii) um **país emergente** e um poder económico na Sub-região; (iii) um país onde as **pessoas trabalham de forma disciplinada, respeitando os valores morais**; (iv) um país com uma **cultura de excelência e de promoção do mérito com equidade**, e (v) um país moderno, respeitoso de valores ambientais.

Fonte: Costa do Marfim: Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza, 2009: i-iii.

- ✓ **Realizar uma análise das vulnerabilidades e dos conflitos.** Uma análise das vulnerabilidades e dos conflitos avalia as vulnerabilidades (pontos fracos) e capacidades(**pontos fortes e recursos**) do sistema educativo relativamente aos riscos identificados, que podem estar relacionados com o



conflito ou outros perigos tais como inundações ou secas. Em termos de conflitos, avalia o impacto, ou o impacto potencial, dos conflitos no sistema educativo, bem como a forma como o sistema trabalha para reduzir o risco de conflito, por exemplo através de planos escolares que procuram manter as crianças e o pessoal educativo seguros no caso de um ataque físico a uma escola, ou através da integração da Educação para a Paz no currículo (ou, inversamente, a forma como o sistema pode inadvertidamente aumentar o risco em resultado da discriminação sistemática de um segmento particular da sociedade, por exemplo). Como parte da análise da situação, pode ajudar a identificar as áreas que necessitam de atenção para futuros esforços de implementação. O Anexo 1 inclui um exemplo de como estruturar uma análise das vulnerabilidades e dos conflitos a fim de analisar aspetos fulcrais do sistema educativo em termos de apoio, ou da falta dele, aos objetivos da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos.

- ✓ **Analisar dados educativos existentes a partir de uma perspetiva sensível ao conflito.** A incorporação da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos no processo de planeamento educativo não exige necessariamente um esforço intensivo para recolher novos dados. Muitas bases de dados de sistemas de informação e monitorização da educação (EMIS) já possuem informação que pode ser analisada com esta finalidade. Uma das razões pelas quais a educação pode contribuir para o conflito ou para tensões continuadas entre diferentes grupos culturais, étnicos ou religiosos é a perceção (ou realidade) de que alguns grupos são mais favorecidos que outros em termos de acesso aos recursos educativos (tais como professores qualificados, escolas e salas de aula bem construídas e fornecimento de materiais de aprendizagem educativos). Por conseguinte, como parte da análise da situação, os dados educativos podem ser analisados para determinar se tais desigualdades existem. Os exemplos incluídos no quadro abaixo são meramente ilustrativos. Os escolhidos para a análise devem ser aqueles que melhor se adequam ao contexto do país.

*Considere uma análise do(a)...*

Acesso

- ✓ **Taxas desagregadas de matrícula e de admissão** (brutas e líquidas, se possível): as taxas da matrícula e de admissão devem ser desagregadas até à menor unidade possível. Por exemplo, a Libéria está dividida em condados, em distritos e em clãs. A primeira etapa é comparar as taxas de matrícula brutas (GER - *Gross Enrolment Ratio*) dos condados com a GER nacional. Este exercício pode revelar disparidades em algumas regiões do país no caso de existir um condado significativamente desfavorecido. Será importante avançar pelo menos para um nível mais profundo (o nível distrital) para ver se as disparidades dentro dos condados também existem. É frequente verificar que as capitais provinciais ou de condado têm maior acesso à educação do que as zonas rurais remotas. Se os dados educativos padrão não forem analisados de forma mais detalhada, será impossível saber se e onde existem desigualdades dentro do sistema.

As taxas de matrícula e de admissão podem também ser desagregadas por:

- Género, para determinar se os rapazes ou as raparigas são mais favorecidos dentro do sistema.

Considere uma análise do(a)...

- Nível de ensino (por exemplo, básico, secundário inferior e secundário superior), para determinar se grupos de diferentes regiões do país estão a aceder a níveis diferentes do sistema na mesma proporção.

Este mesmo tipo de análise poderia ser igualmente realizado para pessoas de diferentes grupos tribais, étnicos ou religiosos, se os dados estiverem disponíveis e se a questão em causa não for politicamente sensível. Estas questões devem ser tratadas com grande cuidado dependendo do contexto específico. Se, por exemplo, analisar dados por etnia ou por religião tem o potencial de aumentar os conflitos ou as tensões, então tais esforços devem ser interrompidos. Em vez disso, poderá ser mais politicamente neutro e aceitável analisar os dados usando indicadores de substituição, tais como a língua de instrução ou locais geográficos do país.

- ✓ **Disponibilidade de escolas** (ou de outras instituições de educação) por tipo (isto é, básico, secundário inferior e superior, técnico, universitário) e por região geográfica. Se existirem dados de mapeamento escolar detalhados disponíveis, podem ser analisados para verificar se as crianças que vivem em regiões diferentes do país têm maior ou menor acesso a instalações educativas. Essa análise pode fornecer uma indicação quanto à igualdade de acesso das crianças a instalações educativas em todas as regiões do país. A ausência de escolas secundárias ou de instituições terciárias em algumas zonas do país, por exemplo, pode indicar que as disparidades educativas de longa data, no que diz respeito ao acesso à educação secundária, continuam a existir. Na Serra Leoa, por exemplo, acredita-se que um dos motores do conflito durante a guerra civil desse país foi a desigualdade generalizada no sistema de ensino. Os jovens das zonas rurais eram particularmente desfavorecidos no que diz respeito ao seu acesso à educação e, conseqüentemente, mais suscetíveis de se entregarem à violência e de se juntarem ao conflito (Keen, 2005 citado in UNICEF, 2012).

Qualidade

- ✓ **Resultados da análise** desagregados por nível regional e por género. Estes dados podem indicar disparidades na qualidade dos resultados educativos, assim como disparidades na igualdade de oportunidades para alunos de regiões diferentes. Podem ainda ser analisados a respeito da causa provável das diferenças, tais como ambientes de ensino de qualidade deficiente ou menos professores qualificados nas regiões com piores resultados.
- ✓ **Informação de acompanhamento dos alunos** (caso exista). As taxas de transição de um nível de ensino para o seguinte devem ser analisadas (por género e por região) para determinar se existem disparidades. Além disso, se existirem dados relacionados com a empregabilidade dos alunos que tenham terminado com sucesso níveis de ensino específicos, estes devem igualmente ser analisados para determinar se os alunos de todas as partes do país têm acesso a uma educação relevante e de qualidade. Se a educação não preparar os jovens suficientemente bem para conseguirem um emprego, existe o risco

Considere uma análise do(a)...

	<p>de isto conduzir à frustração e à violência.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>Distribuição de professores qualificados</b> em todo o país e em diferentes níveis do sistema. Se os «melhores» ou os professores mais qualificados estiverem todos colocados em zonas urbanas ou em regiões específicas do país, este facto pode contribuir para perpetuar a desigualdade a nível educativo.</li><li>✓ <b>Disponibilidade da infraestruturas e de recursos educativos.</b> Pode ser possível determinar, a partir dos dados educativos existentes (pelo menos a nível geral), se existem disparidades no que diz respeito às infraestruturas e recursos, tais como salas de aula, mobiliário escolar, laboratórios de ciência, laboratórios informáticos, manuais e outros materiais de ensino e de aprendizagem.</li><li>✓ <b>Língua de instrução</b> em regiões diferentes do país. As políticas relacionadas com a língua, que são inclusivas e que permitem a instrução na língua materna nos primeiros anos de escolaridade, podem contribuir para a melhoria dos resultados educativos e para promover um sentido de coesão. Tal pode implicar a necessidade de contratação de professores nativos com formação e a necessidade de manuais ou outros materiais do professor e de aprendizagem nas línguas locais.</li><li>✓ <b>As proporções aluno-sala de aula e aluno-professor</b> analisadas por regiões geográficas diferentes podem indicar se as escolas estão superlotadas em algumas zonas, o que pode contribuir para disparidades na educação. É de salientar que um rácio professor-aluno baixo não é por si só um indicador de «boa» qualidade, uma vez que as escolas em zonas rurais podem ter baixos rácios aluno-professor devido à existência de populações em menor número ou porque nem todas as crianças estão matriculadas na escola (por razões de má qualidade ou porque as famílias não matriculam as suas crianças na escola).</li><li>✓ <b>Programa de Educação para a Paz (caso exista).</b> O programa foi implementado em todo o país? Todos os professores receberam formação? Existem medidas destinadas a avaliar os resultados do programa, incluindo alterações relacionadas com pedagogia e ética escolar? (Ver igualmente a secção 3 para uma abordagem das questões curriculares.)</li></ul>
Gestão e Administração	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>Características dos diretores de escola e dos gestores educativos</b> a níveis geográficos diferentes do sistema. Dependendo do contexto de cada país, poderá ser útil analisar as qualificações e a experiência dos gestores educativos, embora este tipo de análise exija um certo cuidado. Nas situações em que determinados grupos culturais, étnicos ou religiosos tenham sido historicamente vítimas de discriminação, a unidade de análise mais relevante poderá ser o grupo étnico, por exemplo, para verificar se as desigualdades do passado estão a ser consideradas. Se existir um sistema de informação para</li></ul>

*Considere uma análise do(a)...*

gestão de recursos humanos (HRMIS), estes tipos de dados podem estar disponíveis, embora em algumas situações possa ser uma questão demasiado delicada recolher tais dados. Por exemplo, no Ruanda pós-genocídio e no Burundi os dados relativos à origem étnica deixaram de ser recolhidos.

- ✓ **Despesas de educação por aluno/estudante** em diferentes regiões do país (desagregadas pelos níveis básico e secundário). Analisar a distribuição das despesas em educação pode igualmente ser um meio útil para determinar desigualdades dentro do sistema. Por outro lado, se um governo tiver implementado uma política consciente para retificar desequilíbrios precedentes nos gastos com a educação, as regiões anteriormente desfavorecidas podem receber mais financiamento. O contexto específico do país determinará a forma de analisar este tipo de informação.
- ✓ **Questões relacionadas com a segurança das escolas:** Nas situações de insegurança é possível que o ministério da educação tenha um gabinete responsável pela segurança das escolas, que recolhe informações de forma sistemática relacionadas com ataques em ambientes escolares (tais como ataques diretos a escolas ou ataques a professores ou a alunos na escola ou no percurso entre a casa e a escola). Se tais dados existirem, devem ser analisados para procurar tendências – aumento ou diminuição do número de ataques, locais dos ataques, alvos dos ataques, etc.
- ✓ **Responsabilidade e transparência na gestão do sistema:** Os processos para a promoção e/ou a colocação de pessoal da área da educação são claros e transparentes? Os recursos educativos são distribuídos de forma transparente e equitativa em todo o país? Os níveis descentralizados do sistema têm alguma autonomia no que diz respeito à utilização e distribuição dos recursos?

Além da análise do estado atual do setor da educação acima descrita, é importante analisar toda a restante informação relevante disponível. Sempre que existirem lacunas nas informações disponíveis, poderá ser necessário recolher dados adicionais.

- ✓ **Análise de relatórios sobre educação escritos por investigadores ou por agentes externos.** Se o Ministério da Educação tiver uma unidade de investigação e avaliação, todos os relatórios relevantes devem ser analisados como parte da análise da situação. Pode igualmente ser útil para os dirigentes responsáveis pela educação proceder a uma análise dos relatórios escritos por agentes externos, a fim de verificar, a partir de uma perspetiva exterior, o modo como o sistema educativo está a operar e o modo como terceiros veem o contributo do sistema educativo para a paz e/ou o conflito. Os relatórios passíveis de serem analisados são os relatórios elaborados por instituições financeiras multilaterais como o Banco Mundial ou o Banco Africano de Desenvolvimento; doadores bilaterais que financiam ou estão a considerar financiar a educação no país; organizações das

Nações Unidas como a UNICEF, a UNESCO, o ACNUR (se existirem refugiados no país) e o PAM (se existirem programas de alimentação escolar no país); a Parceria Global para a Educação (GPE), se tiver sido realizada uma análise do setor ou da fragilidade do setor para se transformar num país GPE; ONG que trabalham e prestam serviços no país; organizações de defesa (tais como a Amnistia Internacional ou o Observatório dos Direitos Humanos) que podem ter analisado a situação; ou outros grupos, tais como a Rede internacional para a educação em situações de emergência (INEE), que se interessam pela educação sensível ao conflito ou pela educação em situações de fragilidade ou de emergência. Estes relatórios podem ser solicitados às organizações que trabalham no país ou, cada vez mais, podem também ser acedidos através da Internet.

- ✓ **Recolha de dados adicionais ou suplementares.** Se o EMIS não recolher frequentemente dados que podem ser usados para analisar disparidades no acesso à educação e na qualidade da mesma (como discutido no quadro acima e incluindo outras questões, tais como a transição da escola para o mundo do trabalho), então poderá ser necessário recolher novos dados. Tal poderia ser feito através de uma amostragem orientada para o enfoque em regiões específicas do país que tenham sido historicamente negligenciadas ou propícias ao conflito, com potencial para o conflito ou em que existe um conflito ativo. Os dados recolhidos dependem do contexto do país e das variáveis mais significativas em termos de análise do papel do setor da educação na contribuição para a paz ou, inversamente, para o conflito.

Se o país tiver vivenciado um conflito terminado recentemente ou se existir um conflito atual nesse país, poderá ser igualmente necessário recolher informações relacionadas com a segurança das escolas, tais como ataques a escolas, professores, outro pessoal da área da educação ou alunos (caso essa recolha ainda não tenha sido feita). Da mesma forma, será útil analisar os efeitos do conflito violento no setor da educação, por exemplo, através da recolha e da análise de informações relacionadas com deslocações (de pessoal do setor da educação e de alunos); limitações em termos de recursos humanos e financeiros; destruição e atitudes de negligência relativamente a salas de aula, instalações escolares e equipamento e materiais educativos; e número de crianças e jovens que podem ter abandonado a escola ou que não tenham ingressado na mesma devido ao conflito. Tais dados fornecerão uma linha de base para análises futuras e ajudarão a identificar prioridades (debatidas a seguir).

- ✓ **Realizar uma análise dos programas de Educação para a Paz existentes<sup>vi</sup>** (caso existam e caso a análise ainda não tenha sido feita). Nos casos em que já tenha sido desenvolvido um programa de Educação para a Paz (ou uma iniciativa similar), a análise da situação deve incluir informações relativas à sua aplicação até à data, assim como os resultados do programa, caso sejam conhecidos. Podem ser necessários estudos suplementares para determinar as taxas de aplicação e para recolher mais dados qualitativos relativos aos resultados desses programas (por exemplo, capacidade dos professores para transmitirem conhecimentos; mudanças nos valores, competências e atitudes dos alunos e do pessoal do setor educativo). A análise da situação deve também incluir informações sobre a cobertura do programa (nacional, apenas em determinadas regiões, apenas em

determinadas escolas), os planos futuros para o programa em termos de aplicação ou revisão, e os desafios encontrados no que diz respeito à sua aplicação e/ou sustentabilidade.

- ✓ **Utilizar uma análise SWOT (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças) para ajudar a analisar o papel potencial do setor da educação na construção da paz.** Uma análise SWOT (ver Anexo 2 para uma descrição e exemplo) pode ser uma ferramenta útil para analisar se os pontos fortes e as potenciais oportunidades de um sistema no que diz respeito à construção da paz e à prevenção de conflitos compensam os seus pontos fracos e potenciais ameaças. A análise pode ser usada para formular respostas educativas relevantes que reforcem os aspetos positivos e as oportunidades e minimizam os pontos fracos e as ameaças.

### 2.3 Fase 2: Formulação/revisão de políticas

Como referido anteriormente, uma das partes do processo de planeamento educativo consiste na análise das políticas existentes a fim de determinar se são necessárias revisões ou se são necessárias novas políticas devido a lacunas nas políticas existentes. Embora haja muitas definições diferentes para o termo «política», nestas diretrizes definimos política como «a(s) decisão(ões) explícita(s) ou implícita(s) que orientam decisões futuras, iniciam ou retardam a ação ou guiam a implementação» (Haddad, 1995). «Alguns exemplos daquilo que é geralmente classificado como política são: introdução de línguas nacionais no currículo, acesso gratuito à educação, descentralização da gestão de professores. A decisão de desenvolver uma política nova pode ser tomada em resultado de uma variedade de fatores: a falha de uma política existente; uma situação particular fora do sistema de ensino que exige uma mudança na política atual; o desejo do ministério da educação de se adaptar a ou de pôr em prática ideias inovadoras provenientes de outros países; a chegada de um novo governo ou de um novo ministro» (IIEP, 2012: 6).

Como exposto na Secção 1, o exercício de mapeamento (2013) da UNESCO veio demonstrar que 84% dos 45 países da África Subsaariana analisados tinham implementadas políticas de educação nacional que incluíam valores da cultura de paz. Alguns exemplos encontram-se listados abaixo.

#### Caixa 4: Política de Educação e Formação da Etiópia, 1994

A Política da Educação e Formação da Etiópia, de 1994, reconhece o papel desempenhado pela educação em termos de desenvolvimento da sociedade. No que diz respeito à Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos, um dos objetivos gerais da política é **«formar cidadãos para o respeito pelos direitos humanos, para a defesa do bem-estar das pessoas, bem como da igualdade, da justiça e da paz, dotados de cultura democrática e de disciplina»** (ênfase adicionada).

*Importa notar que a aplicação desta política foi revista em 2002 pelo Ministério da Educação e Formação.*

#### Caixa 5: Política de Educação da Gâmbia 2004-2015

A política de educação gambiana identifica os seus princípios orientadores da seguinte forma: «Enquanto Nação, a Gâmbia permanece profundamente empenhada no desenvolvimento da sua base de recursos humanos, dando prioridade ao ensino básico gratuito para todos. É por este motivo que esta política será usada como meio para a consecução de um nível elevado de crescimento económico com vista ao alívio da pobreza, com especial ênfase em áreas críticas para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), da Educação para Todos e da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD). Desta forma, o princípio orientador para a educação baseia-se nas seguintes premissas (ênfase adicionada às premissas relacionadas com a Educação para a Paz):

- i. ***Oferta de uma educação não discriminatória e inclusiva, sublinhando em especial, a igualdade de género, e orientada em favor dos mais carenciados e dos grupos desfavorecidos;***
- ii. ***Respeito pelos direitos do indivíduo, pela diversidade cultural, pelas línguas indígenas e pelo conhecimento;***
- iii. ***Promoção de normas e de valores éticos e de uma cultura de paz;***
- iv. Desenvolvimento de competências no domínio da ciência e da tecnologia para o salto quântico desejado.»

Dado que na África Subsariana estão amplamente implementadas políticas abrangentes no âmbito da Educação para a Paz, o desafio chave nesta área é analisar políticas existentes e a sua aplicação a fim de determinar se estão a funcionar como previsto ou se necessitam de ser revistas. Além disso, a análise de políticas existentes ajudará também os responsáveis pelo planeamento educativo e pelo desenvolvimento de currículos a focalizarem os seus esforços no que diz respeito às prioridades no domínio da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos. A existência de políticas genéricas relacionadas com a Educação para a Paz fornece uma fundação sólida para a execução da reforma ou da revisão curricular, por exemplo, políticas relacionadas com a avaliação da aprendizagem ou de padrões de estudo que indicam quais as matérias (incluindo a Educação para a Paz) que devem ser estudadas nos vários graus de escolaridade (consultar a parte 3.2 para um debate mais aprofundado sobre políticas relacionadas com o currículo).

Geralmente, as políticas sensíveis ao conflito e/ou que promovem uma cultura de paz giram em torno de noções como a igualdade de oportunidades, o respeito e a equidade. Por conseguinte, as análises centradas nas disparidades no acesso à educação ou na qualidade da mesma (como discutido na Secção 2.2) formarão a base principal de evidência para uma revisão das políticas. Estes dados podem também ser complementados com dados qualitativos (de inquéritos ou de grupos de enfoque) que são recolhidos para determinar as perceções das pessoas quanto à justiça e inclusividade do sistema em diferentes regiões do país.

Alguns sistemas educativos podem ter uma política específica relativa à Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos. Por exemplo, em 2008 a Comissão de Educação Nacional do Sri Lanca aprovou a «Política nacional e um quadro de ações global no domínio da educação para a coesão social e a paz». Esta política incorpora as áreas estratégicas chave do currículo, da formação de professores, da segunda língua nacional, do co-curriculo, da cultura escolar e de modelos de escolas integradas, que foram identificadas por múltiplas partes interessadas de diferentes comunidades étnicas e religiosas como

essenciais no contexto cingalês. O objetivo da política era «reunir diferentes atividades de promoção da paz numa estrutura coerente» (Education Above All, 2012: 255). Uma análise recente demonstrou que um dos principais êxitos desta política assenta no facto de «legitimar de forma sustentada o trabalho continuado nesta área» (ou seja, a coesão social e a paz, Davies, 2012: 258). Se for desenvolvida uma política individual relativa à Educação para a Paz, é igualmente necessário atribuir recursos específicos para a sua aplicação e analisar se a política está a ser implementada como previsto ou se exige uma revisão baseada em novas realidades no país.

Os exemplos de políticas educativas aplicáveis e que poderiam ser revistas da perspetiva da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos incluem as seguintes (consultar igualmente a Secção 3.2.1 para uma abordagem das políticas especificamente relacionadas com o currículo).

- Política de educação inclusiva destinada a assegurar o acesso de todas as crianças à educação.
- Política de acesso à educação para refugiados e deslocados internos.
- Política relativa à língua, especialmente em estados multilingues. Este tipo de política deve ser revista para garantir que não favorece um grupo em detrimento de outro.
- Política de gestão escolar que proíbe a punição corporal e é centrada em técnicas de gestão da sala de aula construtivas e amigáveis para as crianças.
- Política de formação de professores destinada a assegurar o uso de métodos amigáveis para as crianças por parte dos professores, e que estes possuem competências suficientes no âmbito da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos.
- Política de colocação de professores destinada a assegurar a distribuição equitativa de professores de forma aberta e transparente.
- Política de desenvolvimento de capacidades para formar as autoridades (incluindo inspetores e dirigentes educativos a nível distrital) em matéria de Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos.
- Política de descentralização que devolve responsabilidades e o poder de decisão às autoridades educativas locais. Em algumas situações as políticas de descentralização podem contribuir para esforços de construção da paz se os territórios locais tiverem mais autonomia e a capacidade para concretizar objetivos relacionados com o acesso à educação e a qualidade da educação. No entanto, por vezes podem existir valores enraizados que perpetuam o conflito entre grupos diferentes em determinadas regiões de um país. Neste tipo de situação, uma abordagem centralizada pode, pelo menos a médio prazo, ser mais eficaz no que diz respeito à concretização dos objetivos nacionais relativos à paz, à prevenção de conflitos e à reconciliação.
- Políticas de atribuição dos recursos. Estas políticas podem assumir diferentes formas e estão relacionadas com o modo como os recursos financeiros e os investimentos no domínio da educação são distribuídos em todo o país (incluindo os que se destinam ao pagamento de salários de professores, escolas, salas de aula e instalações de abastecimento de água e de saneamento). Podem ser um meio eficaz de contribuir para os esforços globais de construção da paz por parte do governo em termos de oferta de serviços de qualidade a todas as regiões do país. Por outro lado, se



os recursos forem distribuídos de modo a beneficiar um grupo em prejuízo de outro, isto tem o potencial de contribuir para o conflito.

