

PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

AS POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Mirian Jorge Warde *

As Políticas Internacionais para a Educação

Na década de 80, em alguns países da América Latina, já era visível a intervenção do Banco Mundial nos sistemas de ensino nacionais, não só através do financiamento de projetos localizados, mas, principalmente, na proposição e financiamento de amplos programas de reestruturação desses sistemas. O Chile foi, por certo, o país que antes de todos sinalizou a intervenção ampliada e sistemática do Banco Mundial, quando passou a ser apresentado, nos debates e estudos sobre a "modernização da educação", como modelo de eficácia e eficiência.

Os diagnósticos e proposições para a educação na América Latina, inicialmente, vieram marcados pelos mesmos termos que pautavam os debates em torno de outras áreas sociais, como saúde e previdência social.

O primeiro termo postulado foi o da crise do Estado do Bem Estar Social do qual derivaram todos os demais: as saídas para a crise; as alternativas menos custosas a curto prazo e mais eficazes a longo prazo, bem como a criação do consenso necessário não tanto para a escolha da alternativa a ser seguida e mais para a sua sustentação. Mais uma vez se assistiu, como em outras circunstâncias históricas de "crise", à radicalização dos termos do debate: a ortodoxia neoliberal foi imposta

*Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

(pelos governos e intelectuais) na América Latina com muito mais virulência do que nos países de economia avançada.

Nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, em que se apresentam diagnósticos e proposições para educação, os parâmetros utilizados e as justificativas permanecem praticamente inalterados ao longo da década de 80 e início dos anos 90. Os documentos emitidos diretamente por esse organismo preservam a *economia* como base e alvo das proposições; neles, a ênfase recai sobre a escola básica e sua requalificação.

Coraggio (1993), examinando os documentos produzidos diretamente pelo Banco Mundial, traz à lume os paradoxos das ênfases pedagógicas conferidas à requalificação da escola básica e os critérios econômicos utilizados para a avaliar os seus problemas: o foco de atenção do Banco é o processo ensinoaprendizagem, no qual o relevo é dado ao professor e aos meios educativos, mais do que ao aluno e o seu contexto. No currículo, as preocupações centram-se na leitura, escrita e na matemática. Mais recentemente, diz ele,

se ha descubierto la importancia del 'contexto educativo', entendido basicamente como una gestion eficiente del sistema escolar, y una motivación adecuada a los maestros. Esto orienta su línea de reforma educativa, siguiendo los principios de acabar con los subsidios, bajar costos indirectos, descentralizar la gestión, dar más autonomía a las unidades educativas, etc. Más recientemente, el Banco estaria desplazando el interés por los procesos de reforma curricular y centrando sus recursos en la mejora y accesibilidad de textos y otros materiales educativos, así como admitiendo que sus fondos sean utilizados para cubrir el gasto corriente de salarios de los maestros que las políticas de ajuste y reforma del Estado han deprimido incluso más que los salarios obreros. (p. 12-15)

Ainda que alterando algumas das suas ênfases educacionais iniciais, o Banco Mundial maneja postulados liberais clássicos, numa ordem

pós-liberal: todo poder ao mercado e minimização do Estado, aos quais acrescenta um princípio que só o liberalismo social do século XX admitiu, por desconfiança na racionalidade do mercado e por medo das erupções sociais — universalização e qualificação da educação escolar (básica) — de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários ao mercado, ao mesmo tempo que competente para funcionalizar as diferenças sociais.

Os analistas criaram um certo consenso de que a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, promovida pela UNICEF, em Jomtien (1990), teria quebrado a hegemonia do discurso ultrafechado do Banco Mundial sobre a educação e provocado alguma mudança no tom até então imposto por esse organismo internacional. As proposições nascidas posteriormente teriam, assim, incorporado uma certa direção menos economicista e instrumentalista para a educação.

Nos Documentos extraídos da Conferência conceitos como "educação", "aprendizagem", "oportunidades de aprendizagem" e outros foram alargados; mas, a chave compreensiva das diretrizes emanadas de Jomtien está com o conceito de "necessidades básicas de aprendizagem" que "se refere aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo". A satisfação dessas "necessidades básicas" deve gerar "o desenvolvimento humano" (conceito mais amplo do que "desenvolvimento dos recursos humanos" de corte econômico) que "considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade da vida".