O próprio processo de formulação de políticas pode indicar se os princípios da Educação para a Paz e para prevenção de conflitos estão ou não a ser implementados. Por exemplo, se as políticas forem desenvolvidas de forma isolada na capital do país e as únicas partes interessadas envolvidas no processo forem habitantes da cidade com um bom nível de formação, tais como professores universitários, legisladores e representantes de escolas da capital, então o processo da formulação de políticas não é inclusivo e provavelmente não refletirá as necessidades dos alunos e das pessoas que vivem em zonas rurais. Consequentemente, é imperativo que o processo da formulação de políticas seja também inclusivo e informado por uma ampla variedade de partes interessadas, incluindo pessoas de diferentes grupos culturais, étnicos ou religiosos, bem como educadores, alunos (crianças mais velhas, jovens e adultos), pais e membros da comunidade, mulheres e homens.

## **2.4 Fase 3: Identificação de objetivos e programas prioritários**

Torna-se claro que os programas curriculares implementados em todo o país constituem prioridades principais no que diz respeito à integração da Educação para a Paz no sistema de educação nacional. Como tal, as questões curriculares são discutidas extensivamente na Secção 3. Além dos currículos, é fundamental considerar o modo como o sistema educativo na sua globalidade transmite os valores e as atitudes associados à paz e à prevenção de conflitos. Partindo do debate da análise da situação (secção 2.2 acima) e da investigação educativa realizada no domínio da educação e do conflito (ver, por exemplo, Bird, 2003; Bush e Saltarelli, 2000; Obura, 2003; UNICEF 2012), há uma série de áreas a considerar ao identificar objetivos e ao desenhar programas prioritários destinados a planos de educação nacionais.

Por exemplo, as prioridades não curriculares podem girar em torno de questões relacionadas com a distribuição equitativa de recursos educativos – sejam eles professores, formação de professores, salas de aula ou materiais de ensino e de aprendizagem – e questões relacionadas com descentralização e autonomia a vários níveis do sistema. Estas são geralmente prioridades que já estão identificadas em planos do setor da educação em termos da sua capacidade para ajudar a concretizar objetivos gerais relacionados com o acesso à educação e com a qualidade da mesma, em linha com objetivos nacionais e compromissos internacionais como a Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. No caso da Educação para a Paz, as prioridades não são necessariamente diferentes, devendo ser avaliado o seu contributo para a construção da paz e para o não agravamento ou aumento de tensões em nenhuma parte do país. Quando as comunidades não têm acesso a serviços básicos como a educação e quando o sistema de ensino não oferece oportunidades para todos os cidadãos de um país, a probabilidade de conflito violento tende a aumentar. Nos casos em que existem desigualdades, as áreas chave devem ser analisadas para ajudar na identificação das prioridades, de modo a concretizar os objetivos da Educação para a Paz. O quadro 2.1 apresenta sugestões de algumas áreas chave a partir das quais poderão ser desenvolvidos objetivos relevantes, bem como algumas atividades estratégicas essenciais a ter em consideração para cada área.

*Quadro 2.1 Objetivos e estratégias relacionados com a Educação para a Paz*

(Importa salientar que este quadro não inclui possíveis objetivos e estratégias relacionados com questões curriculares, uma vez que estas são discutidas separadamente na Secção 3.)

Identificação de objetivos relativos a:	Estratégias possíveis (ou atividades) a considerar:
<p><b>Matrículas</b> por região, grupo étnico, religioso ou outro grupo relevante, para cada nível de ensino, tendo em consideração as taxas de transição de um nível para o seguinte, por exemplo, do nível básico para o nível secundário inferior. Tal pode ser facilitado usando um modelo de simulação como o modelo ANPRO (ANálise e PROjeção) da UNESCO, acessível em linha em <a href="http://www2.unescobkk.org/elib/publications/EFAHandbook/index.htm">http://www2.unescobkk.org/elib/publications/EFAHandbook/index.htm</a>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abolição de taxas escolares</li> <li>• Incentivos, bolsas de estudo ou assistência material destinados a grupos sub-representados, incluindo a nível do ensino secundário e pós-secundário</li> <li>• Uso da língua materna como língua de instrução nos primeiros anos do ensino básico</li> <li>• Abolição de outros obstáculos à entrada no sistema educativo</li> <li>• Oferta de programas de aprendizagem intensivos ou outros tipos de ensino alternativo para alunos que já não se encontram em idade escolar</li> </ul>
<p><b>Distribuição e formação de professores</b> por região. Estes objetivos devem também ter em consideração os níveis de qualificação dos professores do sistema. As questões relacionadas com a distribuição de professores devem ser abordadas de forma prudente, dada a existência de muitas variáveis que afetam a quantidade e a qualidade dos professores disponíveis em diferentes regiões do país. Por exemplo, não será fácil atrair professores qualificados para regiões onde faltam serviços básicos, tais como eletricidade, água e saneamento, o que faz com que seja difícil corrigir, a curto prazo, disparidades em matéria de qualidade dos professores em todo o país e especialmente nas zonas rurais. Além disso, podem existir questões culturais ou linguísticas que impedem os professores de se deslocarem facilmente para novos postos de trabalho no país, por exemplo, é frequente as professoras não poderem deslocar-se sem as suas famílias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferências de contratação para os professores das regiões com rácios aluno-professor elevados</li> <li>• Comparticipações para o exercício da atividade docente em zonas remotas (esta estratégia deve ser usada com cuidado nas situações em que a cultura ou a língua podem apresentar obstáculos a uma educação de qualidade e podem afetar a aceitação de um professor pela comunidade local)</li> <li>• Estratégias de formação de professores que dão prioridade a futuros professores oriundos de comunidades com rácios aluno-professor elevados e aos professores que falam a língua local (se aplicável).</li> <li>• Poderá ser necessário ter em consideração formas não tradicionais de formação de professores, tais como sistemas de ensino à distância e de mentoria ou círculos de estudo, especialmente quando os custos associados à</li> </ul>

<b>Identificação de objetivos relativos a:</b>	<b>Estratégias possíveis (ou atividades) a considerar:</b>
<p>As iniciativas de formação de professores devem igualmente ser concebidas para incorporar as atitudes e os valores associados à Educação para a Paz, tendo em atenção o modo de formação ou de atualização das competências dos professores em matéria de novos conteúdos curriculares. (Consultar a Secção 3 para uma discussão mais completa.)</p>	<p>formação de professores forem altos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema flexível de certificação de professores que permite que os professores sem formação ou sem qualificações permaneçam no sistema durante o período de atualização das suas qualificações</li> <li>• Reconhecimento das qualificações de professores retornados que podem ter recebido formação como professores durante o tempo em que estiveram refugiados noutro país</li> <li>• Desenvolvimento de um regime de quotas para professores (e outro pessoal ligado à educação) de determinadas regiões ou, caso não seja demasiado sensível politicamente, de diferentes grupos culturais, étnicos ou religiosos.</li> <li>• Sistemas da supervisão e de mentoria de professores destinados a melhorar a qualidade.</li> </ul>
<p><b>Construção de escolas/salas de aula e outras infraestruturas</b> por região. Estes objetivos podem ser baseados nos rácios aluno-sala de aula, tendo também em consideração os tipos de construção disponíveis em cada região. Os projetos de construção de escolas devem ser «amigos» das crianças e contribuir para a diminuição da probabilidade de as crianças serem vítimas de abuso ou de exploração sexual, por exemplo através de instalações de abastecimento de água e saneamento separadas para rapazes e raparigas e da incorporação de janelas e zonas abertas em vez de espaços escondidos ou corredores escuros. Em regiões propensas ao conflito (ou em regiões em que o conflito está ativo) as escolas devem também ser projetadas para a proteção contra ataques, o que pode implicar requisitos de infraestrutura adicionais, tais como muros de proteção ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de técnicas de construção seguras e adequadas ao local em diferentes regiões do país. Isto pode acelerar a construção das salas de aula, assim como ser mais eficaz em termos de custos do que projetos iguais planeados centralmente.</li> <li>• Distribuição de subvenções globais aos distritos ou subdistritos a fim de apoiar a construção de salas de aula semipermanentes, usando recursos e mão-de-obra disponíveis localmente. Esta abordagem acelerará a construção de salas de aula, o que deverá contribuir para aumentar o acesso (se coordenado com a disponibilidade de professores) e poderá ser potencialmente eficaz na redução de custos. Por outro lado, serão necessárias uma assistência e uma monitorização mais alargadas para assegurar que as salas de aula semipermanentes são construídas de acordo com as normas de segurança de construção. As</li> </ul>

<b>Identificação de objetivos relativos a:</b>	<b>Estratégias possíveis (ou atividades) a considerar:</b>
<p>áreas seguras.</p> <p>Há que considerar igualmente os tipos de escola por grau de ensino que estão disponíveis em diferentes partes do país. Por exemplo, se algumas regiões do país tiverem sido privadas historicamente do acesso ao ensino secundário ou superior, será importante, do ponto de vista da Educação para a Paz, contemplar objetivos de construção de pelo menos a uma instituição de ensino superior por província (ou outra unidade geográfica relevante). Além da construção de salas de aula, os objetivos devem também centrar-se noutras infraestruturas educativas, tais como laboratórios de ciência e informática e instalações de abastecimento de água e de saneamento. Devem ser estabelecidas metas para a distribuição de manuais escolares e outros materiais de ensino e de aprendizagem.</p>	<p>subvenções globais também podem ser usadas para obras de beneficiação das escolas, tais como a construção de muros de proteção caso sejam necessários por motivos de segurança ou por razões culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar o apoio de doadores e de ONG para a construção de salas de aula e escolas em distritos prioritários com base em normas acordadas. Tal exigirá grandes esforços de coordenação para garantir que as escolas são construídas nas regiões mais necessitadas e não apenas em lugares de fácil acesso.</li> <li>• Assegurar a existência de pelo menos uma boa escola secundária bem equipada por subdistrito.</li> <li>• Estabelecimento de um instituto técnico e/ou faculdade de formação de professores por região, no mínimo.</li> </ul>
<p><b>Gestão do sistema e reforma administrativa.</b></p> <p>Esta é uma área abrangente que pode incluir muitos aspetos de um sistema. Partindo de uma abordagem sensível ao conflito, as áreas chave a considerar são a contratação e distribuição equitativas de pessoal do setor da educação (homens e mulheres) de regiões diferentes ou de grupos culturais, étnicos ou religiosos; procedimentos de recrutamento de recursos humanos transparentes, códigos de conduta para todo o pessoal do setor (incluindo professores); transparência e equidade em matéria de orçamentação e relato financeiro; iniciativas anticorrupção; ênfase em procedimentos sólidos e precisos de recolha e comunicação de dados; questões de descentralização e de administração escolar juntamente com iniciativas de desenvolvimento de capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição (de recursos humanos, financeiros e de capital) baseada em critérios objetivos e de acordo com prioridades, a fim de corrigir desigualdades dentro do sistema (por exemplo, focar a atenção nos rácios aluno-sala de aula ou aluno-professor, ou assegurar a existência de pelo menos uma boa escola secundária por distrito ou outros critérios relevantes).</li> <li>• Planos de desenvolvimento de capacidades destinados a reforçar os esforços de descentralização.</li> <li>• Consultas com as várias partes interessadas durante o ciclo de planeamento, incluindo durante a formulação de planos assim como durante as revisões periódicas.</li> <li>• Reforço de medidas de responsabilização com o intuito de verificar se os recursos estão a chegar</li> </ul>

<b>Identificação de objetivos relativos a:</b>	<b>Estratégias possíveis (ou atividades) a considerar:</b>
	aos destinos e grupos pretendidos.

O Quadro 2.1 define as diversas áreas a considerar na identificação de objetivos e prioridades relacionadas com a Educação para a Paz. A decisão final acerca dos objetivos relevantes será baseada no contexto do país. Durante a análise da situação, os responsáveis pelo planeamento e pela tomada de decisões terão identificado uma série de forças e de desafios relativos à Educação para a Paz dentro do seu próprio sistema. Esta análise ajudará a guiar a reflexão sobre as prioridades mas, em última análise, a identificação dos objetivos e dos programas prioritários será melhor conseguida através de um processo consultivo e de uma discussão aberta e transparente com as partes interessadas. A transparência neste processo assegurará o envolvimento das várias partes interessadas, estando ela própria mais alinhada com os valores da Educação para a Paz, uma vez que um maior número de pessoas terão oportunidade de fornecer elementos para o processo.

#### 2.4.1 Identificação de objetivos, metas e estratégias<sup>vii</sup>

**Os objetivos prioritários** devem ser formulados tendo em consideração o que foi acordado pelo país em documentos de política nacional ou em acordos internacionais. Selecionar prioridades não é uma tarefa fácil pois exige que seja dada maior atenção a determinadas questões em detrimento de outras, e consequentemente alguns grupos de interesse podem sentir-se negligenciados. Nem todos os objetivos principais podem ser alcançados ao mesmo tempo. Por conseguinte, os argumentos para os objetivos relacionados com Educação para a Paz devem ser sustentados por uma análise sólida da situação existente, especialmente no que diz respeito à vulnerabilidade do sistema ao conflito ou do seu potencial contributo para o conflito.

Cada objetivo prioritário identificado deve ser acompanhado de algumas **metas** a atingir. Em princípio, as metas devem ser mensuráveis e ter um prazo. Definir metas para alguns objetivos relativos em particular à expansão do sistema é bastante simples. Torna-se muito mais complexo para outros objetivos, tais como o melhoramento da «ética» escolar ou a mudança de atitudes e valores do pessoal do setor da educação relativamente à Educação para a Paz. (Ver igualmente a Secção 3.)

Uma vez definidas as metas do plano, a pergunta que se coloca é a de saber que **estratégias** precisam de ser adotadas para assegurar que são atingidas. Podem ser adotadas várias estratégias para atingir uma meta específica, por exemplo o «aumento de 20% na taxa de matrícula no 1.º ciclo do ensino básico dentro dos próximos 3 anos em regiões historicamente desfavorecidas» poderia ser alcançado através da expansão de escolas existentes; construção de novas escolas; disponibilização de transporte escolar; desenvolvimento de modelos de ensino alternativos; oferta de bolsas de estudo e de almoços gratuitos, entre outros. Na prática, contudo, as escolhas de estratégias possíveis são limitadas por uma série de fatores, em particular:

1. *Nem todas as estratégias são igualmente relevantes ou «eficazes» para superar um problema específico. As várias estratégias para aumentar a equidade e a qualidade podem ser mais ou*

menos relevante e eficazes (dependendo do contexto). Por exemplo, na lista de estratégias mencionadas acima, a expansão de escolas existentes pode não ser relevante num determinado contexto se as escolas existentes estiverem situadas demasiado longe das casas das crianças que naquele momento não frequentam a escola, e se for considerado inseguro para as crianças viajar longas distâncias até às escolas existentes.

2. *As estratégias podem ter consequências não intencionais* que podem, por sua vez, criar novos problemas. Tais consequências são difíceis de prever no momento de decisão das estratégias, mas poderá ser útil ter em conta as experiências de outros países. Por exemplo, oferecer incentivos especiais a raparigas para frequentarem a escola pode conduzir a um aumento da violência contra as mesmas ou à sua exploração, caso o programa não tenha uma aceitação alargada.
3. Mesmo que uma estratégia possa parecer ser muito eficaz para enfrentar um determinado desafio educativo, a existência de *razões políticas* específicas e a *resistência social ou cultural* podem tornar extremamente difícil a escolha de uma opção específica.
4. As metas e as estratégias de desenvolvimento da educação previstas só podem ser implementadas se os *recursos (financeiros, humanos, físicos, etc.) necessários* estiverem disponíveis e se as capacidades de gestão e de aplicação necessárias existirem.

#### 2.4.2 Critérios para ajudar a avaliar a escolha de estratégias<sup>viii</sup>

A lista de estratégias sugeridas no Quadro 2.1 não é totalmente inclusiva. Serão seleccionadas estratégias diferentes com base nas necessidades específicas e na história de cada país. É igualmente provável que seja impossível implementar na totalidade (pelo menos a curto prazo) todas as prioridades identificadas. Como referido anteriormente, a seleção de prioridades será um processo negociado entre grupos de partes interessadas e terá fortes implicações políticas e financeiras. Por este motivo, a consulta de um grande número de partes interessadas é uma parte essencial da integração da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos num plano do setor da educação.

Antes de decidir estratégias, podem ser desenvolvidos e debatidos cenários alternativos baseados num conjunto de critérios que ajudam a avaliar as implicações das diferentes estratégias. Os critérios geralmente utilizados pelos responsáveis pelo planeamento educativo e pela tomada de decisões para avaliar estratégias são descritos a seguir.

- ❑ **Viabilidade em termos de custos:** uma estratégia é avaliada não só com base no seu custo financeiro mas também com base no seu eventual custo social ou político. As despesas educativas são mais vulneráveis às mudanças nas situações económicas e nos objetivos políticos do que outros tipos de despesas públicas, fazendo com que seja importante refletir sobre e discutir cenários económicos alternativos. É igualmente necessário decidir se haverá *custos privados* associados a uma estratégia educativa específica (por exemplo, uma determinada reforma exigirá que famílias e membros da comunidade partilhem os custos e, se assim for, o que acontece aos grupos mais pobres?). A discussão deve centrar-se também nos *custos de oportunidade* (por exemplo, há outras estratégias que poderiam ser vantajosas, mas que não podem ser implementadas devido ao custo da estratégia proposta?). Finalmente, é importante

considerar todos os *custos políticos* para uma determinada estratégia (por exemplo, se uma estratégia favorecer um grupo sobre outro, estará o governo disposto a pagar o custo político?)<sup>ix</sup>

- ❑ **Desejabilidade:** este critério envolve duas dimensões:
  - O impacto da estratégia em vários grupos de interesse e partes interessadas. Por exemplo, há geralmente um certo cuidado entre os responsáveis pelo planeamento em implementar uma mudança radical que pode nem sempre ser vista favoravelmente por determinados grupos de interesse como os sindicatos de professores. Torna-se mais eficaz nesses casos pesar os interesses dos grupos de partes interessadas e implementar uma alteração de política ou uma nova iniciativa com sua participação.
  - A compatibilidade com estratégias de desenvolvimento nacionais e/ou internacionais e a sociedade em geral. Por exemplo, a escolha da estratégia deve ser consentânea com o Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza, etc.
- ❑ **Exequibilidade:** uma outra condição importante para que uma opção de estratégia seja mantida é a disponibilidade dos recursos necessários para a sua aplicação (humanos, financeiros, físicos, tempo para a aplicação, etc.). Daí a importância de determinar cuidadosamente os diferentes requisitos e de testar a exequibilidade financeira, institucional e técnica da estratégia. O que não pode ser negligenciado, ao avaliar a exequibilidade de uma iniciativa e de um plano para o setor, são as capacidades humanas e institucionais para a sua implementação.
- ❑ **Sustentabilidade:** a sustentabilidade de uma estratégia pode ser equiparada à sua exequibilidade a longo prazo. O impacto das reformas educativas estende-se normalmente por longos períodos e pode ser afetado por um ambiente político e social instável e pela falta de recursos sustentáveis. Daí a importância de ter em consideração não só as implicações imediatas de uma estratégia no momento do seu desenvolvimento, mas também os requisitos a longo prazo em termos do apoio político, de financiamento, etc.

Por conseguinte, ao formular uma estratégia, pode ser útil fazer as seguintes perguntas:

- ✓ As questões educativas abordadas pela estratégia foram diagnosticadas e analisadas adequadamente no âmbito do contexto socioeconómico e político existente?
- ✓ Os critérios de avaliação (descritos acima) foram utilizados para verificar a escolha da estratégia?
- ✓ Os vários grupos de partes interessadas estiveram envolvidos no processo de formulação da estratégia?
- ✓ As estratégias identificadas contribuem para a concretização de prioridades nacionais e internacionais globais no campo da educação?

### 2.4.3 Conceção de programas e a abordagem de enquadramento lógico<sup>x</sup>

Um programa de Educação para a Paz integra múltiplas estratégias e atividades, tais como a revisão do currículo, alterações às práticas de gestão escolar, a formação de professores com vista à atualização de competências de professores menos qualificados, de forma a atrair mais professores das regiões desfavorecidas, etc. Após a definição dos objetivos específicos relativos à Educação para a Paz, o passo

seguinte do processo é elaborar um programa para incorporação no plano setorial. A abordagem de enquadramento lógico (LFA) é um dos métodos mais correntemente utilizados para a conceção de programas ou projetos. Trata-se de um método altamente estruturado e sistemático de seleção e organização de atividades relevantes para atingir objetivos, seguindo uma ordem lógica restrita. Para cada programa ou projeto, a LFA conduz normalmente à produção de uma Matriz de Enquadramento Lógico, também designada Logframe, que resume o programa ou o projeto e as suas atividades, metas e objetivos num número de colunas e linhas limitado, e que pode ser acompanhada de uma descrição narrativa do programa, de planos de trabalho ou de calendários de atividades mais detalhados.

Uma vez alcançado o consenso quanto ao objetivo global do programa, bem como aos seus objetivos específicos, resultados e atividades<sup>xi</sup> (ver definições no Quadro 2.2 abaixo), os grupos de trabalho (que devem ter sido formados para apoiar a elaboração do plano para o setor da educação e dos seus diferentes componentes) devem definir metas precisas a atingir, as fontes de informação que permitirão verificar esses resultados e os pressupostos em torno da implementação das atividades.

A ideia é partir da declaração de objetivos e avançar para o nível seguinte, seguindo uma «lógica meio-fim» e formulando duas perguntas:

1. Se o objetivo específico do programa for alcançado, quais são os diferentes resultados a atingir?
2. Que atividades precisam de ser implementadas a fim de atingir cada um dos resultados específicos?

Será necessário um amplo debate para o fornecimento de detalhes suficientes sobre os resultados esperados e as atividades necessárias para alcançar o objetivo específico. No Quadro 2.2 abaixo encontra-se um exemplo de um Logframe, juntamente com uma breve explicação de cada um dos seus elementos. Para cada elemento, é incluído um exemplo em *itálico* relativo à Educação para a Paz.

Quadro 2.2 Estrutura do Logframe e respetivos elementos

Descrição do programa	Metas	Fonte de verificação	Pressupostos
<p><b>Objetivo global</b></p> <p><u>O impacto do desenvolvimento global para o qual o programa contribui a nível nacional ou setorial (fornece a ligação ao contexto do programa de políticas e/ou setorial)</u></p> <p><i>p. ex., maior acesso a uma educação inclusiva</i></p>	<p>Medem o alcance de uma contribuição para o objetivo global.</p>	<p>Fontes de informação e métodos utilizados para a respetiva recolha e comunicação (incluindo quem e quando/com que frequência).</p>	



Descrição do programa	Metas	Fonte de verificação	Pressupostos
<i>e de qualidade</i>			
<p><b>Objetivo específico</b></p> <p><u>O resultado</u> de desenvolvimento no fim do programa, mais especificamente os benefícios previstos para o(s) grupo(s)-alvo</p> <p><i><b>p. ex., os professores demonstram princípios e valores da Educação para a Paz em todas as escolas-piloto</b></i></p>	<p>Ajudam a responder à pergunta: «Como saber se o objetivo específico foi alcançado»?</p> <p>Incluir detalhes apropriados relativos à quantidade, qualidade e tempo.</p>	<p>Fontes de informação e métodos utilizados para a respetiva recolha e comunicação (incluindo quem e quando/com que frequência).</p>	<p>Pressupostos (fatores fora do controlo da gestão do programa) que podem ter impacto na relação entre o objetivo geral e o objetivo específico</p>
<p><b>Resultados</b></p> <p>Os resultados diretos (produtos e serviços) do programa, que na sua maior parte estão sob o controlo da gestão do programa</p> <p><i><b>p. ex., formar 1000 professores e 500 diretores de escola no que respeita aos princípios da Educação para a Paz e à utilização de técnicas de ensino</b></i></p>	<p>Ajudam a responder à pergunta: «Como saber se os resultados foram alcançados»?</p> <p>Incluir detalhes apropriados relativos à quantidade, qualidade e tempo.</p>	<p>Fontes de informação e métodos utilizados para a respetiva recolha e comunicação (incluindo quem e quando/com que frequência).</p>	<p>Pressupostos (fatores fora do controlo da gestão do programa) que podem ter impacto na relação entre os resultados e o objetivo específico</p>

Descrição do programa	Metas	Fonte de verificação	Pressupostos
<i>centradas na criança.</i>			
<b>Atividades</b> Tarefas que necessitam de ser realizadas para a obtenção dos resultados planejados  <i>p. ex., identificação de escolas            conceção da formação            formação de professores            supervisão e monitorização de professores após a formação</i>	Por vezes, esta caixa inclui um resumo dos recursos/meios	Por vezes, esta caixa inclui um resumo dos custos/orçamento	Pressupostos (fatores fora do controlo da gestão do programa) que podem ter impacto na relação entre as atividades e os resultados

O LogFrame é uma ferramenta útil para a conceção de programas pois mostra de maneira concisa a sequência lógica daquilo que se espera conseguir com o programa. Serve também como base para o quadro de monitorização e avaliação, referido abaixo.

## 2.5 Fase 4: Determinação de custos e financiamento

A necessidade de um plano credível é fundamental, especialmente quando é necessário o apoio de doadores externos para ajudar a financiar o plano para o setor educativo de um país. Nesse sentido, embora as especificidades relacionadas com a determinação de custos e o financiamento sejam diferentes, os dois devem ser discutidos em paralelo, dado ser necessária uma determinação precisa dos custos, a fim de determinar eventuais lacunas no financiamento. Além disso, as decisões de financiamento externo serão afetadas pela perceção relativa à credibilidade do plano na sua globalidade, incluindo a respetiva determinação de custos. O financiamento disponível desempenhará um papel fundamental na determinação das prioridades do plano que seguirão adiante, e afetará as decisões relacionadas, por exemplo, com o número de professores no sistema (e os rácios aluno-professor daí resultantes em todo o país), bem como se outras iniciativas, tais como os programas de Educação para a Paz, podem ser implementados a nível nacional. Por conseguinte, nesta parte, serão abordadas questões relacionadas com a

### DEFINIÇÕES

**Determinação de custos:** determinação dos custos unitários para todas as rubricas de despesas com a educação, tais como professores e construção das salas de aula.

**Financiamento:** recursos financeiros fornecidos para apoio à implementação do plano. Tem a ver com a distribuição de fundos a nível *intersectorial* (para a educação, em comparação com a saúde, a defesa, etc.) e *intrasectorial* (para o ensino básico, secundário, superior, etc.)

determinação de custos e o financiamento de planos educativos. Esta fase é discutida com maior detalhe na Secção 4.2 destas Diretrizes.

## 2.6 Fase 5: Monitorização e avaliação

Como referido na secção 2.4, o LogFrame é uma ferramenta útil quer para a conceção de programas, quer para fins de monitorização e avaliação. Uma vez que o LogFrame determina a cadeia de resultados previstos, pode ser transferido para o quadro de monitorização e avaliação com relativa facilidade.

O quadro de monitorização e avaliação pode incluir indicadores de educação tradicionais, tais como taxas de conclusão e rácios professor-aluno, desde que estejam relacionados com os objetivos da Educação para a Paz. (Ver igualmente a discussão na parte 2.2 acima.) Para objetivos não tradicionais, contudo, serão necessários novos indicadores, por exemplo para monitorizar a aplicação de novos currículos ou para monitorizar a ética escolar no que respeita à mudança nos valores, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, assim como do pessoal das escolas, em linha com os valores da Educação para a Paz.

Esta fase é discutida em detalhe na Secção 4.3 das presentes Diretrizes.

## 2.7 Sumário

Nesta secção procedeu-se à análise do processo de integração da Educação para a Paz no processo de planeamento do setor da educação. A finalidade desta integração é alinhar as iniciativas de Educação para a Paz com outros objetivos gerais do setor da educação e abandonar a abordagem *ad hoc*. Como indicado no mapeamento da UNESCO, muitas iniciativas da Educação para a Paz fraquejam devido à falta de financiamento para permitir a expansão dos programas a nível nacional após a fase piloto. Além disso, os princípios, valores e atitudes da Educação para a Paz não são geralmente incluídos nas avaliações formais, o que pode significar que os professores concentram os seus esforços em disciplinas ou matérias sujeitas a provas de avaliação, negligenciando as questões relativas à Educação para a Paz. A integração da Educação para a Paz nos planos de educação nacionais, incluindo com a determinação de custos total, ajudará a institucionalizar esses esforços e fornecerá um quadro a partir do qual os parceiros de desenvolvimento podem alinhar as suas atividades para ir ao encontro das prioridades do governo.

Além da integração da Educação para a Paz no processo de planeamento, esta secção recomenda ainda a realização de uma análise cuidadosa do papel do sistema de ensino no que diz respeito ao conflito e à paz. Na pior das hipóteses, o acesso não equitativo à educação – a todos os níveis, desde o básico ao secundário e ao superior – pode criar ressentimentos e divisões numa sociedade, que podem promover

### DEFINIÇÃO

A monitorização e a avaliação são meios utilizados para medir o desempenho real, comparando-o com as atividades, os resultados e o impacto planeados. **A monitorização** tende a ser uma atividade de rotina e contínua centrada em objetivos operacionais, enquanto a **avaliação** é um processo mais abrangente que tem em conta considerações sistémicas, estruturais e de longo prazo que afetam os objetivos estratégicos.

*Fonte: Guidance notes for Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction into Education Sector Planning .*

um ambiente conducente ao conflito. Da mesma forma, o currículo e os manuais escolares podem transmitir mensagens que não são consistentes com os valores, as atitudes e os comportamentos associados à paz, ou podem mesmo veicular a ideia de que a violência é um meio aceitável para resolver disputas. Por outro lado, contudo, a educação pode igualmente desempenhar um papel positivo enquanto lugar de apoio psicossocial durante e após o conflito, bem como na redução potencial do risco de conflitos futuros. Por exemplo, as iniciativas de Educação para a Paz centradas no acesso equitativo à educação para todos os grupos da sociedade podem contribuir para estratégias e processos mais abrangentes de construção da paz. Porque o sistema educativo constitui um dos grandes fatores de influência numa sociedade, é imperativa uma análise e uma integração cuidadosas da Educação para a Paz em todo o processo de planeamento.

### Secção 3 Educação para a paz e para a prevenção de conflitos do ponto de vista curricular

A finalidade desta secção das Diretrizes é fornecer aconselhamento técnico sobre alguns conceitos fundamentais relacionados com o currículo e sobre a forma como se relacionam com a Educação para a Paz, bem como sobre metodologias de revisão do currículo e de políticas conexas como parte de um esforço global para integrar a Educação para a Paz nos planos de educação nacionais.

O termo «currículo» pode ser definido de várias formas. Geralmente, o termo refere-se aos documentos **formais** que um sistema educativo desenvolve e publica para descrever **o que** os alunos devem aprender na escola. Por vezes, estes documentos incluem o **porquê, quando e como** devem ser ensinados e aprendidos esses conteúdos<sup>xii</sup>. Nalgumas circunstâncias, o termo «currículo» é definido de forma muito mais abrangente, reconhecendo que os alunos aprendem mais na escola do que apenas o que é prescrito em documentos formais. Esta definição mais ampla é particularmente importante ao considerar áreas da aprendizagem, tais como a Educação para a Paz, que se centram no desenvolvimento de **valores e comportamentos**. Como discutido na Secção 1, o objetivo global da Educação para a Paz é desenvolver nos alunos um entendimento da paz e o empenho em prol da paz, por oposição à violência, e dotá-los de competências relevantes, conhecimento, valores pessoais<sup>xiii</sup> e comportamentos para aplicarem esse empenho em todos os aspetos das suas vidas.

Uma proporção significativa da aprendizagem dos alunos nessas áreas ocorrerá fora dos confines das salas de aula e dos livros escolares. Os alunos aprendem com a ética da escola, com as formas como são tratados, intencionalmente ou involuntariamente, pelos seus professores e pares. Esta aprendizagem é geralmente denominada **currículo «oculto»**. Uma vez que a aprendizagem no âmbito da Educação para a Paz e para a prevenção de conflitos pode ser entendida como parte dos currículos formais e «ocultos», seria apropriado definir «currículo» de forma mais ampla.

**Por conseguinte, sempre que utilizado nestas diretrizes, o termo «currículo» significa *Tudo o que os alunos aprendem na escola, de forma***

- *intencional ou não intencional,*
- *explícita ou implícita, ou*
- *aprendido dentro ou fora da sala de aula.*

Esta definição é também consistente com um dos grandes princípios destas Diretrizes – o de que a Educação para a Paz ocorre mais eficazmente (isto é, os alunos aprendem melhor) quando existe uma abordagem sistémica coordenada ao planeamento e à implementação. Definir o «currículo» em sentido lato permite-nos considerar áreas como:

- **políticas e procedimentos** do sistema educativo que podem ter um impacto na aprendizagem dos alunos no âmbito da Educação para a Paz (incluindo, por exemplo, processos de planeamento, políticas de atribuição de recursos e de emprego e recrutamento de professores e diretores de escola);
- estilos e práticas de **liderança e de gestão** aplicados nas escolas e os tipos de relacionamentos entre professores e alunos que são encorajados no interior das salas de aula e fora das mesmas;
- a «**cultura**» **escolar**, incluindo as suas estratégias de recompensa e de disciplina em termos de comportamento, e de que forma pode ser tornada coerente com os princípios da Educação para a Paz;
- a **formação e o apoio** recebidos por professores, diretores de escola e inspetores para que possam compreender e implementar e monitorizar programas de Educação para a Paz; e
- a forma como os pais e outras partes interessadas locais podem ser mobilizados para apoiar iniciativas de Educação para a Paz nas escolas e podem transferir os elementos chave dessas iniciativas para a comunidade em geral.

Embora possa haver algum princípios e objetivos gerais acordados para a Educação para a Paz, trata-se de uma questão curricular que deve ser abordada tendo em conta as tradições sociais, culturais e morais específicas de cada país. Não existe apenas uma forma de abordar esta prioridade do currículo. Cada país deve articular os seus próprios objetivos para a Educação para a Paz, tendo em consideração as suas próprias circunstâncias, incluindo a natureza do seu modelo curricular e a capacidade dos seus professores, a fim de construir a abordagem que funcionará melhor. No restante desta secção consideraremos os aspetos curriculares da Educação para a Paz no quadro do ciclo de planeamento educativo padrão delineado na Parte 2.

### 3.1 De que forma pode o currículo formal ser revisto no contexto da Educação para a Paz?

Embora sejam ambas fases importantes na alteração ou melhoria do currículo (incluindo a integração de uma nova área prioritária como a Educação para a Paz), há distinções importantes entre uma «**análise**» e uma «**revisão**» do currículo.

- O objetivo de uma **análise curricular** é avaliar o currículo atual usando dados e evidências, o que também pode ser entendido como uma parte do diagnóstico do setor ou da análise da situação do setor da educação na sua globalidade (consultar a secção 2.2), mas neste caso a avaliação e a análise visam especificamente o currículo. Com essa análise pretende-se orientar e informar a revisão futura do currículo, envolvendo normalmente o desenvolvimento e a aplicação de um conjunto de critérios, normas ou necessidades específicas segundo os quais o currículo pode ser avaliado. No caso de uma análise limitada (como, por exemplo, para determinar a eficácia da

inclusão da Educação para a Paz no currículo), estes critérios, normas ou necessidades devem refletir a natureza da área de prioridade a ser integrada. O ponto de partida de uma análise curricular consiste na identificação dos resultados de aprendizagem que os alunos devem atingir, um ponto discutido com maior detalhe na secção 3.1.1 abaixo.

- Uma **revisão curricular** altera e melhora (assim se espera) o currículo em função daquilo que se pretende com a revisão, e normalmente é realizada em resultado de e baseada nas conclusões de uma análise.

É essencial que os processos de análise e de revisão curriculares sejam sistemáticos e planeados, e realizados por pessoas com conhecimentos e experiência apropriados. A influência política ou outro tipo de influência externa devem ser minimizadas para que as propostas e as recomendações práticas possam ser formuladas unicamente com base em fundamentos educativos. A influência política deve ser exercida na definição dos termos de referência para a análise, e, naturalmente, na decisão de aceitação ou não das recomendações e na forma como são postas em prática.

É importante recordar que a análise ou revisão do currículo formal devem ser concebidas como parte de um processo de «melhoria» contínua. Por este motivo, a análise curricular deve ser realizada de forma planeada e sistemática, respeitando as filosofias e os valores subjacentes ao currículo. Por vezes, a análise e a revisão necessitam de ser realizadas numa escala relativamente pequena, como resposta a um evento específico ou à emergência de uma nova prioridade de aprendizagem (por exemplo, a Educação para a Paz). Mesmo nestas circunstâncias, a análise e a revisão não devem ser apressadas e devem seguir um plano e um processo sistemático.

### **3.1.1 De que forma podem ser definidos os Resultados de Aprendizagem do Aluno no âmbito da Educação para a Paz?**

A articulação dos **resultados de aprendizagem do aluno** constitui um passo crítico em todo o processo de desenvolvimento do currículo, pois resumem aquilo que se espera que os alunos aprendam. Uma abordagem baseada nos resultados de aprendizagem, e não na atividade do professor, faz parte de uma viragem contemporânea importante do ensino para a aprendizagem – de descrever o que o professor fará na sala de aula (atividade) para o que os alunos farão e aprenderão (resultados).

**Os resultados de aprendizagem são declarações claras e explícitas acerca daquilo que se espera que o aluno saiba, compreenda, consiga fazer e (especialmente nas áreas de estudo como a Educação para a Paz) dos valores que devem desenvolver, em resultado de um programa de estudo.**

A pergunta-chave para os utilizadores destas diretrizes é «o que devem os alunos aprender através do programa de Educação para a Paz?»

Os resultados esperados de qualquer programa ou iniciativa de Educação para a Paz devem ser os seguintes: que os alunos tenham conhecimento sobre e compreendam as questões relacionadas com a

paz e a prevenção de conflitos, e que desenvolvam, adaptem ou afirmem valores, crenças e comportamentos adequados. Os resultados de aprendizagem devem, por isso, incluir os resultados nos domínios cognitivo e afetivo.

### Amostra de resultados de aprendizagem do aluno

Uma das etapas mais importantes na definição dos resultados de aprendizagem consiste em utilizar um verbo que descreva de forma precisa aquilo que se espera que os alunos consigam fazer. A taxonomia de aprendizagem original de Bloom incluía um conjunto de verbos adequados a cada um dos níveis de desenvolvimento cognitivo. Estes são apresentados no Quadro 3.3.<sup>xiv</sup>

*Quadro 3.3 Verbos adequados aos níveis de desenvolvimento cognitivo de Bloom<sup>xv</sup>*

NÍVEL COGNITIVO	VERBOS RELEVANTES		
Conhecimento	conhecer identificar relacionar enumerar	definir relembrar memorizar repetir	registar nomear reconhecer adquirir
Compreensão	reafirmar localizar relatar reconhecer explicar expressar	identificar debater descrever rever inferir concluir	ilustrar interpretar formular representar diferenciar
Aplicação	aplicar relacionar desenvolver traduzir usar operar	organizar empregar restruturar interpretar demonstrar ilustrar	praticar calcular mostrar exibir dramatizar
Análise	analisar comparar testar inquirir examinar contrastar categorizar	diferenciar contrapor investigar detetar sondar classificar deduzir	experimentar escrutinar descobrir inspecionar dissecar discriminar separar
Síntese	compor produzir conceber/projetar montar criar preparar prever modificar dizer	planear inventar formular recolher estabelecer generalizar documentar combinar relacionar	propor desenvolver planear construir organizar originar inferir escrever sugerir

Avaliação	julgar	argumentar	validar
	apreciar	decidir	considerar
	comparar	escolher	calcular
	avaliar	classificar	(avaliar)
	concluir	selecionar	valorizar
	medir	estimar	criticar
	deduzir		inferir

O Quadro 3.4 apresenta exemplos de resultados de aprendizagem para a Educação para a Paz. Contudo, é de referir que se trata apenas de uma amostra e que os resultados listados podem não refletir de forma exata o contexto em cada país, e tão pouco foram desenvolvidos tendo em mente um grau ou nível de escolaridade específico.

Na determinação dos resultados de aprendizagem por idade/níveis de escolaridade, a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem deve igualmente ser avaliada no âmbito das hierarquias de Kohlberg e de Maslow (ver o Anexo 3). Por exemplo, os alunos só estarão «prontos» para conseguir os resultados nos níveis de «síntese» e de «avaliação» (na taxonomia de Bloom) se estiverem prontos para desenvolver comportamentos éticos (na hierarquia de Kohlberg do desenvolvimento moral) e já tiverem atingido os níveis mais básicos de necessidades na hierarquia de Maslow.

*Quadro3.4 Amostra de Resultados de Aprendizagem para a Educação para a Paz*

EXEMPLO DE RESULTADO DE APRENDIZAGEM	
NÍVEL COGNITIVO	<i>Após a conclusão bem-sucedida deste programa/área da aprendizagem/curso, os alunos devem ser capazes de:</i>
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Definir</b> o significado de «paz» e «conflito»</li> <li>• <b>Enumerar</b> algumas razões de base para o conflito a nível pessoal, social e global</li> <li>• <b>Identificar</b> exemplos de conflitos a nível mundial e de iniciativas relacionadas com a paz</li> </ul>
Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Discutir</b> as causas dos conflitos a vários níveis</li> <li>• <b>Reconhecer</b> o valor da prevenção do conflito</li> <li>• <b>Diferenciar</b> tipos de conflitos e tipos de resoluções para os conflitos</li> <li>• <b>Explicar</b> os conceitos básicos da Educação para a Paz a terceiros</li> </ul>
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dramatizar</b>, através da interpretação de personagens e da recriação imaginativa, o modo como os conflitos entre os indivíduos podem surgir e ser resolvidos</li> <li>• <b>Demonstrar</b> os princípios e os valores da Educação para a Paz no comportamento</li> </ul>



	quotidiano
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relacionar</b> experiências pessoais e de outros no âmbito do conflito com as situações e circunstâncias de terceiros</li> </ul>
Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comparar</b> e <b>contrapor</b> conflitos e as respetivas resoluções a nível mundial, nacional e pessoal</li> <li>• <b>Investigar</b> as causas do conflito num conjunto de situações e de cenários</li> <li>• <b>Inquirir</b> sobre os relacionamentos entre os indivíduos que dão origem ao conflito a nível pessoal</li> </ul>
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Generalizar</b> causas de conflitos específicos, aplicando-as a outros contextos e situações</li> <li>• <b>Formular</b> respostas pessoais a argumentos sobre a validade, ou outros, de conflitos específicos</li> <li>• <b>Modificar</b> comportamentos pessoais de forma a encontrar soluções criativas em situações de conflito pessoal</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Considerar</b> respostas alternativas a casos específicos de conflito, ou seja, considerar outras opções que poderiam ter sido tomadas pelos protagonistas em situações reais de conflito</li> <li>• <b>Defender</b> a necessidade de respostas não violentas à provocação a nível pessoal, nacional e mundial</li> <li>• <b>Validar</b> os argumentos apresentados pelos protagonistas para justificar as suas ações numa situação de conflito, ou seja, realizar julgamentos informados a respeito da validade de procedimentos adotados em conflitos reais específicos, a vários níveis</li> </ul>

### 3.1.2 Etapas e tarefas de uma análise curricular

A realização de uma análise curricular constitui uma componente essencial da análise da situação. A análise do currículo pode ser utilizada para avaliar se o modelo usado para integrar a Educação para a Paz no currículo, bem como os próprios conteúdos e a forma como esses conteúdos estão a ser veiculados pelos professores, está ou não a funcionar<sup>xvi</sup>.

Há uma variedade de modelos e processos que poderão ser adotados segundo a intenção e o âmbito da análise, do ambiente educativo e político e dos recursos disponíveis. É provável, contudo, que o processo inclua as seguintes grandes etapas:

#### 1. Preparação

Esta fase envolve geralmente as seguintes tarefas:

- Definir aquilo que se pretende que os alunos aprendam

No caso da Educação para a Paz, devem ser definidos resultados de aprendizagem para alunos de diferentes idades/níveis de escolaridade (conforme referido acima). Isto fornecerá o quadro de critérios segundo os quais a análise julgará a qualidade do currículo atual.