Calcada na "multiplicidade de culturas" e por oposição à idéia exclusiva de centralidade do mercado, o modelo de educação presente nos documentos saídos da Conferência de Jomtien incorpora as múltiplas formas de vida comunitária, nas quais as políticas educacionais devem

promover o que se considera "ambiente propício à aprendizagem". Por isso, como acertadamente destaca Coraggio,

si bien la escuela primaria aparece como la 'punta de lanza' para este proceso educativo, las limitaciones de pretender implementar estas metas mediante esa única vía, y el hecho de que es necesario cubrir a niños, jóvenes y adultos, hacen que se admitan todo tipo de formas y canales de educación formales, no formales e informales, públicos o privados, así como ritmos adaptados a cada Situación y cultura (p.18).

Com esta perspectiva, no documento *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, a educação de jovens e adultos é questão a ser considerada, em alguns países, com a mesma gravidade com que deve se enfrentar a extensão e qualificação da escola primária. "Isto é especialmente certo no caso dos que não freqüentaram a escola primária, não completaram o ciclo ou terminaram a escola primária, mas não alcançaram o nível necessário de conhecimentos" (UNESCO, 1990, p.63).

O ponto fundamental do documento, quanto à educação de jovens e adultos, refere-se à ampliação do conceito de alfabetização que, ao mesmo tempo que se alarga, toma-se "uma habilidade vital e o principal instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade, bem como para a conquista da autosuficiência, em um mundo em rápida mudança e cada vez mais interdependente" (idem, ibidem).

Projetada como fundamental elo de ligação com a comunidade, a educação de jovens e adultos aparece no documento reportada às "novas tecnologias de comunicação" a serem ainda exploradas. Os meios de comunicação modernos e os contatos diretos devem ser unificados com competência profissional, que supõe mais do que competência técnica, porque "compreende toda uma gama de capacidades de comunicação".

A ênfase na qualificação de todas as formas de educação, voltadas para a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", pautadas no diagnóstico de um mundo cada vez mais dependente da comunicação e do conhecimento, mas por outro lado, cravado por profundas iniquidades sociais, encontra eco no documento da CEPAL/UNESCO *Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad* (1992), que, no entanto, repõe o centro dos diagnósticos e das proposições na esfera econômica.

O documento da CEPAL representa o desdobramento setorial da estratégia mais global para a América Latina e o Caribe, exposta no documento de 1990 *Transformación Productiva con Equidad*. Neste documento de caráter estratégico global, há uma idéia central e articuladora das demais: "a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e com uma crescente equidade social". Esta idéia está, por sua vez, apoiada numa polaridade conceitual, básica aos dois documentos.

Em ambos, diferencia-se *competividade autêntica* de *competividade espúria*. A primeira teria por características: permitir a elevação do nível de vida da população mediante o aumento da produtividade; sob sua direção, "é o progresso técnico o que permite a convergência entre a competitividade e a sustentabilidade social e, fundamentalmente, entre crescimento econômico e equidade social"; enquanto que a competitividade espúria, produzida pelo paradigma de produtividade em extinção, apóia-se na depredação dos recursos naturais e na redução dos salários reais.

O diagnóstico que sustenta as orientações estratégicas e as políticas expostas no documento CEPAL de 1992 indica que, para a região, são dois os objetivos estratégicos que estão em jogo, e que devem ser necessariamente atingidos nesta década. Um objetivo "interno, como "consolidar e

aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação; em suma, a moderna cidadania". O outro, "externo" que implica a compatibilização das aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração da competitividade internacional, que é o meio que permite este acesso.

Dentre os muitos fatores que intervêm na incorporação e difusão do progresso técnico, a proposta da CEPAL sobreleva: o fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos.

A proposta estratégica apresentada pela CEPAL para articular sistema educativo, capacitação de recursos humanos, investigação e desenvolvimento tecnológico tem por objetivo "contribuir para criar, no decênio próximo, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico que tornam possível a transformação das estruturas produtivas da região num marco de progressiva equidade social.