- Definir o âmbito da análise

O âmbito da análise deve ser definido e deve estabelecer, por exemplo, se

- Apenas deve ser analisada a documentação formal do currículo ou se, por exemplo, as práticas de ensino (ou seja, a adequação das práticas correntes da sala de aula à filosofia e ao espírito da Educação para a Paz) e os elementos do «currículo oculto» (como a «cultura escolar») devem também ser analisados.
- Todos os graus ou níveis de escolaridade devem ser analisados.
- Questões relacionadas com a forma como a avaliação é realizada, o papel dos exames e a qualidade dos manuais escolares devem igualmente ser incluídas.

- Definir termos de referência (TOR) claros para a análise

É fundamental definir TOR claros no início da análise. Através dos TOR, o Governo, o Ministério ou a autoridade responsável pelos programas curriculares transmite o que pretende que os responsáveis pela análise façam, o modo como deve ser feita e em que prazo.

Os TOR devem estabelecer objetivos para a análise e fornecer alguns critérios com base nos quais os responsáveis pela análise podem realizar uma avaliação fundamentada da qualidade do currículo. No caso da Educação para a Paz, tais critérios podem incluir:

- O nível de sucesso e adequação do modelo atual para a inclusão da Educação para a Paz no currículo, com base principalmente na avaliação da aprendizagem do aluno na área.
- Determinar se os resultados esperados da aprendizagem dos alunos estão claramente definidos e expressos (e se essas expectativas são apropriadas à idade ou à fase de desenvolvimento dos alunos e se refletem uma filosofia clara sobre a Educação para a Paz).
- Avaliar se o currículo existente inclui conteúdos que incentivarão os alunos a atingir os resultados de aprendizagem no domínio da Educação para a Paz.
- Determinar se o currículo (incluindo manuais escolares) promove implicitamente ou explicitamente o ódio, a inimizade, a violência ou outros valores e comportamentos inconsistentes com a Educação para a Paz.
- Verificar se o que é esperado dos professores na área da Educação para a Paz está definido de forma clara no currículo.
- O grau de adequação e utilidade do apoio (por exemplo, a nível da formação e dos recursos) ao ensino e à aprendizagem da Educação para a Paz.

- Estabelecer dispositivos de administração, gestão e governação

Mesmo nos casos em que se pretende proceder a uma análise limitada, é importante estabelecer uma série de sistemas de modo a garantir uma análise eficiente e eficaz. Por exemplo,

- A autoridade para a realização da análise deve ser conferida de forma clara, e a governação (incluindo a monitorização do progresso e a avaliação dos processos e dos resultados) definida.
- A responsabilidade pelos resultados da análise deve ser definida de forma clara.
- Devem ser definidas exigências de comunicação (o quê, quando e a quem).

Não é necessário muito tempo para o estabelecimento destes sistemas, mas é importante que tal seja feito de forma a garantir a elaboração de recomendações independentes e baseadas em dados objetivos, com vista a uma melhoria.

- Desenvolver uma metodologia e planos

Durante a fase preparatória, deve ser desenvolvida uma metodologia de análise. Esta metodologia envolve normalmente tarefas como

- planear o método de recolha de dados e evidências,
- determinar alguns processos para a aplicação de critérios de qualidade, e
- determinar o modo como as recomendações podem ser formuladas e testadas.

O passo seguinte será desenvolver algumas abordagens e planos abrangentes para pôr esta metodologia em prática.

- Estabelecer requisitos em termos de recursos e confirmar a respetiva disponibilidade

Qualquer análise completa e profissional exigirá uma atribuição de recursos. As necessidades em termos de recursos devem ser calculadas com base num plano e numa metodologia claros para a análise desenvolvidos na fase precedente. Os recursos devem incluir os recursos humanos, materiais e financeiros.

- Contratar pessoal com qualificações adequadas

É importante que a análise seja realizada por pessoal convenientemente qualificado e experiente, na medida do possível pessoal do Ministério, das universidades nacionais ou dos institutos de educação, caso tenham os conhecimentos adequados. Trata-se de uma grande prioridade que por vezes envolve nomeações de elevada visibilidade, pelo que a contratação deve ser feita quanto antes no processo preparatório.

Os responsáveis pela realização da análise devem

- Ter a nacionalidade do país em causa ou estar familiarizados com a história recente do país, bem como com as suas tradições sociais e educativas.
- Compreender as políticas, prioridades e estruturas curriculares atuais.

- Estar familiarizados com as iniciativas na área da Educação para a Paz, em especial no contexto africano.
- Ter a confiança de todas as partes interessadas, incluindo Governo, autoridades em matéria de currículo, professores e comunidade.

Regra geral, as análises devem ser conduzidas de forma independente da autoridade responsável pelos programas curriculares do país, de forma a assegurar a transparência e a objetividade.

O pessoal adequado pode ser frequentemente encontrado nos departamentos de educação, nas universidades nacionais, nos órgãos das autoridades em matéria de currículo de países vizinhos e em membros da diáspora.

## **2. Recolha de dados**

A finalidade desta etapa é reunir dados e opiniões sobre a aplicação atual do currículo (esta pode incluir dados sobre o número de disciplinas, materiais curriculares desenvolvidos para cada uma e a que nível, as línguas em que foram desenvolvidos, etc.). No caso da Educação para a Paz, o enfoque principal desta fase reside na recolha de informação indicadora do que os alunos estão a aprender sobre a Educação para a Paz e em que medida o fazem. Essa avaliação deve ser baseada nos resultados de aprendizagem identificados para a Educação para a Paz.

Modificar o currículo é sempre um processo complexo e envolve normalmente alterações a uma série de processos e de políticas conexos. Mesmo no caso de uma modificação limitada (tal como a integração da Educação para a Paz de forma mais eficaz no currículo), será necessário efetuar alterações nalguns documentos curriculares formais (tais como programas de estudo), dar formação a professores e alterar ou desenvolver manuais e outros materiais. Tudo isto exige recursos, o que pode implicar ajustes no orçamento para o setor da educação.

Por este motivo, é importante que quaisquer mudanças propostas em resultado de uma análise sejam cuidadosamente ponderadas e baseadas em dados e informações reais. Estes elementos deve ser usados para formular propostas e recomendações.

Depois da fase de preparação, o processo de recolha de dados e informações deve ter início logo que possível e em linha com o prazo acordado para o processo de análise do currículo. O processo de recolha de dados pode envolver as seguintes tarefas:

- desenvolver perguntas de enfoque/pesquisa e identificar as fontes de informação; estas fontes podem ser tão diversas como documentos curriculares, opiniões de professores e pais, dados da escola sobre atitudes dos alunos e, em alguns casos, resultados de exames;
- desenvolver instrumentos (tais como sondagens e inquéritos) e identificar conjuntos de dados necessários;
- desenvolver ou aperfeiçoar um conjunto de critérios de acordo com os quais os dados podem ser analisados; este não é um processo complexo e, no caso da Educação para a Paz,

- estes critérios devem centrar-se na adequação dos resultados de aprendizagem da Educação para a Paz, na clareza da sua definição e no seu nível de consecução atual; e
- realizar consultas e outros processos de recolha de dados.

### 3. Análise de dados e desenvolvimento de propostas de alteração

Uma vez realizada a recolha de dados, é necessário analisá-los no âmbito dos critérios estabelecidos durante a fase da preparação e à luz das questões de enfoque/pesquisa desenvolvidas nos TOR para a análise. As tarefas relevantes incluem normalmente

- ordenar e alinhar os dados recolhidos com os objetivos, as perguntas-chave e os critérios;
- analisar estatísticas; e
- interpretar opiniões e comentários recolhidos das partes interessadas.

Uma das responsabilidades dos responsáveis pela análise durante a análise e interpretação de dados é procurar constantemente melhores formas de abordar as questões nucleares. Consequentemente, em resultado da análise, devem ser desenvolvidas algumas propostas para melhorar ou aperfeiçoar o currículo. No caso da Educação para a Paz, as propostas poderiam incluir<sup>xvii</sup>

- formas de enriquecer o currículo atual através da introdução de resultados de aprendizagem adicionais e, conseqüentemente, tópicos e requisitos adicionais nas disciplinas existentes;
- reunir aprendizagens relacionadas, por exemplo, com educação pela paz, educação cívica, educação em direitos humanos e em competências para a vida, numa nova disciplina;
- desenvolver materiais relacionados com a Educação para a Paz, destinados a professores para uso no âmbito das disciplinas existentes;
- um projeto obrigatório a nível de escola ou uma atividade similar (envolvendo, por exemplo, atividades da pesquisa, debates, apresentações ou *role plays*) sobre assuntos ou temas definidos; ou
- abordagem das questões através de atividades<sup>xviii</sup> extracurriculares.

### 4. Ensaio no terreno

Antes de as recomendações finais sobre as alterações ao currículo serem feitas, as propostas desenvolvidas durante as fases anteriores da análise devem ser testadas. Tal envolve a realização de consultas com peritos na área da Educação para a Paz e, no caso das propostas relacionadas diretamente com o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento de novos documentos ou materiais.

A forma de ensaio no terreno será naturalmente determinada pelas propostas a testar. Contudo, pode incluir, por exemplo

- *workshops* com os responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e os dirigentes políticos a fim de testar propostas de alterações à estrutura do currículo (tais como o desenvolvimento de uma nova disciplina ou alterações em disciplinas existentes);

- ensaio, em sala de aula, de materiais de ensino e de aprendizagem (tais como lições ou outras atividades do aluno); e
- fóruns públicos para debater e promover o *feedback* sobre propostas específicas.

## 5. Elaboração do relatório

A análise deve conduzir a um relatório formal destinado à autoridade competente, detalhando as conclusões. Os resultados do relatório devem ser consistentes com os TOR da análise e orientados para os objetivos da mesma. Deve igualmente ser redigido numa linguagem clara e inequívoca. No mínimo, o relatório deve incluir o seguinte

- um sumário dos dados recolhidos e ordenados de acordo com as questões de enfoque/pesquisa; e
- recomendações para alterações ao currículo, utilizando argumentos sólidos e baseados em dados objetivos de apoio a cada recomendação. A base factual deve incluir o *feedback* da fase de ensaio no terreno, e as recomendações devem ser realizáveis com recursos razoáveis e dentro de um prazo razoável.

As etapas da análise do currículo, com o prazo indicativo<sup>xix</sup> para a sua conclusão, são resumidas no Quadro 3.1 abaixo. O prazo indicativo sugere que uma análise da aplicação formal da Educação para a Paz deverá, caso exista vontade política e administrativa e os recursos apropriados estejam disponíveis, ser concluída no prazo de seis meses.

Quadro 3.1 *Resumo das etapas, das tarefas e do prazo para uma análise curricular limitada*

ETAPA	TAREFAS PRINCIPAIS	PRAZO
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir os TOR e o âmbito da análise</li> <li>• Estabelecer sistemas</li> <li>• Desenvolver uma metodologia e planos</li> <li>• Identificar e fixar recursos</li> <li>• Contratar pessoal</li> </ul>	1-2 meses
Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificar objetivos</li> <li>• Desenvolver questões de enfoque/pesquisa e identificar fontes de informação</li> <li>• Desenvolver instrumentos</li> <li>• Desenvolver ou aperfeiçoar o quadro de qualidade</li> <li>• Realizar consultas e outras atividades de recolha de dados</li> </ul>	2 meses
Análise de dados e desenvolvimento de propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar e alinhar dados</li> <li>• Analisar estatísticas</li> <li>• Interpretar comentários e opiniões</li> <li>• Desenvolver propostas com base nos dados</li> </ul>	1 mês
Ensaio no terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar a cabo atividades adequadas às propostas de ensaio no terreno</li> </ul>	1 mês
Elaboração do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar o relatório, incluindo recomendações</li> </ul>	1 mês

relatório	baseadas em dados objetivos e realizáveis	
-----------	---	--

### 3.1.3 Como pode ser analisado o currículo «oculto»?

Também é possível analisar e avaliar vários elementos do «currículo oculto» (discutido na introdução à secção 3), definido como os «tipos de ensinamentos que as crianças retiram da própria natureza e conceção organizacional da escola, bem como dos comportamentos e atitudes dos professores e administradores»<sup>xx</sup>. Esta análise poderia ser integrada no processo de análise acima descrito. Os elementos a analisar poderiam incluir:

- **Cultura escolar**

A cultura escolar é um conceito relacionado com o ambiente de uma escola, que se traduz nas várias políticas, símbolos, rituais e cerimónias que representam os valores que a escola promove. As diferenças na cultura escolar dependem, em grande parte, do grau de autonomia concedido aos líderes da escola e do modo escolhido por cada líder para distinguir a sua escola das restantes.

*Quando utilizado no contexto escolar, o termo «cultura» descreve os pressupostos essenciais, as convicções e as práticas partilhadas pelos membros de uma comunidade escolar. Estes pressupostos, convicções e práticas moldam a visão que uma escola tem de si própria e do seu ambiente. Dão forma às suas atividades e ao seu modo de funcionamento. A cultura escolar afeta o modo com as pessoas numa escola pensam, atuam e aprendem. Dito de forma muito simples, poderíamos descrever a cultura de uma escola como «o modo como fazemos as coisas por aqui».*

- *As componentes visíveis, discerníveis da cultura de uma escola dividem-se em três categorias: verbais (escritas e faladas), comportamentais e visuais.*
- *Os indícios verbais da cultura de uma escola incluem o lema da escola, a sua declaração de missão e os seus objetivos ou filosofia subjacente. Por vezes, existem diferenças entre a filosofia anunciada e o que acontece na prática. Outros exemplos de manifestações verbais são as histórias que as pessoas contam sobre o funcionamento da escola, os mitos da escola e as metáforas que os professores utilizam nas suas conversas.*
- *Entre os indícios comportamentais da cultura de uma escola figuram os procedimentos, as cerimónias, as regras, os regulamentos, as recompensas, as sanções, as estruturas e os currículos da escola.*
- *São exemplos de indícios visuais da cultura de uma escola, entre outros, os símbolos da escola, os uniformes, as instalações e os ícones da escola.»<sup>xxi</sup>*

No contexto da Educação para a Paz, a cultura da escola deve respeitar e promover valores relevantes, tais como

- não violência,
- compaixão,
- igualdade,

- sustentabilidade,
  - respeito pelas pessoas e pelas diferenças na aparência, nas convicções e nos costumes,
  - tolerância, e
  - respeito pelos direitos humanos.
- **Liderança e gestão da escola**

A forma como a escola é dirigida e gerida, quer num sentido estratégico e a longo prazo, quer no seu funcionamento quotidiano, envia várias mensagens aos alunos como parte do «currículo oculto». No contexto do diagnóstico do setor (tal como definido na secção 2.2) em termos de análise da gestão do sistema educativo, é igualmente importante assegurar que a análise do estilo de gestão e das práticas de liderança ao nível da escola também é incluída.

    - Estilo de liderança e gestão

Os estilos de liderança e gestão podem ser extremamente autocráticos e autoritários ou democráticos e consultivos. As escolas que se enquadram neste último grupo comunicam claramente com a comunidade escolar e as partes interessadas e envolvem os professores e alunos na tomada de decisões. Estas escolas refletem melhor os valores da Educação para a Paz descritos anteriormente.
    - Políticas e práticas comportamentais e disciplinares

As políticas e práticas de gestão comportamental consistentes com os princípios e valores da Educação para a Paz refletem as convicções da escola sobre a resolução pacífica dos conflitos, o respeito pelas pessoas e a preocupação com o bem-estar dos alunos e da comunidade escolar. Estas políticas e práticas baseiam-se nos melhores interesses dos alunos e não no exercício arbitrário do poder e controlo, prevendo um sistema de sanções e recompensas que é aplicado de forma justa e coerente.
    - Envolvimento dos alunos na tomada de decisões, tais como as associações de estudantes.

Muitas escolas estabeleceram formas de envolver os alunos na tomada de decisões através da criação de associações de estudantes ou outros órgãos representativos. Esta abordagem inclusiva promove uma tomada de decisões ponderada e responsável e, de um modo geral, reflete os princípios e valores da Educação para a Paz.
  - **Pedagogia e relações entre professores e alunos**

É fundamental que a interação entre alunos e professores na sala de aula reflita os princípios e valores da Educação para a Paz consagrados no currículo formal. Esta relação deve basear-se no respeito mútuo.

### **Sugestões para análise do «currículo oculto»**

Embora as circunstâncias variem de país para país, a análise do «currículo oculto» é geralmente mais complexa do que a análise do currículo formal. No entanto, se acreditarmos



verdadeiramente que o currículo oculto é importante para uma aprendizagem eficaz na Educação para a Paz, este facto não nos deve desmotivar.

A metodologia escolhida para esta análise tem de ser adaptada às tradições, expectativas e sistemas administrativos existentes. Não obstante, de um modo geral, o processo de análise do «currículo formal» em cinco fases descrito anteriormente (ou uma variante do mesmo) também poderá ser utilizado para analisar o «currículo oculto».

Seguem-se algumas sugestões de abordagens a este tipo de análise:

- Definir um conjunto de expectativas de «boas práticas» na criação de uma cultura escolar que reflita os princípios e valores da Educação para a Paz.
- Avaliar as políticas centrais relevantes (como as políticas sobre comportamentos e disciplina) no contexto dos princípios e valores anunciados da Educação para a Paz.
- Contratar uma pessoa ou uma equipa para realizar a análise e prestar formação sobre o que se esperaria das escolas quando aplicam os princípios e valores da Educação para a Paz às atividades escolares quotidianas. Um painel de diretores de escolas experientes e devidamente qualificados seria ideal para esta tarefa.
- Inquirir os diretores das escolas sobre o modo como, na sua opinião, as respetivas escolas refletem os princípios e valores da Educação para a Paz.
- Com base nas informações obtidas nos inquéritos, inspecionar e avaliar uma amostra de escolas com base nas expectativas de «boas práticas» e registar exemplos de boas práticas.
- Compilar um relatório que contenha recomendações claras sobre as características de uma escola «amiga da Educação para a Paz». Estas recomendações devem incluir conselhos sobre a alteração das políticas centrais em vigor ou a formulação de novas políticas. Devem igualmente fazer referência ao apoio a prestar aos diretores das escolas e aos professores na formulação de políticas e práticas escolares adequadas.

## **3.2 Análise das políticas: Que políticas curriculares são relevantes para a Educação para a Paz? Como é que a sua eficácia poderá ser reforçada?**

### **3.2.1 O que queremos dizer com «política curricular»?**

Embora o termo «política curricular» seja utilizado correntemente, pode abranger um leque muito vasto e diversificado de questões. Estas poderão incluir o que se poderia considerar os domínios «nucleares» da política curricular, tais como a política que identifica as disciplinas que os alunos têm de estudar nos diversos níveis de escolaridade e como são avaliados, mas poderão também incluir políticas relacionadas com domínios mais periféricos, como as necessidades educativas especiais e os exames públicos.

Para serem eficazes, as políticas curriculares (como qualquer outra política) devem ser claras e inequívocas e poder ser facilmente consultadas por todas as partes interessadas relevantes. Por este motivo (e também para agrupar todas as políticas curriculares de forma sistemática), verifica-se uma

tendência no sentido do desenvolvimento de uma «abordagem-quadro» que permita articular todas as políticas adequadas relacionadas com o currículo num único documento, coerente e abrangente.

Cada país decidirá qual o conjunto de políticas que pretende incluir neste termo genérico «política curricular». No entanto, um ponto de partida seria a inclusão de **qualquer política relacionada com o que os alunos aprendem e como os alunos aprendem nas escolas**, que poderia incluir as descritas no quadro 3.2 abaixo.

*Quadro 3.2 – Políticas que devem ser consideradas «políticas curriculares»*

<b>Domínio da política</b>	<b>Descrição</b>
«Filosofia» do ensino e da aprendizagem	Em muitos contextos, os entendimentos e as convicções sobre o ensino e a aprendizagem são decididos a nível central. Estes entendimentos e convicções podem ser implícitos ou explícitos.
A «escada» educacional	O modo como a escolaridade está organizada em anos de escolaridade e ciclos (como primário inferior, primário superior, secundário intermédio, inferior e superior)
Programas de estudo das disciplinas	Documentos que descrevem pormenorizadamente o conteúdo e, em alguns casos, requisitos e diretrizes de implementação para determinadas disciplinas
Padrões de estudo	Políticas que estabelecem as disciplinas que devem ser estudadas nos vários anos de escolaridade, incluindo regras sobre disciplinas facultativas ou opcionais
Distribuição do tempo	A política que estipula o número de horas de instrução a afetar a cada disciplina (ou, no caso de disciplinas opcionais, a cada grupo de disciplinas) no horário escolar em cada ano de escolaridade.
Aprendizagem transcurricular	Regulamentos e diretrizes sobre o modo de ensino e aprendizagem do conteúdo curricular altamente prioritário que não é da exclusiva responsabilidade de uma área disciplinar (como a Educação para a Paz, a sustentabilidade, a literacia e a numeracia)
Avaliação da aprendizagem dos alunos	Políticas que estabelecem quando e como a aprendizagem e os progressos dos alunos devem ser avaliados. Em muitos contextos, incluem-se aqui as políticas que regulam os exames públicos.
Recursos utilizados na sala de aula e materiais de apoio	Qualquer política que regule o conteúdo e a qualidade dos manuais escolares e de outros recursos didáticos.

Para serem eficazes, as políticas curriculares (como qualquer outra política) devem ser claras e inequívocas e poder ser facilmente consultadas por todas as partes interessadas relevantes. Em algumas situações, existe também a vontade de dotar a política curricular de uma certa flexibilidade,

nomeadamente prevendo vários graus de conteúdo local. Por estes motivos, verifica-se uma tendência no sentido do desenvolvimento de uma «abordagem-quadro» que permita articular todas as políticas adequadas relacionadas com o currículo num único documento, coerente e abrangente. Esta abordagem garante a clareza das normas de qualidade e incentiva uma aplicação consistente ao nível nacional.

A política curricular, e até mesmo o próprio currículo, podem ser extremamente sensíveis e, por vezes, controversos. Tal deve-se ao facto de o currículo ser uma manifestação da visão do país para o futuro, nomeadamente da sua visão social e económica, e descreve o que o país deseja que a sua futura população seja. É por esta razão que, em muitos países, o currículo está sujeito à aprovação do Parlamento e, como tal, deve ser documentado de forma clara e lógica.

### **3.2.2 Que políticas curriculares são particularmente relevantes para a Educação para a Paz?**

Todos os domínios «nucleares» das políticas enumerados no quadro 3.2 serão muito provavelmente relevantes para a eficácia do ensino e da aprendizagem da Educação para a Paz. Por exemplo, a decisão quanto ao ano de escolaridade em que a Educação para a Paz começará a ser ministrada deverá ter em conta a «escada» educacional e as regras constantes de qualquer política relacionada com o «padrão de estudo». Do mesmo modo, o modelo utilizado para integrar a Educação para a Paz no currículo<sup>xxii</sup> será determinado pela política do sistema sobre «aprendizagem transcurricular» e o método de avaliação dos resultados na Educação para a Paz terá de ser coerente com a política de avaliação (e de exames) do sistema.

Durante a análise da «política curricular» no contexto da Educação para a Paz, poderá ser necessário ter em consideração os regulamentos e as diretrizes existentes nas seguintes áreas:

- **Comportamento e disciplina nas escolas**

Qualquer política formulada e promovida a nível central no domínio da gestão comportamental e da disciplina deve ser consistente com os princípios e valores da Educação para a Paz. Por exemplo, os castigos corporais ou sanções humilhantes para os alunos não seriam aceitáveis.

- **Recrutamento, formação e promoção de diretores e outros líderes das escolas**

Como vimos, a criação de uma cultura escolar «amiga» da Educação para a Paz é fundamental para uma aprendizagem eficaz. Em grande medida, a cultura escolar é criada através de uma boa liderança ao nível educacional, pelo que poderá ser necessário rever os critérios e processos de nomeação dos líderes das escolas. Por exemplo, nos casos em que os diretores das escolas são selecionados através de um processo transparente e baseado no mérito, poderá ser útil incluir um critério como:

*«Compreende os princípios da Educação para a Paz e consegue demonstrar a implementação bem-sucedida de programas de Educação para a Paz num contexto escolar».*

- **Recrutamento e formação de professores**

Da mesma forma, os processos de recrutamento de professores deveriam tomar em consideração a compreensão e a identificação com os princípios e valores da Educação para a Paz e todos os professores deveriam receber formação nesta área.

- **Envolvimento da comunidade na escola**

Uma característica das escolas inclusivas e igualitárias é o esforço que a escola desenvolve para se integrar na comunidade e em que medida é considerada parte dessa comunidade. Devem ser encorajadas políticas que promovam a participação da comunidade nas atividades escolares e através das quais a escola possa divulgar os seus programas de Educação para a Paz à comunidade em geral. A longo prazo, isto permitirá disseminar mensagens chave sobre a Educação para a Paz para além das fronteiras da escola.

- **Qualidade da escola e critérios de inspeção associados**

A maioria dos sistemas escolares contempla processos de avaliação da qualidade da escola. Esta avaliação pode ter vários fins (tais como matrícula na escola, avaliação do pessoal, afetação de recursos, identificação de áreas para aperfeiçoamento, etc.) e é geralmente da responsabilidade de uma Inspeção. A política central deve assegurar que os resultados alcançados pelas escolas na promoção da Educação para a Paz são incluídos nos critérios do quadro de qualidade utilizado para avaliar o desempenho da escola.

### **3.2.3 Como pode ser realizada uma análise da política curricular?**

A análise da política curricular no contexto da Educação para a Paz visa, de um modo geral, determinar se as políticas em vigor apoiam o desenvolvimento e a implementação de um currículo da Educação para a Paz novo ou revisto. Existem várias metodologias possíveis para realizar esta análise, sendo importante estabelecer e implementar um processo que tenha em conta e seja compatível com a situação legislativa, política e social de cada país.

Não obstante, é provável que tal processo contemple:

- A criação de um quadro conceptual sobre o que significa a Educação para a Paz, por que razão é necessária e, de um modo geral, como será integrada no currículo existente e qual será o conteúdo do currículo da Educação para a Paz;
- A determinação do âmbito de uma análise da política (ver secção 3.2.2 para o conjunto de políticas que poderiam ser abrangidas ou consideradas necessárias) e a aplicação do quadro conceptual da Educação para a Paz ao conjunto de políticas abrangidas;
- Em especial,
  - ponderar vários modelos de incorporação da Educação para a Paz no currículo (ver secção XXXX) e verificar se a atual política, e até mesmo o quadro legislativo, permitem a implementação do modelo escolhido;
  - detetar eventuais anomalias e incoerências entre as políticas e a nova prática que se pretende implementar; e

- identificar lacunas, ou seja, casos em que simplesmente não existem políticas sobre questões especificamente relacionadas com a Educação para a Paz; e
- A formulação ou alteração de políticas, consoante os casos, a fim de assegurar que o desenvolvimento e a implementação do currículo da Educação para a Paz podem avançar e contam com o apoio necessário. 3.3 Conceção do programa: Qual a forma mais eficaz de integrar a Educação para a Paz no currículo?

As análises do currículo e da política curricular discutidas nas secções anteriores permitirão identificar áreas para aperfeiçoamento no modo como a Educação para a Paz é ministrada. Caso se conclua que é necessário reforçar a inclusão da Educação para a Paz no currículo, devem ser ponderados os modelos seguidamente descritos. Cada um destes modelos descreve uma forma de integração do conteúdo da Educação para a Paz na atual estrutura curricular. Importa referir que não existe um modelo preferencial. **Cada sistema tem de decidir qual o modelo que funcionará melhor nas suas escolas** tendo em conta a atual estrutura e convenções do seu currículo.

### 3.3.1 Modelo 1 – Integração transcurricular

- **Descrição**

Neste modelo, os elementos e as perspetivas sobre a Educação para a Paz são **integrados no conteúdo de todas as disciplinas (relevantes)**. Normalmente, neste modelo, algumas disciplinas assumem maior responsabilidade pela aprendizagem na Educação para a Paz do que outras, mas mesmo aquelas sem uma ligação aparente, como a Matemática e as Ciências, devem fazer referências significativas à Educação para a Paz.

Para além de tornar o ensino e a aprendizagem da Educação para a Paz obrigatórios em todas as disciplinas, prevê a possibilidade de incluir conteúdo específico no programa de estudos e/ou recursos didáticos das disciplinas identificadas. Por exemplo:

- Poderiam ser incorporados exemplos significativos de resolução de conflitos ao longo do tempo na disciplina de História;
- Poderiam ser utilizados vários dados estatísticos relacionados com conflitos mundiais ou regionais para ensinar algumas matérias de Matemática;
- Os conhecimentos e competências individuais necessários para atitudes e comportamentos não violentos poderiam ser incorporados em disciplinas relacionadas com desenvolvimento pessoal e competências para a vida;
- As disciplinas de Línguas poderiam incluir exemplos de linguagem agressiva e provocadora e de alternativas não agressivas;
- Poderiam ser representados cenários de conflitos na disciplina de Teatro;
- O custo financeiro do conflito poderia ser objeto de um estudo em Economia ou em disciplinas relacionadas com o comércio; e

- Os elementos de responsabilidade social da Educação para a Paz poderiam ser incluídos na disciplina de Educação Cívica e Cidadania.

- **Vantagens**

Este modelo de «**Integração**» apresenta, entre outras, as seguintes vantagens:

- Não é necessária uma mudança «estrutural» do currículo, dado que a Educação para a Paz é integrada no atual modelo curricular de disciplinas / áreas de aprendizagem;
- Os alunos veem a Educação para a Paz como uma parte normal e legítima da sua aprendizagem porque é uma componente do currículo consistentemente reforçada; e
- A aprendizagem de vários conceitos e competências na Educação para a Paz proporciona um contexto realista onde são aplicados os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

- **Desvantagens**

Este modelo apresenta, entre outras, as seguintes desvantagens:

- A aprendizagem nem sempre é objeto de um planeamento adequado e de uma programação específica nas várias áreas disciplinares. Consequentemente, a aprendizagem dos alunos carece de coordenação e é difícil de monitorizar porque nenhum professor de uma determinada disciplina é plenamente responsável pela obtenção dos resultados da Educação para a Paz;
- Exige que os professores possuam uma excelente formação, a fim de identificarem e aproveitarem oportunidades para ligar a Educação para a Paz às atividades desenvolvidas na sala de aula;
- Muitas vezes, é difícil determinar se foi ou não dedicado o devido tempo e atenção a todos os aspetos do «currículo» da Educação para a Paz;
- As mensagens chave sobre a Educação para a Paz não são transmitidas consistentemente e os professores de diferentes disciplinas poderão fornecer informações diferentes sobre vários aspetos da Educação para a Paz; e
- A avaliação dos alunos em Educação para a Paz é frequentemente (e compreensivelmente) de importância secundária para a obtenção dos resultados e objetivos de aprendizagem da disciplina e, por vezes, os conhecimentos sobre Educação para a Paz nem sequer são objeto de avaliação.

### 3.3.2 **Modelo 2 – Disciplina autónoma**

- **Descrição**

Neste modelo, a Educação para a Paz é incluída no currículo como uma **disciplina autónoma** separada. É desenvolvida como disciplina utilizando os mesmos processos e é documentada da mesma forma que as outras disciplinas, é-lhe atribuído um determinado número de horas de ensino e está sujeita aos processos normais de garantia da qualidade do sistema. Poderá também ser objeto de avaliação como as outras disciplinas.

Tal não significa que a disciplina tenha de ser ministrada de forma tradicional. Embora sendo uma disciplina distinta, o tempo de ensino estabelecido poderia ser distribuído de várias formas. Por exemplo, poderia ser distribuído da forma convencional, sendo estabelecido um determinado número de horas de ensino por semana. No entanto, a Educação para a Paz também poderia ser ministrada durante uma semana específica do ano em que todas as atividades (incluindo uma unidade de estudo baseada num projeto ou estudo de caso) da escola são dedicadas aos resultados da aprendizagem da Educação para a Paz.

É igualmente possível estabelecer diferentes horários para a Educação para a Paz ao longo dos vários níveis de escolaridade, de modo que, por exemplo, seja incluída no currículo do ensino primário e secundário inferior como disciplina nuclear durante um determinado número de horas por semana (que variará consoante o ano de escolaridade), mas seja uma disciplina opcional no ensino secundário superior. Este modelo assegura que cada aluno aprende os elementos essenciais da disciplina, deixando simultaneamente espaço no currículo para um estudo mais aprofundado à medida que os alunos amadurecem e manifestam um interesse especial na disciplina.

- **Vantagens**

Este modelo de «Disciplina autónoma» apresenta, entre outras, as seguintes vantagens:

- É relativamente fácil monitorizar a implementação e os progressos dado que o ensino e a avaliação da Educação para a Paz são da responsabilidade de um único professor em cada ano / classe;
- A avaliação dos resultados da Educação para a Paz pode ser realizada separadamente da avaliação do conteúdo de outras disciplinas; e
- A aprendizagem na Educação para a Paz tem um «estatuto» curricular equivalente ao das outras disciplinas.

- **Desvantagens**

Este modelo apresenta, entre outras, as seguintes desvantagens:

- Acrescenta mais uma disciplina a um currículo que poderá estar já sobrecarregado;
- Os alunos poderão encarar a Educação para a Paz como uma imposição adicional num currículo já de si muito exigente; e
- A aprendizagem na Educação para a Paz não explora abertamente as competências e conhecimentos adquiridos em disciplinas mais convencionais. Por outras palavras, a Educação para a Paz é tratada como uma «aprendizagem separada», distinta e diferente da aprendizagem em, por exemplo, História e Educação Cívica e Cidadania, que também podem ser consideradas disciplinas veiculadoras, tal como referido abaixo.
- Os professores inexperientes têm de receber formação nesta nova «disciplina» e o custo é elevado.

### 3.3.3 Modelo 3 – Disciplinas veiculadoras

- **Descrição**

Este modelo apresenta algumas semelhanças com o modelo 1. Porém, neste caso, a **responsabilidade total** pela Educação para a Paz é atribuída a uma série de disciplinas específicas (designadas «disciplinas veiculadoras»). Estas disciplinas têm de ser identificadas dentro da atual estrutura curricular, mas é provável que incluam disciplinas como História, Educação Cívica e Cidadania e Competências para a Vida.

- **Vantagens**

Este modelo de «Disciplinas veiculadoras» apresenta, entre outras, as seguintes vantagens:

- A implementação e os resultados dos alunos podem ser rigorosamente monitorizados porque, embora a responsabilidade seja partilhada, também foi claramente atribuída a determinadas disciplinas.
- O ensino e a aprendizagem da Educação para a Paz são contextualizados. Por outras palavras, as disciplinas veiculadoras fornecem um contexto mais vasto de conhecimentos, competências e atitudes para tornar o conteúdo da Educação para a Paz mais relevante para os alunos.

- **Desvantagens**

Este modelo apresenta, entre outras, as seguintes desvantagens:

- Se não tiverem sido implementados bons sistemas administrativos e de supervisão, a distribuição da responsabilidade pelo ensino do conteúdo da Educação para a Paz entre três ou quatro professores poderá dificultar o acompanhamento dos progressos alcançados pelos alunos e a obtenção de todos os resultados.

---

#### O currículo em espiral

---

O currículo em espiral baseia-se na convicção de que é possível ensinar qualquer disciplina em qualquer idade, desde que o seu conteúdo e expectativas sejam adequados à idade / estágio de desenvolvimento dos alunos, aumentando o seu grau de profundidade e complexidade à medida que os alunos amadurecem. Nesta abordagem, o conteúdo repete-se a níveis progressivamente mais exigentes e sofisticados.

No caso da Educação para a Paz, a aprendizagem teria muito provavelmente início no ensino primário e incidiria sobre a aquisição de valores e comportamentos interpessoais básicos. À medida que as crianças adquirem maior maturidade, o currículo ajudá-las-ia a desenvolver um conhecimento mais aprofundado de valores e competências nucleares e a explorar a sua aplicação aos vários temas relevantes e em situações e cenários cada vez mais complexos.

O modelo em espiral é um modelo curricular conceptual e, como tal, pode ser aplicado a qualquer um dos modelos curriculares «estruturais» descritos como modelos 1 a 4 em cima. Poderia (e talvez devesse) ser o modelo conceptual para todas as disciplinas do currículo, mas é particularmente relevante para a aprendizagem baseada em valores.



- Alguns objetivos e resultados da aprendizagem (especialmente no domínio afetivo e relacionados com valores e comportamentos) poderão «chocar» com o conteúdo existente da disciplina. Por exemplo, se a História for ensinada como uma disciplina baseada na informação e as principais competências a adquirir pelos alunos forem a retenção e repetição de conhecimentos, será difícil introduzir a Educação para a Paz como um tema ou tópico em que os alunos são convidados a participar, debater e responder emocionalmente às questões. Em casos extremos, os professores poderão opor-se a alterações ao conteúdo tradicional e a novas expectativas em matéria de ensino e avaliação.
- A distinção entre os resultados da Educação para a Paz e os resultados das «disciplinas veiculadoras», especialmente para efeitos de avaliação, poderá ser difícil.

### 3.3.4 Modelo 4 – Extracurricular

- **Descrição**

Em certos casos, o modelo mais adequado poderá ser o ensino e a aprendizagem da Educação para a Paz fora do currículo formal, através de um conjunto de projetos relevantes e outras atividades. Neste caso, o programa seria normalmente ministrado fora do horário escolar, embora seja possível programar a sua execução ao mesmo tempo que outras atividades geridas pela escola.

No entanto, pelos motivos expostos na secção «Desvantagens» abaixo, este modelo deve ser utilizado como uma abordagem complementar e não como o único mecanismo para ministrar a Educação para a Paz.

- **Vantagens**

Este modelo «extracurricular» apresenta, entre outras, as seguintes vantagens:

- A Educação para a Paz não teria de ser integrada noutras disciplinas existentes (como Educação Cívica ou Competências para a Vida), evitando-se, deste modo, alterações aos programas existentes.

- **Desvantagens**

Este modelo apresenta, entre outras, as seguintes desvantagens:

- Poderá considerar-se que não é necessário ou adequado criar um programa de estudos formal para a Educação para a Paz;
- Os alunos e os professores poderão considerar que o conteúdo é menos importante do que o de outras disciplinas, sobretudo se não existir uma avaliação formal dos resultados;
- Poderá entender-se que é desnecessário criar manuais escolares e outros materiais de apoio;
- Poderá ser determinado que os professores não necessitam de formação específica para ministrar o conteúdo; e

- Poderão não ser disponibilizados os recursos necessários para garantir o sucesso do programa.

### 3.3.5 Implicações da conceção do programa de Educação para a Paz para o pessoal da escola

- **Líderes das escolas**<sup>xxiii</sup>

Tal como referido anteriormente, a aprendizagem formal da Educação para a Paz, estabelecida em documentos curriculares e manuais escolares e ministrada depois nas salas de aula, tem de ser demonstrada e reforçada em todos os aspetos da experiência dos alunos na escola. Consequentemente, os líderes da escola têm de assegurar que a «cultura» da escola<sup>xxiv</sup> – a forma como a escola atua – é consistente com os princípios da Educação para a Paz. Tal significa, por exemplo, que

- todos os alunos e pessoal da escola se sentem seguros, bem-vindos e valorizados;
- todos os alunos e pessoal da escola são tratados com respeito e dignidade;
- os direitos humanos de todos os alunos e pessoal da escola são respeitados, especialmente na medida em que estejam relacionados com a gestão do comportamento;
- são criados alguns mecanismos ou estruturas democráticos (tais como uma comissão ou fórum representativo) para obter e ponderar as opiniões do pessoal da escola e dos alunos sobre vários aspetos da vida escolar; e
- os pais e outros membros da comunidade são bem-vindos na escola e, se possível, as suas opiniões e pontos de vista sobre a escola são solicitados e tomados em consideração.

- **Professores**

Os professores têm de exibir os princípios da Educação para a Paz na sua conduta e na forma como se relacionam com os alunos. Para alguns professores, esta exigência representará um desafio significativo porque o seu estilo de ensino é tradicionalmente muito didático e, em casos extremos, usam a sua posição de poder (e recorrem até a estratégias como a humilhação) para gerir e controlar os alunos.

Porém, para ser consistente com a Educação para a Paz, a «cultura» da sala de aula deve basear-se no respeito e na tolerância, sendo fundamental evitar a violência (física, emocional e psicológica). Tal significa, por exemplo, que

- os alunos devem sentir-se seguros e protegidos na sala de aula;
- os direitos e a dignidade de todos os alunos, bem como os do professor, são sempre respeitados;
- todos os conflitos, seja entre o professor e um aluno ou entre os alunos, devem ser resolvidos de forma pacífica, não autocrática;
- os alunos são informados das regras e dos limites aplicáveis ao seu comportamento e devem respeitá-los;

- os alunos são informados da cultura de paz e de não violência existente na escola e devem ser incentivados a imaginar formas de transferir esta cultura para a comunidade e a sociedade em geral.

### 3.4 Coordenação - um processo para assegurar a integração da Educação para a Paz no currículo

#### 3.4.1 Visão geral

Para integrar eficazmente a Educação para a Paz no currículo, deve ser seguido um processo como o que se encontra esquematizado no diagrama 3.1 abaixo. Este processo contém fases que colocarão em prática os conceitos e as sugestões apresentados nas secções 3.1 a 3.3 e também é consistente com o processo de planeamento da educação geral descrito na secção 2.

Embora este processo tenha sido incluído nas Diretrizes como abordagem geral, o processo adotado por cada país deve refletir as suas próprias tradições, sistemas, recursos e estruturas organizacionais e administrativas.

*Diagrama 3.1 – Visão geral de um processo para assegurar a integração da Educação para a Paz no currículo (ver a secção 4 para uma visão geral do ciclo de planeamento, no qual este modelo se enquadra)*



### 3.4.2 Abordagem e processo sugeridos

#### Fase 1 - Realização de uma análise exaustiva do atual currículo da Educação para a Paz e políticas conexas

- **Descrição**

Perguntas-chave:

- Que requisitos do ensino da Educação para a Paz constam atualmente do currículo?
- Como poderão o ensino e a aprendizagem da Educação para a Paz ser melhorados?
- As políticas apoiam adequadamente o ensino e a aprendizagem da Educação para a Paz?

Esta fase tem por objetivo a realização de uma análise do currículo (tal como descrito anteriormente nas secções 3.1.4 e 3.1.5) e das políticas relacionadas com o currículo (tal como descrito na secção 3.2). A análise deve procurar esclarecer o grau de integração da Educação para a Paz no currículo, bem como de abrangência e eficácia das políticas de apoio atualmente em vigor. A análise deve incluir uma avaliação do sucesso da aprendizagem dos alunos na Educação para a Paz.

- **Principal resultado**

O principal resultado desta fase deverá ser um relatório formal que avalie a situação atual e formule recomendações baseadas em dados objetivos tendo em vista melhorar:

- O âmbito, a sequência, a abrangência e a relevância do conteúdo da Educação para a Paz;
- As formas de integração deste conteúdo no currículo;
- A formação ministrada aos professores;
- Os materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem na Educação para a Paz;
- A cultura escolar, assegurando que se baseia no genuíno respeito pelos direitos de todos os membros da comunidade escolar e na resolução pacífica de todas as divergências;
- O modo como a Educação para a Paz é encarada e os seus princípios interpretados pela comunidade escolar, incentivando, em especial, um maior envolvimento da comunidade nas atividades da Educação para a Paz;
- O alinhamento da política e da prática curriculares e o modo como a política curricular é descrita, incluindo, se for o caso, a definição de um quadro curricular para assegurar mais qualidade e maior consistência; e
- A articulação com a análise setorial dos principais motores do conflito identificados no diagnóstico do setor da educação (ver secção 2.2), a fim de garantir que o conteúdo curricular, a pedagogia, etc., contribuem para a paz e não agravam esses motores.

- **Principais ações**

Para concluir esta fase, serão necessárias as seguintes ações:

- Estabelecer termos de referência claros e explícitos para a análise, incluindo as definições dos termos relevantes;
- Designar uma pessoa / equipa devidamente qualificada para realizar a análise;
- Realizar uma análise utilizando um processo semelhante ao descrito na parte 3.1 das presentes diretrizes.

## **Fase 2 – Desenvolvimento de um modelo para integrar a Educação para a Paz no currículo**

- **Descrição**

**Perguntas-chave:**

- Dada a atual estrutura curricular (especialmente a forma como as questões transversais são integradas), qual é o melhor modelo para integrar a Educação para a Paz no currículo?

Durante esta fase, é necessário ter em consideração as recomendações da análise e tomar uma decisão sobre o modelo de integração da Educação para a Paz no currículo. Na secção 3.3, são discutidos alguns modelos possíveis. Esta decisão terá de tomar em consideração uma série de fatores, entre os quais:

- A medida em que a atual política apoia os vários modelos;
- Os atuais modelos para integrar conteúdo semelhante no currículo;
- A capacidade e disponibilidade dos professores e das escolas para aceitar e ministrar eficazmente o novo conteúdo;
- A disponibilidade de recursos de ensino e aprendizagem; e
- As verbas disponíveis para implementar o modelo escolhido.

- **Principal resultado**

O principal resultado desta fase será uma decisão clara sobre o modelo para integrar a Educação para a Paz no currículo. Esta decisão terá por base as informações constantes da análise (fase 1) e o modelo selecionado tem de ser financeiramente comportável, realista e sustentável.

- **Principais ações**

Para alcançar este resultado, serão necessárias as seguintes ações:

- Análise minuciosa das recomendações relevantes da análise pela autoridade competente (tais como a unidade ou divisão responsável pelo currículo) e dos dados de apoio;
- Estimativa dos recursos financeiros e outros recursos necessários para implementar o modelo de forma sustentável;
- Documentação da decisão de adotar um modelo de integração; e
- Aprovação do modelo pela autoridade competente (por ex., o diretor do currículo, o ministro competente ou o Parlamento).

## **Fase 3 – Desenvolvimento de um currículo para a Educação para a Paz**

- **Descrição**

**Perguntas-chave:**

- Quais são as finalidades, os objetivos e os resultados da aprendizagem<sup>xxv</sup> da Educação para a Paz?
- De que modo gerem/atenuam os motores de conflito identificados durante o diagnóstico do setor da educação (ver secção 2.2)?

- Qual é o conteúdo (os conhecimentos, entendimento, competências, valores e atitudes) que os alunos têm de aprender ou adquirir através da Educação para a Paz?
- Dependendo da decisão sobre o modelo de integração tomada na fase 2, qual a melhor forma de descrever ou expressar este conteúdo para assegurar a sua autoridade e credibilidade junto dos professores e do ministério da educação?

Uma vez determinado o modelo de integração, é essencial decidir, em concreto, o que deverá ser ensinado em Educação para a Paz, bem como quando e como esse conteúdo deverá ser ensinado. Esta fase abrange normalmente a definição de finalidades, objetivos e resultados da aprendizagem dos alunos (dependendo do modo como o currículo é geralmente desenvolvido no país) e estará muito provavelmente a cargo da divisão, unidade ou autoridade responsável pelo currículo.

- **Principal resultado**

O principal resultado desta fase será um currículo da Educação para a Paz que:

- (a) possua todas as características de outras componentes do currículo nacional (tais como um programa de estudo redigido para uma disciplina normal)<sup>1</sup>, e
- (b) possa ser implementado ou ministrado de acordo com o modelo aprovado na fase 2.

O currículo da Educação para a Paz poderia incluir:

- Finalidade geral;
- Objetivos do curso;
- Conceitos-chave;
- Conhecimentos, entendimento, competências, atitudes e valores;
- Resultados da aprendizagem dos alunos (ver secção 3.1.1);
- Uma matriz do âmbito e sequência descrevendo os anos de escolaridade em que deve ocorrer o ensino e a aprendizagem do conteúdo, bem como informações específicas, estudos de casos ou exemplos que devam ser incluídos nas atividades da sala de aula;
- Exemplos de atividades de ensino e aprendizagem e notas sobre a pedagogia;
- Exemplos de formas de extrapolar as atividades para além da sala de aula de modo a incluir toda a escola e a comunidade escolar; e
- Requisitos para avaliar os progressos e/ou os resultados dos alunos.

Existe uma grande quantidade de material disponível que poderia ser considerado durante esta fase. Os sítios Web seguidamente indicados poderão ser utilizados como ponto de partida para determinar o conteúdo do curso:

- [www.un.org/cyberschoolbus/peace/home.asp](http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/home.asp)
- [www.ineesite.org/en/education-fragility/resources](http://www.ineesite.org/en/education-fragility/resources)
- [www.wiscomp.org/pp-v1/Kevin\\_Kester.pdf](http://www.wiscomp.org/pp-v1/Kevin_Kester.pdf) (especialmente para uma análise dos modelos conceptuais para cursos de Educação para a Paz)

---

<sup>1</sup> Presume-se que as outras componentes não revelam preconceitos nem adotam uma pedagogia suscetível de exacerbar as tensões

- [www.ppu.org.uk/learn/peaceed/pe\\_ednetcurriculum.html](http://www.ppu.org.uk/learn/peaceed/pe_ednetcurriculum.html)
- [www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc\\_1\\_48\\_Learning\\_to\\_Live\\_Together.pdf](http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf)
- [http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc\\_1\\_48\\_Learning\\_to\\_Live\\_Together.pdf](http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf)

- **Principais ações**

Para alcançar este resultado, serão necessárias as seguintes ações:

- Autorizar a agência / divisão / unidade competente a desenvolver um currículo consistente com o modelo estabelecido na fase 2;
- Utilizar os processos normais de desenvolvimento de currículos<sup>xxvi</sup> para desenvolver um currículo de Educação para a Paz com as mesmas características que as outras componentes do currículo.

#### **Fase 4 – Elaboração de um plano de implementação do currículo da Educação para a Paz**

- **Descrição**

**Perguntas-chave:**

- Que medidas será necessário adotar para assegurar que o currículo da Educação para a Paz desenvolvido na fase 3 é implementado com sucesso?
- Que políticas terão de ser formuladas ou alteradas para apoiar o novo currículo?
- Que recursos (financeiros, humanos e materiais) serão necessários para implementar o currículo da Educação para a Paz? Onde e como serão adquiridos os recursos?

Esta fase centrar-se-á na elaboração de um plano de implementação, bem como na determinação e localização das fontes dos recursos necessários para implementar o currículo da Educação para a Paz de forma sustentável

- **Principal resultado**

O principal resultado desta fase será um plano de implementação detalhado que inclui componentes como, por exemplo:

- Um quadro de políticas de apoio à implementação;
- Formação adequada destinada aos professores e aos líderes das escolas;
- Promoção da Educação para a Paz junto da comunidade e sensibilização desta para a sua importância;
- Desenvolvimento de recursos de ensino e aprendizagem;
- Identificação, localização e afetação dos recursos financeiros, humanos e materiais que serão necessários para implementar o currículo de forma sustentável (ou seja, a partir de fontes orçamentais recorrentes);
- Prazos e responsabilidade pela implementação; e
- Procedimentos de monitorização e avaliação.

- **Principais ações**

Para alcançar este resultado, serão necessárias as seguintes ações:

- Elaborar e executar um plano de implementação do currículo da Educação para a Paz prático e realista;
- Avaliar a adequação das atuais políticas relacionadas com a implementação e, se necessário, rever essas políticas; e
- Analisar e identificar fontes de financiamento da implementação.

Este plano seria normalmente da responsabilidade da agência ou unidade de currículos do ministério, mas seria elaborado em colaboração com outras unidades e ministérios relevantes, como os responsáveis pelo planeamento, finanças e comunicações do setor público.

#### **Fase 5 – Implementação do currículo**

- **Descrição**

Esta fase tem por objetivo a execução do plano de implementação elaborado na fase 4.

#### **Fase 6 – Monitorização e avaliação (consultar também a secção 4)**

- **Descrição**

**Perguntas-chave:**

- O currículo está a funcionar bem?
- Que dados estão disponíveis para avaliar o sucesso do currículo?
- Que medidas podem ser adotadas para melhorar o currículo à luz da avaliação?

Esta fase deve centrar-se no grau de concretização dos objetivos do currículo e na qualidade dos resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos. Será necessário recolher dados para apoiar as conclusões sobre o sucesso ou fracasso relativo do currículo.

- **Principais resultados**

A implementação do currículo deve ser objeto de uma monitorização contínua para assegurar que os professores têm ao seu dispor um apoio adequado quando colocam em prática o currículo. O principal resultado desta fase será um relatório de avaliação, que deverá reunir dados comprovativos do sucesso do currículo e da resposta da comunidade ao mesmo, recorrendo a instrumentos como, por exemplo:

- Inquéritos a professores, alunos e pais;
- Dados da avaliação dos alunos (que poderão ser uma componente do Sistema de Informação para a Gestão da Educação - SIGE);
- Visitas de inspetores ou responsáveis pelos currículos às escolas para determinar em que medida a «cultura» escolar apoia o currículo formal da Educação para a Paz; e
- Reuniões com a comunidade para avaliar o impacto da Educação para a Paz no comportamento dos alunos e as respostas da comunidade à iniciativa curricular.

Pode ser compilado um relatório periodicamente (de 6 em 6 ou de 12 em 12 meses, por exemplo) ou no final de um período de implementação (após três anos, por exemplo). Deve



efetuar uma avaliação objetiva do sucesso ou fracasso relativo do currículo na concretização dos objetivos estipulados e formular recomendações sobre formas de melhorar o currículo e a sua implementação.

- **Principais ações**

Para alcançar este resultado, serão necessárias as seguintes ações:

- Estabelecer e colocar em prática uma metodologia para monitorizar e avaliar a implementação do currículo; e
- Designar pessoal experiente e com as devidas qualificações para executar o programa de monitorização e avaliação.

## **Secção 4 Implicações da promoção da Educação para a Paz como alta prioridade**

Esta secção tem por objetivo analisar as implicações de atribuir alta prioridade à Educação para a Paz no sistema educativo. As implicações específicas das alterações ao currículo são analisadas na secção 4.1, enquanto as implicações para o sistema em matéria de finanças e de processos de monitorização e avaliação são analisadas nas secções 4.2 e 4.3.

### **4.1 Implicações das revisões curriculares para outras partes do sistema**

#### **4.1.1 Por que motivo a revisão curricular afeta outras partes do sistema?**

Em vários aspetos, o currículo está no cerne dos sistemas educativos. De facto, o currículo define o que o país deseja que os jovens aprendam e, em muitos casos, como deseja que aprendam e como deseja que os progressos e os resultados por eles alcançados sejam avaliados. O papel de todas as outras partes do sistema educativo consiste em apoiar este processo de aprendizagem.

Por conseguinte, quando o currículo sofre alterações, também é necessário ajustar outras partes do sistema. A introdução ou o reforço da Educação para a Paz poderá ser considerado uma alteração pequena, embora não insignificante, mas outras partes do sistema serão, ainda assim, consideravelmente afetadas. É o que acontecerá em todos os sistemas cuja principal prioridade seja a aprendizagem dos alunos.

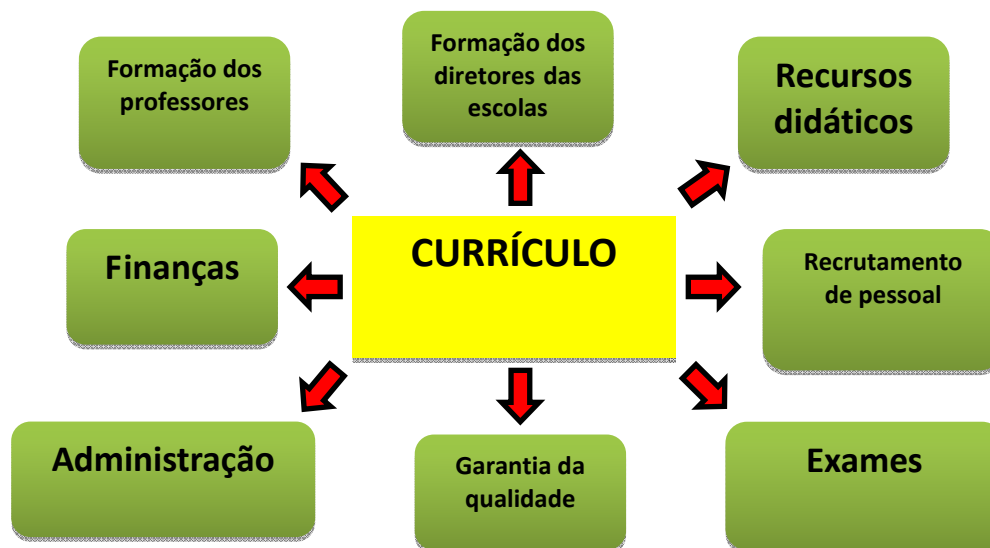
Se aceitarmos que a definição e o âmbito da Educação para a Paz englobam tanto o currículo «formal» como o currículo «oculto», a magnitude das alterações e ajustamentos necessários em todo o sistema é ainda mais significativa. Tal como referido anteriormente nas presentes diretrizes, é fundamental assegurar o alinhamento e a consistência do currículo formal e do currículo oculto, a fim de maximizar a eficácia da aprendizagem dos alunos.

#### **4.1.2 Que outras partes do sistema seriam afetadas e como?**

O diagrama 4.1 representa as outras partes do sistema educativo que seriam normalmente afetadas por alterações ao currículo. As partes que, em concreto, seriam afetadas e em que medida seriam afetadas

depende da estrutura organizacional e das responsabilidades funcionais atribuídas pelo sistema. A natureza do impacto das alterações em cada uma destas partes é descrita abaixo.

*Diagrama 4.1 Partes do sistema educativo normalmente afetadas por alterações ao currículo*



- **Formação dos professores**

Tal como acontece com qualquer mudança curricular, a alteração do currículo para atribuir prioridade à Educação para a Paz exige a prestação de uma formação exaustiva e bem planeada aos professores para ser implementada com sucesso. É o caso, em especial, das alterações que envolvem um modelo de integração mais sofisticado, tal como o modelo de «integração» ou o modelo de «disciplinas veiculadoras» descrito na secção 3.3. Tal deve-se ao facto destas alterações envolverem um grande número de professores e estes terão de introduzir alterações aos atuais programas que poderão estar a ensinar há alguns anos.

Todos os professores envolvidos terão de receber formação em serviço sobre filosofia, conteúdo, ensino e avaliação. Esta formação é necessária para apoiar e desenvolver competências novas/reforçadas, tanto para os professores como para os alunos. Os programas de formação inicial dos professores também terão de ser revistos para incorporar o ensino e a aprendizagem em Educação para a Paz.

Importa salientar que será necessário algum tipo de ação de «sensibilização» dos professores para a filosofia do novo currículo para assegurar que a cultura e o ambiente escolar refletem os princípios e valores da Educação para a Paz.

- **Formação dos diretores das escolas**

Tal como referido anteriormente nas presentes diretrizes, os diretores das escolas desempenham um papel muito importante na criação de um clima e ambiente que reflete os princípios e valores da Educação para a Paz e demonstra o empenho da escola no seu cumprimento. Os diretores das escolas poderão necessitar de formação específicas em, por exemplo:

- Modos de criar e manter uma cultura e ambiente escolar que reflète a Educação para a Paz;
- Monitorização do comportamento dos professores;
- Monitorização da eficácia dos programas de Educação para a Paz;
- Envolvimento dos alunos e do pessoal na tomada de decisões; e
- Modos de envolver a comunidade escolar em atividades de Educação para a Paz.

- **Recursos didáticos**

A resposta do sistema educativo às alterações do currículo da Educação para a Paz também terá de passar pela garantia de que todos os recursos didáticos e material pedagógico contribuem para uma aprendizagem eficaz. No que respeita aos manuais escolares, a resposta depende do modelo escolhido para incorporar a aprendizagem da Educação para a Paz. Por exemplo, se for uma disciplina autónoma, poderá ser necessário desenvolver um novo manual escolar; se for escolhido um modelo integrado ou de «disciplinas veiculadoras», terão de ser desenvolvidos alguns materiais adicionais para complementar os manuais escolares existentes.

Para além dos manuais escolares, poderá ser necessário ponderar ideias menos convencionais, tais com sugestões para a criação de projetos de Educação para a Paz pelos alunos e o lançamento de iniciativas em Educação para a Paz que envolvam toda a escola.

Em alguns contextos, poderá ser aconselhável que o sistema educativo realize um controlo da qualidade dos manuais escolares e materiais existentes para se certificar de que nenhuma parte do seu conteúdo contraria os princípios e valores da Educação para a Paz.

- **Recrutamento de pessoal**

Para além do planeamento e das decisões operacionais necessários para assegurar que o pessoal recebe uma formação adequada, terão igualmente de ser tomadas decisões estratégicas sobre modos de ministrar a Educação para a Paz da forma mais eficaz possível no futuro. Uma possibilidade a explorar seria tentar atrair pessoas que partilham os valores e as convicções da Educação para a Paz para o ministério e para a profissão docente.

O método mais eficaz e eficiente para alcançar este objetivo seria estabelecer como critério de acesso a qualquer cargo no sistema educativo a compreensão destes valores e convicções e o compromisso para com os mesmos.

- **Exames**

Muitos autores defendem que só é possível assegurar o ensino e aprendizagem do currículo se este for incluído em regimes de avaliação e exames. Por outras palavras, «o que não é avaliado não será ensinado». A veracidade desta alegação depende do contexto, mas, nos casos em tal seja verdade, o sistema educativo poderá ter de intervir, assegurando que as autoridades competentes formulam exames que incluem os resultados da aprendizagem da Educação para a Paz.

Esta tarefa é relativamente simples relativamente à avaliação e exame dos conhecimentos adquiridos. No entanto, também é possível avaliar as competências e atitudes, por exemplo descrevendo situações e cenários aos quais os alunos têm de responder.

No que respeita ao comportamento dos alunos, poderia ser realizada uma avaliação obrigatória ao nível da escola. A observação realizada pelos professores (desde que tenham recebido uma formação adequada) pode ser uma ferramenta muito eficaz para determinar se os alunos interiorizaram ou não um compromisso para com os princípios e valores da Educação para a Paz e demonstram este compromisso no seu comportamento.

- **Garantia da qualidade**

A maioria dos sistemas educativos criou mecanismos para monitorizar a qualidade da educação ministrada nas suas escolas. Em regra, estes mecanismos envolvem inspetores escolares que visitam as escolas e aplicam algum tipo de quadro de qualidade, explícito ou implícito, a vários aspetos do funcionamento de cada escola.

É imperativo que a Educação para a Paz seja incluída neste quadro de qualidade para que o pessoal da escola, especialmente os diretores, saibam e compreendam o que se espera deles. Por outras palavras, deve ser exigido a cada diretor que demonstre, através de exemplos reais e práticos, de que modo a escola está a implementar, com sucesso, o currículo da Educação para a Paz.

- **Administração**

Um dos princípios fundamentais das presentes diretrizes é a atribuição da responsabilidade pela implementação eficaz de programas de Educação para a Paz a todo o sistema. O volume de trabalho de todas as secções administrativas do sistema educativo será afetado por alterações à política e à prática. Todos os administradores terão de se empenhar em assegurar a eficácia da implementação e monitorização dessas alterações.

- **Finanças**

A introdução de uma nova prioridade ou programa exigirá necessariamente financiamento. Será necessário reconhecer um «nível» adicional da política orçamental no caso da Educação para a Paz. Para além dos ajustamentos e reforços orçamentais necessários ao financiamento de novas iniciativas no domínio da Educação para a Paz, um dos princípios fundamentais que importa assegurar é a equidade. Por conseguinte, poderá ser necessário rever o financiamento de todos os programas educativos a fim de assegurar o respeito por este princípio e o financiamento equitativo da educação de grupos tradicionalmente desfavorecidos (nomeadamente raparigas, alunos que vivem em zonas rurais e isoladas e alunos portadores de deficiências).

Estas questões são analisadas de forma mais pormenorizada e num contexto mais vasto na secção 4.2 abaixo.

## 4.2 Custeio e financiamento<sup>xxvii</sup>

### 4.2.1 Custeio

O custeio implica a determinação do custo unitário de todas as rubricas de despesa da educação e, seguidamente, a aplicação desses custos para calcular o total anual associado a cada rubrica. As diretrizes em matéria de custos unitários são geralmente emitidas pelo departamento de aprovisionamento ou de construção dos Ministérios da Educação, das Finanças ou das Obras Públicas para cada rubrica (por ex., os custos máximos e mínimos para edifícios escolares por metro quadrado, o custo médio dos manuais escolares, o custo médio da formação dos professores, etc.)

As diretrizes sobre custeio têm de ser atualizadas anualmente para ter em conta o aumento (ou diminuição) dos preços e as taxas de inflação. Além disso, as diretrizes sobre custeio podem variar consoante a região, dado que, em muitos casos, existem diferenças significativas nos custos (por ex., custos da construção) em determinadas regiões. No que respeita a iniciativas relacionadas com a Educação para a Paz e a prevenção do conflito, o ME necessita de custos unitários claros para todas as atividades propostas (por ex., o custo da análise e revisão dos currículos, o custo da formação dos professores e de outro pessoal da educação, etc.) Estes custos unitários podem ser estimados com base nos custos históricos de outras atividades semelhantes (por ex., o custo de outras iniciativas de formação de professores, os custos associados a análises anteriores dos currículos, etc.)

### 4.2.2 Financiamento

O financiamento respeita à distribuição de fundos a nível intersetorial (Educação *versus* Saúde, Defesa, etc.) e *intra*setorial (ensino primário, secundário, superior, etc.) Para financiar o setor da educação, os responsáveis pelo planeamento da educação têm normalmente de ter em considerações duas grandes componentes orçamentais:

- **O orçamento de capital ou de investimento:** Esta componente abrange infraestruturas como as escolas e outras instalações educativas. Inclui o custo da construção e de grandes renovações ou modernização de edifícios, bem como equipamento como mobiliário escolar.
- **O orçamento corrente ou operacional:** Esta componente representa as despesas correntes anuais do setor da educação. Na maioria dos países, esta componente é constituída, na sua maior parte, por salários (em regra, entre 80 % e 90 % do orçamento corrente total). Outras despesas incluídas no orçamento corrente ou operacional respeitam aos manuais escolares e material educativo, à formação de professores (inicial e em serviço), ao desenvolvimento das capacidades, à supervisão e à monitorização e avaliação. Consequentemente, mesmo existindo um forte compromisso político para com a Educação para a Paz, muitos governos terão dificuldade em integrar totalmente estes programas sem um financiamento adicional.

### 4.2.3 Determinação dos custos do plano e das lacunas no financiamento

A abordagem mais adequada para as iniciativas relacionadas com a Educação para a Paz é a integração e harmonização com os objetivos de desenvolvimento nacional ao invés da adoção de abordagens isoladas. Por conseguinte, o custo global do plano tem de incluir o custo das atividades de Educação para a Paz pelos seguintes motivos:

- É necessário para determinar lacunas no financiamento
- Resultará numa abordagem mais harmonizada ao financiamento do setor da educação
- Quando o Ministério da Educação tiver especificado as suas prioridades em relação à Educação para a Paz através da publicação de um plano anual, outros parceiros para o desenvolvimento (agências da ONU, ONG nacionais e internacionais) poderão alinhar as suas atividades com as prioridades do Ministério, ainda que não financiem diretamente o seu plano.

Se tiver sido identificada a necessidade de lançar iniciativas de Educação para a Paz durante o processo de planeamento, estes custos terão de ser incluídos no plano para o setor da educação e no processo de elaboração do orçamento anual. Isto implica várias fases.

1. Determinar os custos para o plano global, calculando os custos unitários para todas as atividades identificadas nos programas prioritários, incluindo os custos associados a iniciativas de Educação para a Paz.
2. Prever os custos anuais com base no custo unitário x necessidade.
3. Calcular os custos globais anuais para cada ano do plano.
4. Com base na atual e potencial dotação orçamental para o setor, calcular a lacuna no financiamento para cada ano e para o custo total do plano. A criação de modelos de projeções poderá facilitar este cálculo, caso o ministério disponha de capacidade suficiente para este processo.
5. Se a dotação orçamental atribuída pelo Ministério das Finanças for inferior ao custo do plano, incluindo as iniciativas de Educação para a Paz, mobilizar recursos adicionais (um bom plano para o setor, que seja simultaneamente credível, é uma boa ferramenta para a mobilização de recursos).

Se as iniciativas de Educação para a Paz implicarem uma formação substancial dos professores e o desenvolvimento das capacidades do pessoal da educação, poderá ser necessário criar e calcular os custos de vários cenários de implementação. A implementação a nível nacional implicará custos elevados, especialmente se for necessários disponibilizar formação e orientação a todos os professores sobre os novos currículos ou novos métodos de ensino. A inclusão de todos os custos associados revelará os desafios que se colocarão à implementação e permitirá aos responsáveis pelo setor da educação planear uma resposta mais eficaz que seja consentânea com os recursos disponíveis em cada ano. Servirá igualmente para identificar os custos associados à Educação para a Paz, o que também poderá ser utilizado para obter financiamento adicional, quer através de doadores bilaterais, quer de iniciativas multilaterais como a Global Partnership for Education (GPE, discutida abaixo).

#### **4.2.4 Exemplos de custos associados a atividades de Educação para a Paz**

##### **Orçamento de capital/investimento**

É muito provável que o plano para o setor da educação já contemple uma componente relacionada com a construção de novas escolas ou salas de aulas ou a modernização das existentes (por ex., construir muros de proteção, aumentar o número de WC femininos, etc.). Se uma das prioridades estabelecidas no plano for a redução das disparidades regionais em matéria de instalações educativas, seria útil

destacar os custos associados a um desenvolvimento mais equitativo a nível nacional (por ex., a necessidade de construir escolas secundárias em áreas onde estas não existem). A principal implicação a nível orçamental é o facto de o custo da construção ou equipamento de escolas em áreas tradicionalmente carenciadas ser muitas vezes mais elevado, sobretudo em áreas sem segurança devido a um conflito ou áreas anteriormente afetadas por um conflito. Uma vez que estas escolas estão frequentemente localizadas em áreas remotas, os custos poderão também ser mais elevados se for necessário transporte ou se não existir pessoal com os conhecimentos técnicos necessários a nível local. Por este motivo, poderá ser necessário calcular custos unitários separados para a construção de salas de aulas ou instalações educativas em diferentes regiões do país.

### **Orçamento corrente/operacional**

Tal como referido anteriormente, os salários são, sem dúvida alguma, a maior componente do orçamento da educação. Por conseguinte, é essencial orçamentar corretamente outros custos correntes associados a iniciativas de Educação para a Paz a fim de obter financiamento adicional, caso seja necessário. Seguidamente, são enumerados alguns aspetos relacionados com áreas específicas do orçamento corrente que devem ser tomados em consideração no contexto das iniciativas de Educação para a Paz.

**Salários e outras remunerações/incentivos:** Um dos objetivos da Educação para a Paz será provavelmente a distribuição equitativa de professores qualificados pelo país. Se forem propostos regimes especiais de incentivos, ajudas de custo ou alojamento para atrair professores para zonas rurais ou afetadas por conflitos, estes custos adicionais têm de ser incorporados no orçamento corrente.

**Revisão/reforma curricular:** Tal como referido na secção 3, é provável que uma das principais componentes da Educação para a Paz e da prevenção dos conflitos envolva uma análise e revisão do currículo. Em regra, os custos orçamentais da análise e revisão do currículo incluem:

- Assistência técnica para apoiar a análise do currículo e o processo de revisão ou criação de materiais temáticos e pedagógicos, bem como *workshops* destinados aos responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e a todos aqueles envolvidos no processo de reforma curricular (por ex., autoridades educativas subnacionais, professores, responsáveis pelo desenvolvimento do currículo)
- Desenvolvimento de materiais didáticos, incluindo a conceção, *layout* e impressão dos materiais
- *Workshops* de formação destinados a professores ou a formadores-mestre sobre a utilização dos novos materiais na sala de aula

**Manuais escolares e outros materiais didáticos:** Tal como referido na secção 3, poderá ser necessário desenvolver e/ou rever manuais escolares e outros materiais didáticos para incorporar um programa de Educação para a Paz ou outras iniciativas semelhantes, tais como a eliminação de conteúdo discriminatório dos materiais. Obviamente, os custos associados à conceção, *layout* e impressão têm de ser incluídos no orçamento. Porém, igualmente importantes são os custos associados ao transporte e



distribuição para assegurar que os materiais escolares e outros materiais didáticos chegam ao seu destino.

**Monitorização e avaliação:** Os eventuais custos adicionais associados à monitorização e avaliação das atividades de Educação para a Paz também têm de ser incorporados no orçamento anual. Estes custos poderão incluir os custos associados à realização de um inquérito de referência sobre Conhecimentos, Atitudes e Práticas (CAP), visitas adicionais de monitorização às escolas (especialmente transporte e possivelmente alojamento) ou, caso esteja planeada a avaliação de um programa de Educação para a Paz, também deve ser orçamentado o custo total dessa avaliação.

**Desenvolvimento das capacidades:** Os programas de desenvolvimento das capacidades utilizam diversas modalidades, que vão desde *workshops* de formação a assistência técnica, passando por orientação e tutoria, aprendizagem à distância e formação em contexto de trabalho. No que respeita concretamente à Educação para a Paz, as iniciativas de desenvolvimento das capacidades devem privilegiar a formação dos professores para assegurar a sua familiarização com o conteúdo do novo currículo e aptidão para transmitir valores, atitudes e comportamentos consentâneos com os objetivos da Educação para a Paz. O mesmo é válido para os diretores das escolas e para outro pessoal da escola, dado que todos contribuem para a criação de um *ethos* escolar consistente com os valores e atitudes associados à paz e à não-violência. Deve ser também dedicada atenção às necessidades de desenvolvimento das capacidades dos formadores de professores (formação inicial e em serviço), inspetores, supervisores e gestores educativos a todos os níveis do sistema. Poderá ainda ser necessário desenvolver as capacidades ao nível organizacional, nomeadamente a introdução de alterações a regulamentos ou políticas relacionadas, por exemplo, com alterações às técnicas de gestão da sala de aula (e abolição dos castigos corporais). A elaboração de um plano claro de desenvolvimento das capacidades, e do respetivo orçamento, facilitará a implementação eficaz das iniciativas de Educação para a Paz programadas e representará provavelmente uma parte significativa dos custos, especialmente das intervenções curriculares.

#### 4.2.5 Mobilização de recursos para a Educação para a Paz

Uma vez examinados e esgotados todos os potenciais recursos governamentais nacionais, o ME terá de procurar financiamento externo para componentes subfinanciadas do projeto. Podem ser utilizados vários mecanismos de financiamento externo coordenados para assegurar o financiamento de programas de longo prazo, incluindo iniciativas de Educação para a Paz, bem como para facilitar a transição de uma situação de crise ou prevenir futuros conflitos.

Em regra, os fundos dos doadores proveem das verbas orçamentais afetas ao desenvolvimento ou à ajuda humanitária. No entanto, os doadores reconhecem cada vez mais que esta é uma falsa divisão e estão a adotar uma abordagem mais flexível ao financiamento. A inclusão das estratégias de Educação para a Paz no plano do setor da educação apresenta a vantagem adicional de as tornar potencialmente elegíveis para financiamento com verbas destinadas ao desenvolvimento e à ajuda humanitária.

#### Financiamento do desenvolvimento

Estes fundos visam geralmente um horizonte temporal mais longo, baseiam-se em projeções para vários anos e devem ser alinhados com as prioridades do governo com base no plano do setor da educação. Os mecanismos geralmente utilizados por uma série de doadores bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Africano de Desenvolvimento, agências da ONU e ONG, são os seguintes:

**Apoio de projetos:** financiamento afeto a um projeto específico. Esta é a modalidade de ajuda mais comum, especialmente entre os doadores bilaterais.

- Os agentes bilaterais, multilaterais ou não estatais apoiam projetos específicos
- Os agentes não estatais também apoiam este mecanismo (por ex., ONG, fundações privadas, organizações religiosas, empresas, particulares e populações da diáspora)

**Fundos comuns:** combinar fundos de vários doadores.

- Estes fundos podem ser utilizados para apoiar planos de desenvolvimento ou humanitários, um projeto, programa, setor ou o orçamento geral de Estado.
- A melhor forma de coordenar estes fundos é através do plano e orçamento do setor público.
- Um exemplo é o financiamento da Global Partnership for Education (GPE).

**Fundos fiduciários multidoador:** recolhem o financiamento de vários doadores e procedem à sua distribuição através de diferentes canais, incluindo apoio orçamental e financiamento de projetos.

- Estes fundos são geralmente administrados pelo Banco Mundial, mas também podem ser administrados por uma agência da ONU, um doador bilateral ou uma fundação privada.
- Um FFM trabalha diretamente com o governo parceiro e os pagamentos estão sujeitos a normas fiduciárias e a indicadores de desempenho.
- Um exemplo é o Fundo Fiduciário Multidoador para o Sudão do Sul, que apoia a construção e melhoria das escolas, o reforço das capacidades do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, a aquisição de manuais escolares, a inscrição de aprendentes não formais em programas de aprendizagem alternativos e procura acelerar as iniciativas de formação de professores.

**Apoio ao orçamento para o setor:** Apoio de doadores bilaterais e multilaterais ao orçamento do ME com base no plano do setor da educação.

- Os fundos são geridos pelo Ministério das Finanças.
- Este apoio tem geralmente uma duração entre três e cinco anos e depende dos progressos alcançados.

**Apoio ao orçamento geral:** Apoio de doadores bilaterais e multilaterais ao orçamento de Estado.

- Os fundos são geridos pelo Ministério das Finanças.
- Em regra, os pagamentos baseiam-se em condições estabelecidas por mútuo acordo no quadro de avaliação do desempenho ou no Documento da Estratégia de Redução da Pobreza (DERP).

- O apoio ao orçamento geral encoraja o alinhamento dos doadores com os sistemas e prioridades do governo. Nos casos em que é financiado em conjunto por vários doadores, encoraja-os a coordenar as suas atividades.

### **Ajuda humanitária**

Embora a maior parte da ajuda humanitária se destine à resposta após a crise, em princípio estes fundos podem também ser utilizados para financiar medidas que visam a redução do risco de conflito antes da (potencial) crise seguinte. Se existir uma Unidade de Educação operacional, esta constitui um importante mecanismo para os ME clarificarem as prioridades relacionadas com a Educação para a Paz e a prevenção do conflito, sendo igualmente um ponto de entrada para a obtenção de mais fundos de vários mecanismos de financiamento humanitário para as prioridades do ME. Para mais informações sobre a ajuda humanitária eventualmente disponível, consulte as Notas de Orientação da UNESCO-IIPE intituladas «Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction in Education Sector Plans».

### **Outras fontes de financiamento**

**O setor privado:** Inclui pais, comunidades, organizações religiosas, grandes empresas e fundações. Os fundos podem também ser em espécie ou assumir a forma de financiamento direto. O patrocínio de medidas de Educação para a Paz, tais como Jornadas da Paz ou outras atividades extracurriculares destinadas a promover a paz e a tolerância, pode representar um ato de responsabilidade social corporativa para as empresas locais, nacionais ou multinacionais.

**A Global Partnership for Education (GPE):** A GPE é uma parceria multilateral entre países em desenvolvimento e doadores, instituições multilaterais, professores, organizações da sociedade civil e o setor privado, que tem por missão assegurar que todas as crianças recebem uma educação de qualidade. A GPE trabalha em colaboração com os seus parceiros no país com vista a elaborar um bom plano para o setor da educação e presta assistência financeira e técnica à implementação do plano. Os objetivos estratégicos do GPE até 2015 são os seguintes:

- Os Estados frágeis e afetados pelo conflito estarão habilitados a elaborar e implementar os seus planos de educação.
- Todas as raparigas em países apoiados pela GPE concluem o ensino primário e transitam para o ensino secundário num ambiente de aprendizagem seguro e encorajador.
- Aumento drástico do número de crianças que adquirem e demonstram o domínio de conhecimentos básicos de literacia e numeracia no 3.º ano de escolaridade.
- Melhorar a eficácia dos professores através da formação, recrutamento e conservação dos professores e prestar-lhes o apoio necessário para ministrarem uma educação de boa qualidade.
- Aumentar o volume, a eficácia, a eficiência e a distribuição equitativa do financiamento externo e interno e do apoio à educação em países apoiados pela GPE.

Uma vez que a GPE atribuiu prioridade aos Estados frágeis e afetados pelo conflito nos seus objetivos, uma boa conceptualização e orçamentação das iniciativas de Educação para a Paz poderá aumentar a

probabilidade de financiamento da GPE a favor de países que sejam membros desta parceria ou de países candidatos à adesão à mesma e que tenham um plano credível, incluindo uma análise da vulnerabilidade e do conflito, tal como discutido na secção 2.2.

### 4.3 Monitorização e avaliação

O quadro 4.1 apresenta alguns exemplos de indicadores que podem ser utilizados para monitorizar os progressos relacionados com iniciativas de Educação para a Paz. (Os indicadores apresentados são apenas exemplos e não pretendem ser uma lista exaustiva. A secção 3 contém sugestões relativas à monitorização e avaliação relacionadas com o currículo.)

Quadro 4.1 Exemplos de objetivos e indicadores que podem ser utilizados na Educação para a Paz.

	Objetivos	Indicadores
Acesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar o acesso à educação em áreas afetadas por conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taxas brutas e líquidas de matrículas e admissão (para rapazes e raparigas e por diferentes níveis, por ex., primário, secundário inferior, secundário superior) em áreas afetadas por conflitos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reduzir a incidência de ataques à educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de ataques a instalações educativas</li> <li>Número de ataques a pessoal educativo</li> <li>Número de ataques a alunos</li> </ul>
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar a qualidade do ensino no que respeita a valores positivos, tais como a coexistência pacífica e a tolerância da diversidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de professores capazes de personificar e transmitir os valores, comportamentos e atitudes associados à paz.</li> <li>Número de incidentes de violência na escola (por pessoal ou por alunos)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar a qualidade do ensino através da incorporação de técnicas de ensino participativas no currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de professores que utilizam técnicas de ensino participativas.</li> <li>Número de aulas que incorporam métodos participativos.</li> </ul>
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar a capacidade das autoridades educativas para monitorizar e apoiar iniciativas de Educação para a Paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percentagem de profissionais e titulares de cargos governamentais com um conhecimento acrescido sobre os princípios da Educação para a Paz</li> <li>Número de diretores de escolas que demonstram os valores, atitudes e</li> </ul>

- Reforçar o envolvimento dos alunos e dos pais na administração das suas escolas.
- Aumentar as taxas de matrícula e de conclusão de crianças de grupos minoritários.
- Criar um procedimento de recrutamento de professores claro e transparente e que apoie a disponibilização equitativa de professores em todas as regiões do país.
- Aumentar o acesso de alunos de áreas afetadas por conflitos ao ensino secundário e pós-secundário

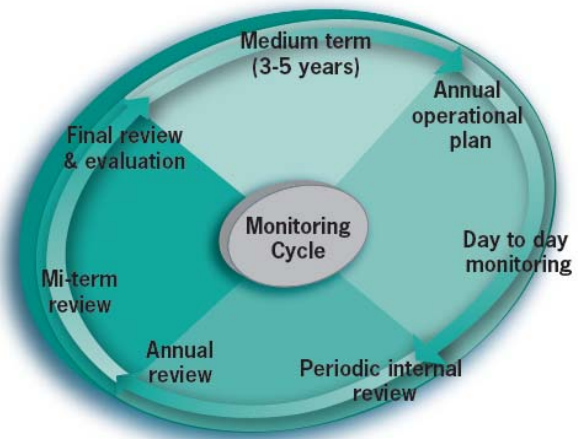
comportamentos associados à paz

- Número de relatórios de supervisão que contêm observações sobre programas de Educação para a Paz (ou semelhantes)
- Número de instituições educativas com envolvimento da comunidade e dos alunos em questões de governação / gestão.
- Número de comissões de gestão das escolas
- Aumentar a percentagem de matrículas de grupos minoritários (por género e por nível)
- Diminuir as taxas de abandono escolar em áreas afetadas por crises ou propensas a crises
- Procedimento de recrutamento de novos professores criado
- Rácios aluno-professor (analisados para todas as regiões do país)
- Número de professores qualificados em áreas afetadas por conflitos
- Número de escolas secundárias em áreas afetadas por conflitos
- Número de alunos de áreas afetadas por conflitos matriculados no ensino secundário ou pós-secundário

#### 4.3.1 Implementação de um quadro de M&A<sup>xxviii</sup>

A figura 4.1 apresenta um ciclo de monitorização típico para verificar se os recursos estão a ser bem utilizados e se os objetivos estabelecidos estão a ser alcançados (UNESCO, 2006: 48-51). Tal como ilustrado na figura 4.1, o ponto de partida para a monitorização de rotina é o plano anual de atividades. Este plano estabelece metas e

Figura 4.1. Ciclo de planeamento e monitorização



atividades detalhadas anuais tendo em vista a concretização dos objetivos do plano de médio prazo (3-5 anos) ou longo prazo (10 anos).

Ainda que a Educação para a Paz não tenha sido incluída no plano de educação de médio ou longo prazo, pode ser incorporada no processo de planeamento anual das atividades. O plano de atividades especificará metas anuais, indicadores a monitorizar e o custo das atividades anuais.

#### **4.3.2 Seleção de indicadores de monitorização**

Em teoria, poderiam ser identificados muitos indicadores passíveis de serem utilizados na monitorização dos progressos das iniciativas de Educação para a Paz (ver quadro 4.1). Ao desenvolverem o quadro de monitorização e avaliação, os responsáveis pelo planeamento educativo devem dedicar especial atenção à seleção de um número razoável de indicadores, dando prioridade aos mais relevantes. Tal deve-se ao facto de existirem muitos custos associados às atividades de monitorização, que vão desde o transporte e logística para as visitas de monitorização ao custo da compilação e análise dos dados. Por conseguinte, sempre que possível, os indicadores devem incluir aqueles associados aos dados existentes recolhidos no inquérito escolar anual ou através de outras atividades de monitorização de rotina. Além disso, se o número de indicadores for demasiado elevado, a tarefa de análise e interpretação dos dados poderá tornar-se demasiado onerosa e, conseqüentemente, os resultados da monitorização poderão não ser comunicados atempadamente, o que é particularmente importante para melhorar os resultados. Não faz sentido recolher informações que não serão ou não poderão ser analisadas e utilizadas atempadamente. Os responsáveis pelo planeamento deverão antes concentrar-se num número limitado de indicadores (10-20) que deem uma imagem clara do grau de concretização dos objetivos relacionados com a Educação para a Paz.

#### **4.3.3 Questões de segurança ou instabilidade na recolha de dados<sup>xxix</sup>**

Em situações de instabilidade ou crise, é fundamental determinar se é seguro ou possível para os responsáveis pela recolha de dados viajar para certas áreas e recolher as informações necessárias. Durante um conflito, por exemplo, os representantes de autoridades nacionais, provinciais ou distritais poderão não ter condições para viajar em segurança a fim de visitar escolas em algumas regiões do país. Nestas situações, há várias abordagens possíveis:

- Designar parceiros para auxiliar na recolha de dados, tais como ONG locais presentes em áreas afetadas por conflitos, que poderão ter acesso a informações em condições de segurança e ajudar na transmissão dos dados para o nível adequado (por ex., nível regional ou central).
- Trabalhar em colaboração com comissões de gestão das escolas ou grupos de jovens para recolher e armazenar os dados.
- Os dados podem ser transmitidos para estruturas regionais ou centrais pelos diretores das escolas ou outras pessoas com formação na utilização de tecnologias como telemóveis, Internet, etc.

## Anexo 1: Fatores a considerar numa análise do conflito e da vulnerabilidade

Tal como referido neste capítulo, a análise do conflito e da vulnerabilidade pode ser utilizada para avaliar o sistema educativo relativamente à Educação para a Paz e a prevenção do conflito. Nesta análise, são examinados elementos cruciais do setor da educação, com vista a determinar de que modo contribuem para a paz ou, possivelmente, para o conflito. Este exame ajudará a identificar as áreas a reforçar. Os elementos que se seguem são apresentados apenas a título exemplificativo e não representam uma lista exaustiva.

- **Políticas da educação:** As políticas em vigor são consentâneas com uma cultura de paz? Existem políticas sobre a não-violência nas escolas? Estas políticas são monitorizadas e/ou o seu incumprimento punido? As políticas da educação promovem a educação para todas as crianças e jovens, independentemente da raça, etnia, género ou religião?
- **Infraestrutura e equipamento:** Estes recursos são distribuídos de forma equitativa por todo o país? Em locais afetados por conflitos violentos, poderá ser necessário dar prioridade às infraestruturas e equipamento para regiões do país que tenham sido afetadas por conflitos e negligenciadas no passado.
- **Formação dos professores:** Todos os professores receberam formação em iniciativas de Educação para a Paz ou de prevenção do conflito? Todos os professores receberam formação relacionada com a gestão construtiva da sala de aula a fim de erradicar os castigos corporais? Os professores conhecem e compreendem as políticas de educação relacionadas com a Educação para a Paz e a prevenção do conflito? As iniciativas de Educação para a Paz e prevenção do conflito são incorporadas nos programas de formação inicial e em serviço dos professores?
- **Currículos:**<sup>xxx</sup> Os currículos foram analisados e/ou revistos da perspetiva da Educação para a Paz e da prevenção do conflito? Foi desenvolvido o modelo curricular mais adequado para incorporar a Educação para a Paz no currículo? O currículo da formação inicial de professores foi analisado e revisto para que os formadores dos professores também compreendam os conhecimentos, competências, valores e atitudes associados à Educação para a Paz e a prevenção do conflito? As políticas e práticas no ambiente escolar mais vasto (por exemplo, a política de gestão comportamental / disciplinar, a inclusão dos alunos na tomada de decisões) reforçam a aprendizagem sobre Educação para a Paz na sala de aula?
- **Sistemas de exames:** Os sistemas de exames são considerados justos e transparentes para todos os alunos? Foram incorporados conceitos relacionados com a Educação para a Paz e a prevenção do conflito no sistema de exames?
- **Segurança e atmosfera geral na escola** (por ex., clima de aprendizagem amigável das crianças, ausência de castigos corporais, existência de planos de segurança escolar): A escola dispõe de uma política para garantir que as crianças se sentem seguras? Existe alguma política ou regulamento que proíba o recurso aos castigos corporais? As escolas elaboram habitualmente planos de segurança

escolar? São aplicados castigos corporais nas escolas? Existem sistemas para monitorizar a aplicação de castigos corporais ou o recurso a táticas disciplinares cruéis?

- **Monitorização e avaliação:** O quadro de monitorização e avaliação incorpora indicadores regulares relacionados com a Educação para a Paz e a prevenção do conflito? Existe um SIGE operacional? Todas as escolas são obrigadas a comunicar informações? Os dados do SIGE são considerados fiáveis e exatos?
- **Mobilização de recursos financeiros** O custeio e orçamentação dos programas de Educação para a Paz e prevenção do conflito têm lugar no âmbito do plano do setor da educação? O plano do setor da educação é integralmente financiado? Existem fundos suficientes para a implementação das iniciativas de Educação para a Paz e prevenção do conflito a nível nacional?



## Anexo 2 Utilização da análise SWOT para identificar prioridades no domínio da Educação para a Paz e da prevenção do conflito

É possível utilizar a análise SWOT (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças) para identificar os pontos fortes e os pontos fracos de um sistema educativo, bem como as oportunidades e ameaças que existem no seu ambiente externo. Uma análise SWOT é uma ferramenta útil para ajudar a organizar muitos fatores internos e externos distintos. Pode ser utilizada no contexto da elaboração de um plano estratégico ou do planeamento de uma solução para um problema. As soluções ou iniciativas propostas devem procurar maximizar o potencial dos pontos fortes e das oportunidades, minimizando simultaneamente o impacto dos pontos fracos e das ameaças.

Uma análise SWOT é constituída por duas grandes partes: uma análise interna e uma análise externa. A análise interna consiste numa avaliação dos pontos fortes e pontos fracos do sistema educativo a todos os níveis (central, regional, distrital, escolar, etc.) A análise externa examina os principais pontos no ambiente (ou seja, todos os agentes externos, incluindo representantes governamentais, líderes comunitários e religiosos, pais, outras organizações). Analisa e identifica aqueles que representam oportunidades para o setor da educação no domínio da Educação para a Paz, bem como aqueles que representam ameaças ou obstáculos. Chama-se a atenção para o facto de os termos «pontos fortes» e «pontos fracos» designarem atributos internos atuais do sistema educativo, enquanto as «oportunidades» e «ameaças» são externas ao sistema e orientadas para o futuro. A lista apresentada em seguida é meramente exemplificativa.

	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
<b>INTERNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sistema educativo possui capacidade para o desenvolvimento das competências necessárias para a regeneração económica e/ou meios de subsistência sustentáveis?</li> <li>• Existe paridade de género dentro do sistema educativo? A que níveis (primário, secundário inferior, secundário superior, pós-secundário)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sistema não possui professores qualificados, outro pessoal e recursos físicos ou financeiros suficientes para assegurar a educação para todos.</li> <li>• Os professores não dispõem de formação e de conhecimentos adequados sobre metodologias de aprendizagem interativas.</li> <li>• Os professores e os administradores não estão familiarizados com o conteúdo dos programas de Educação para a Paz (ou semelhantes).</li> </ul>
<b>EXTERN A</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização do «dividendo da paz» para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os combates continuam em algumas</li> </ul>

	<p>reforçar o sistema educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação como meio de construir a identidade nacional sem deixar de respeitar a diversidade e o pluralismo</li> <li>• Educação como meio de fomentar a reconciliação</li> <li>• Possibilidade de transformar o sistema educativo para que a educação possa contribuir para combater a causa profunda do conflito (por ex., através da redução das disparidades regionais nas oportunidades)</li> </ul>	<p>regiões do país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nem todas as partes no conflito demonstram um forte empenho na paz.</li> <li>• Um grupo cultural, étnico ou religioso domina a tomada de decisões do governo.</li> </ul>
--	---	---

A análise SWOT visa a utilização das informações para ajudar a definir uma estratégia que aproveite os pontos fortes e as oportunidades para reduzir os pontos fracos e as ameaças a fim de concretizar os objetivos associados à Educação para a Paz.

## Anexo 3: Definição dos resultados da aprendizagem do aluno

### Algumas teorias de aprendizagem e desenvolvimento relevantes

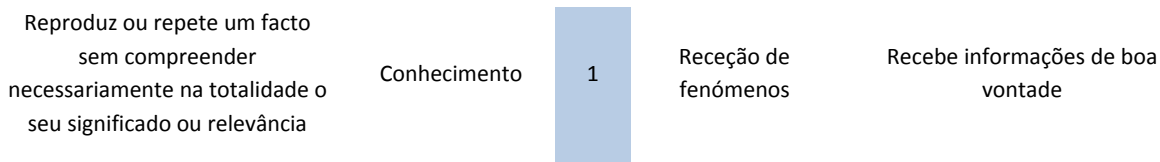
Para definir os resultados da aprendizagem do aluno que um bom currículo e boas práticas de Educação para a Paz deverão produzir, é necessário compreender qual será a melhor forma de aplicar algumas teorias e modelos relevantes sobre aprendizagem e desenvolvimento à Educação para a Paz. Entre as mais relevantes para a Educação para a Paz contam-se as teorias e propostas de Benjamin Bloom, Lawrence Kohlberg e Abraham Maslow<sup>xxxii</sup>.

➤ Taxonomia de objetivos educacionais de Bloom<sup>xxxii</sup> em vários domínios relevantes

A taxonomia de Bloom organiza os objetivos de aprendizagem de acordo com um modelo hierárquico, de simples a complexos, nos domínios «cognitivo» e «afetivo». Cada modelo tem vários níveis, que são explicados no quadro 3.1.

*Quadro 1: Taxonomia de objetivos educacionais de Bloom nos domínios cognitivo e afetivo*

DOMÍNIO COGNITIVO		DOMÍNIO AFETIVO	
Descritor	Nível	Nível	Descritor
Faz um juízo de valor sobre as informações e consegue seguidamente internalizar todo o conhecimento e compreensão	Avaliação	6	Internalização de valores
Consegue organizar as informações de modo a tornar visíveis novos resultados	Síntese	5	Organização de valores
Consegue dissecar as informações e ver os princípios subjacentes a essas informações	Análise	4	Valorização
Consegue aplicar as informações a uma situação nova ou diferente	Aplicação	3	Resposta a fenómenos
Compreende as informações e consegue repeti-las mantendo o seu significado	Compreensão	2	



Como poderemos aplicar a taxonomia de Bloom à definição dos nossos resultados da aprendizagem na Educação para a Paz?

Estas hierarquias proporcionam um quadro bidimensional para a definição de objetivos ou resultados de aprendizagem. A primeira dimensão diz respeito aos estádios de desenvolvimento das crianças e confirma que as nossas expectativas devem tornar-se mais sofisticadas à medida que elas amadurecem.

A segunda dimensão refere-se à necessidade de reconhecer os domínios cognitivo e afetivo na formulação dos nossos objetivos e resultados esperados e é particularmente relevante para a aprendizagem na Educação para a Paz. Por outras palavras, devemos esperar que os alunos obtenham resultados cada vez mais complexos no domínio cognitivo (ou seja, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar as informações cognitivamente), mas também que sejam capazes de desenvolver um conjunto cada vez mais refinado de atitudes e valores e, conseqüentemente, de manter ou modificar os seus comportamentos na resposta a questões relacionadas com a paz e o conflito.

➤ Hierarquia de estádios éticos e morais de Kohlberg

A obra de Lawrence Kohlberg expande e desenvolve as teorias extremamente influentes do psicólogo suíço Jean Piaget. Kohlberg identifica uma hierarquia de desenvolvimento moral constituída por três grandes níveis, representados no quadro abaixo.

*Quadro 2 Hierarquia de estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg*

<b>ESTÁDIO DE DESENVOLVIMENTO MORAL</b>	<b>DESCRITOR</b>
«Ética»  (Consciência moral)	O indivíduo desenvolve os princípios éticos que pautam a sua conduta ao longo da vida. Estes princípios são ditados pelas «normas» superiores da sociedade, mas são colocados em prática como um «código de honra». O indivíduo não necessita da validação ou da censura da sociedade ou da religião para fazer o que está certo. O indivíduo pauta consistentemente e constantemente a sua conduta por estes princípios supremos.
«Princípios subjacentes às Normas»  (Pós-convencional)	O aluno compreende que certas normas (as normas éticas) têm de ser respeitadas - porque respeitá-las é a atitude certa -, mas outras normas menos importantes podem ser desrespeitadas em certas circunstâncias. Nestes casos, o desrespeito pelas normas não se deve a egoísmo, mas sim a um princípio superior.

- «Normas absolutas» (Convencional) As normas sociais são respeitadas por receio do castigo e, mais tarde, pela expectativa de uma recompensa. Neste estágio, o indivíduo poderá pensar que, se não for apanhado, não é culpado. As normas são respeitadas para manter as aparências.
- «Ausência de normas» (Pré-convencional) O aluno não toma em consideração as normas sociais da sociedade (egocêntrico).

Esta teoria defende que os alunos mudam e desenvolvem a sua capacidade para se comportarem de acordo com um quadro moral racional. Ao enquadrarmos os nossos objetivos educacionais e resultados esperados na área da Educação para a Paz, temos de direcionar os alunos para os níveis mais avançados de desenvolvimento, especialmente porque muitas culturas escolares estão «presas» num modelo de castigo e recompensa («Normas absolutas»)<sup>xxxiii</sup>. Para que a Educação para a Paz possa ser considerada um sucesso, os alunos devem compreender por que razão são necessárias normas e desenvolver os seus próprios valores, convicções, normas e princípios éticos.

#### ➤ Hierarquia das necessidades de Maslow<sup>xxxiv</sup>

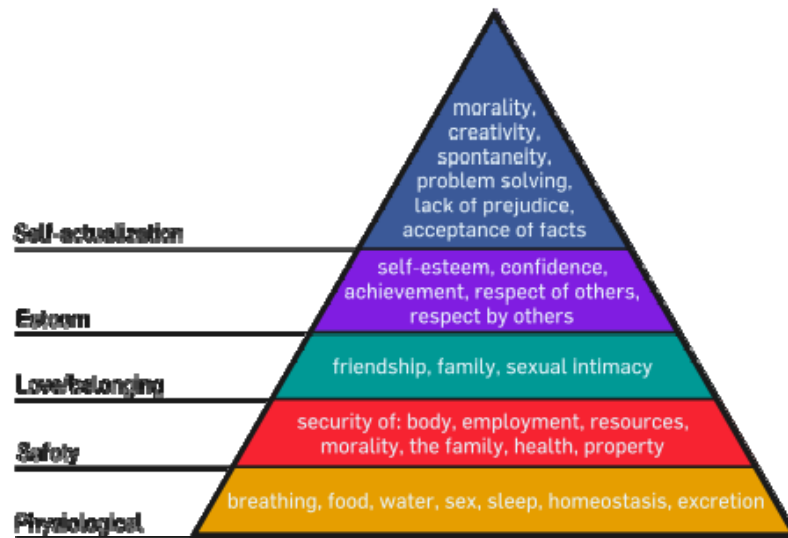
A hierarquia desenvolvida por Abraham Maslow categoriza a **motivação** dos indivíduos de acordo com o seu nível de necessidade. Na base da hierarquia encontram-se as «necessidades de défice», tais como as necessidades básicas de alimentos, água e abrigo e a necessidade de se sentir física e emocionalmente protegido e seguro. Em situações de pós-conflito, estas são as necessidades fundamentais que importa satisfazer com a maior urgência.

A hierarquia de Maslow também contempla necessidades sociais - «pertença» (ou seja, a necessidade de sentir que fazemos parte de um grupo, como uma família ou comunidade) e «autoestima» (ou seja, a necessidade de nos compreendermos a nós próprios, de termos autoconfiança e de sentir que somos respeitados pelos outros).

No topo da hierarquia de Maslow, encontra-se um estado que relativamente poucas pessoas conseguem alcançar: a realização pessoal. Estas pessoas são extremamente autónomas e compreendem o seu lugar no mundo. Abordam os problemas de forma criativa, procurando soluções. Para atingir a realização pessoal, o défice das pessoas deve ter sido, em grande parte, satisfeito.

No enquadramento das nossas expectativas quanto ao conteúdo da aprendizagem dos alunos na área da Educação para a Paz, é necessário saber que posição ocupam nesta hierarquia. Esta hierarquia deve, em especial, ser tomada em consideração na criação de uma cultura escolar que reflita os princípios e valores da Educação para a Paz. Por exemplo, não podemos esperar que os alunos se preocupem com questões de autoestima ou com conquistar o respeito dos outros se as suas necessidades mais básicas de alimentos e segurança não tiverem sido satisfeitas.<sup>xxxv</sup>

#### Diagrama 1: Hierarquia das necessidades de Maslow



[Diagrama 1 – Hierarquia de necessidades de Maslow

Realização pessoal	<p>moralidade</p> <p>criatividade</p> <p>espontaneidade</p> <p>resolução de problemas</p> <p>ausência de preconceitos</p> <p>aceitação dos factos</p>
Estima	<p>autoestima, confiança, realização</p> <p>respeito dos outros, respeito pelos outros</p>
Amor/pertença	<p>amizade, família, intimidade sexual</p>
Segurança	<p>segurança de: corpo, emprego, recursos</p> <p>moralidade, família, saúde, propriedade</p>
Fisiológicas	<p>respiração, alimentos, água, sexo, sono, homeostasia, excreção</p>

## Notas finais

---

- i Os autores reconhecem que existem muitos termos atualmente em uso para descrever esta iniciativa educativa. No interesse da clareza e da consistência, o termo «Educação para a Paz» foi utilizado sempre que possível ao longo das presentes Diretrizes. Para uma análise mais aprofundada dos vários conceitos abrangidos por este termo, consultar a secção 1.1 Terminologia, abaixo.
- ii Os autores reconhecem que o uso do termo «aluno» neste contexto não é o termo preferido em todos os países. Alguns países preferem usar o termo «estudantes», enquanto outros preferem «aprendentes». Alguns usam termos diferentes em função do nível de ensino (básico ou secundário). No interesse da simplicidade, o termo «aluno» é usado ao longo destas Diretrizes para descrever os jovens matriculados em escolas ou integrados numa aprendizagem estruturada, fora da escola.
- iii <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm>
- iv <http://www.ineesite.org/en/peace-education>
- v <http://www.teacherswithoutborders.org/page/what-peace-education>
- vi Consultar igualmente a discussão sobre a realização de uma análise curricular na Secção 3 destas Diretrizes.
- vii Esta secção foi adaptada a partir do Módulo 3 do curso de formação à distância do IIEP sobre Planeamento Educativo para a Redução do Risco de Conflito e de Desastre, baseando-se também em materiais do curso de formação à distância do IIEP sobre Planeamento do Setor Educativo, e no Documento de Trabalho 3 do IIEP, «Planeamento Estratégico: Técnicas e métodos».
- viii Esta secção foi retirada do módulo de ensino à distância do IIEP «Formulação de políticas e seleção de objetivos e prioridades para a redução do risco de conflito e de desastre».
- ix Adaptado de Haddad, W.D. 1995. *Education policy-planning process: an applied framework. Fundamentals of Educational Planning*, 51. Paris: Instituto Internacional da UNESCO para o Planeamento da Educação ([http://www.unesco.org/education/pdf/11\\_200.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/11_200.pdf)), página 33.
- x Esta secção foi retirada do módulo de ensino à distância do IIEP «Formulação de políticas e seleção de objetivos e prioridades para a redução do risco de conflito e de desastre».
- xi Tal como referido no Documento de Trabalho 3 do IIEP: Técnicas e Métodos de Planeamento Estratégico (2010), «é importante estar ciente de que, embora a lógica [utilizada na formulação de programas] seja sempre a mesma, não existe um uso normalizado de termos como «finalidade», «objetivo», «propósito», «resultado», «fim», etc. Dependendo do documento, é possível encontrar os termos que se seguem utilizados como sinónimos [dos termos apresentados nas presentes diretrizes].
- *Objetivo global*: objetivo global, finalidade de desenvolvimento, objetivo de desenvolvimento
  - *Objetivo específico*: propósito, objetivo de desenvolvimento, objetivo do programa
  - *Atividades*: atividades componentes, ações, estratégias
- xii Reconhece-se que em muitos países o currículo não é descrito em documentos curriculares formais produzidos a nível central (tais como programas de estudo), mas através de manuais escolares. Nessas situações, grande parte da discussão nestas Diretrizes aplica-se a esses manuais escolares.
- xiii O Dicionário de Inglês da Oxford (*Oxford English Dictionary*) define **valores** como «princípios ou normas de comportamento; a perceção de cada um relativamente àquilo que é importante na vida». Existem exemplos de valores integrados no currículo disponíveis. Na Austrália, por exemplo, o currículo integra nove valores que podem ser consultados em [http://www.valueseducation.edu.au/values/val\\_national\\_framework\\_nine\\_values,14515.html](http://www.valueseducation.edu.au/values/val_national_framework_nine_values,14515.html):
- xiv Ver o Anexo 3 para uma descrição completa)

- 
- xv Os termos destacados neste quadro são os mesmos usados na amostra de Resultados de Aprendizagem no Quadro 3.4 abaixo
- xvi Dependendo do contexto específico do país, a análise curricular pode incidir sobre diversos programas que incorporam os princípios da Educação para a Paz, tais como a educação pela paz, a educação no domínio das competências para a vida, a educação cívica e cidadania, etc.
- xvii Para detalhes de modelos para a Integração da Educação para a Paz no currículo, consultar a Secção 3.3 abaixo.
- xviii Adotar uma abordagem baseada em atividades de aprendizagem extracurriculares tem riscos inerentes. Por exemplo, pode transmitir a ideia de que a aprendizagem no âmbito da Educação para a Paz é «menos importante do que a das *disciplinas verdadeiras*». Dependendo do modo como as atividades extracurriculares são implementadas, há igualmente o risco de nem todos os alunos conseguirem atingir os resultados da Educação para a Paz porque as atividades não são obrigatórias.
- xix O prazo incluído aqui é indicativo do volume de trabalho que precisa de ser feito, mas pode variar significativamente de acordo com o contexto político e social de cada país.
- xx Longstreet, W.S. e Shane, H.G. (1993) Curriculum for a new millennium. Boston: Allyn and Bacon.
- xxi [http://www.teach.nsw.edu.au/documents/OTTOP\\_reading\\_1.3.pdf](http://www.teach.nsw.edu.au/documents/OTTOP_reading_1.3.pdf)
- xxii Para uma análise de possíveis modelos de integração, ver a secção 3.3 abaixo.
- xxiii Para efeitos das presentes diretrizes, o termo «líder da escola» designa qualquer pessoa que desempenhe um papel de liderança na escola. Abrange sempre o diretor, mas poderá também incluir diretores adjuntos, coordenadores de disciplinas, professores seniores, inspetores e, em alguns casos, membros da comunidade que, por exemplo, lideram comissões ou grupos representativos de pais.
- xxiv Para o desenvolvimento do conceito de «cultura» escolar, ver a secção 3.1.5.2 abaixo.
- xxv A definição dos resultados da aprendizagem na Educação para a Paz é um passo crucial para desenvolver um currículo eficaz. São fornecidas algumas informações de base sobre a execução desta tarefa no anexo 1.
- xxvi Dada a natureza por vezes sensível do currículo da Educação para a Paz e o facto de se basear no desenvolvimento de valores aceitáveis para a comunidade em geral, poderá ser necessário dedicar especial atenção à consulta das partes interessadas e à realização de testes-piloto do conteúdo durante esta fase de desenvolvimento.
- xxvii A secção 4.2 é uma adaptação do capítulo 5 das Notas de Orientação do IPE/UNICEF intituladas «Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning».
- xxviii Esta parte é uma adaptação do capítulo 4 das Notas de Orientação do IPE/UNICEF intituladas «Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning».
- xxix Retirado do capítulo 4 das Notas de Orientação do IPE/UNICEF intituladas «Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning».
- xxx Todas estas questões são objeto de uma análise pormenorizada na secção 3.
- xxxi Embora as teorias e modelos referidos sejam amplamente conhecidos e aceites, a presente secção baseia-se, em grande parte, no trabalho de Pamela Baxter, que enquadra as obras dos referidos autores no contexto da Educação para a Paz e de temas conexos em *Education Above All*, *Education for Global Citizenship*, set. 2012
- xxxii A taxonomia original de Bloom (publicada em 1956) foi revista e interpretada por vários investigadores, sendo a mais significativa a publicação, em 2000, de uma taxonomia revista por Anderson e Krothwahl (ver, por exemplo, a síntese publicada por Taylor and Francis, *Theory into Practice*, vol. 41, n.º, 4, *Revising Bloom's Taxonomy*, outono de 2002). Para efeitos das presentes Diretrizes, a taxonomia original de Bloom foi utilizada como ponto de referência.
- xxxiii Tal como seria de esperar, é mais provável que esta situação se verifique quando as condições na escola são deficientes – turmas numerosas, professores sem preparação adequada, recursos insuficientes, etc.
- xxxiv Embora a hierarquia de Maslow tenha sido criticada por ser demasiado sistemática e por a sua própria existência não se apoiar em dados da investigação, a obra deste psicólogo poderá, ainda assim, ser útil, especialmente em situações de pós-conflito / pós-catástrofe, em que as necessidades da população dominam a definição das prioridades.
- xxxv Esta representação comum da hierarquia de Maslow foi retirada de <http://www.psychologytoday.com/blog/hide-and-peek/201205/our-hierarchy-needs>