O documento *Educación y Conocimiento* reflete e ao mesmo tempo prescreve a centralidade da educação e da produção do conhecimento no processo de desenvolvimento, já conquistado nos países de economia avançada e em aceitação no Continente. Se, no entanto, naqueles países o caráter central da educação expressa já a sua definição de qualidade em base aos novos requerimentos produtivos e sociais, para os países da América Latina e Caribe há de se implementar uma ampla reforma dos sistemas educacionais, dos sistemas de produção e difusão do conhecimento como condição para o enfrentamento tanto dos desafios internos quanto dos externos.

A parte inicial do documento destina-se a evidenciar que o crescimento

quantitativo dos sistemas de educação, capacitação, ciência e tecnologia da região foi indiscutivelmente grande, mas incompleto, dado que seus resultados são qualitativamente insuficientes no que diz respeito às demandas econômicas e sociais, bem como ao grau de equidade com que ascendem aos sistemas os distintos estratos sociais. Cresceram, mas os sistemas educacionais, de capacitação, de ciência e tecnologia, tornaram-se, também, enrijecidos, burocratizados e centralizados. Mas, o sinal mais evidente da sua crise é a queda violenta da qualidade da educação. Reformá-los, para torná-los eficientes e dinâmicos, é o grande desafio desta década para os países da região, cujas perspectivas estão fortemente dependentes do "grau de centralidade que outorguem à educação e à produção do conhecimento".

A estratégia proposta supõe um esforço sistêmico e reporta-se aos objetivos de cidadania e competitividade; tem como critérios inspiradores as políticas de equidade e desempenho e como direção das reformas institucionais a integração nacional e a descentralização.

Mas, para que os alvos estratégicos sejam atingidos, o documento enfatiza a redefinição plena do papel do Estado, bem como o abandono de suas funções dirigistas e centralizadoras, a fim de que se elimine a tendência à rotinização em favor de práticas inovadoras que potenciam a orientação estratégica, a regulação à distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. Redefinido o papel do Estado, as políticas devem apontar na direção da "gestão institucional responsável; profissionalização e protagonismo dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o esforço científico-tecnológico e com a cooperação regional e internacional" (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16-35).

Ainda que aborde outros níveis e modalidades de ensino e afirme a necessidade de recursos humanos altamente qualificados para enfrentar o que passou a ser chamada de "sociedade do conhecimento", o

documento da CEPAL/UNESCO acaba por convergir a atenção para a educação fundamental. No que se refere à educação de adultos, reafirma a centralidade da aprendizagem, para dar acesso "aos códigos da modernidade", às destrezas culturais básicas ("operações aritméticas básicas, leitura e compreensão de texto escrito, comunicação escrita etc."), bem como, aos conteúdos científicos e técnicos.

Ambíguo no campo conceitual e vacilante na admissão dos seus marcos paradigmáticos, o documento *Educación y Conocimiento* libera interpretações fortemente divergentes que, repõe quase que na integralidade, as raízes apontadas por Dreibe (1993) para a difícil tarefa de identificar as propostas neoliberais para as políticas sociais. Nele tanto podem ser identificadas características que o colocam nos marcos neoliberais e monetaristas do Banco Mundial, como ideais e valores sociais colhidos no celeiro ideológico da humanidade

Os Diagnósticos e as Saídas Neoliberais

A crise fiscal que vem servindo de justificativa ao neoliberalismo para os cortes orçamentários nas rubricas sociais do Estado, tem afetado os sistemas educacionais que se estenderam para a maioria da população a partir da Segunda Guerra através de massivas inversões estatais. Mas, é por certo a "crise" do Estado do Bem-Estar que tem afetado mais pesadamente os sistemas escolares que se expandiram com base naquele modelo de Estado, ao mesmo tempo que representaram seu núcleo mais original e sólido de sustentação.

É nesse quadro mais geral que se tem colocado parte importante da discussão sobre a questão na América Latina. Mesmo atualizando-se em relação ao debate internacional, nos países latino-americanos, as discussões em torno da educação e da escola permanecem marcadamente conflitivas, seja porque as divergências político-ideológicas teimam em diferenciar diagnósticos e projetos, seja porque os governos

não têm conseguido criar campos consensuais entre os diversos grupos de interesse, seja ainda, porque a crise econômica atinge no continente proporções muito maiores e mais graves e a recessão deixa entre nós seqüelas sociais muito mais profundas.

Os diagnósticos neoliberais sobre a crise dos países latino-americanos e, mais recentemente, do Leste Europeu, apresentam-se na cena dos debates e estudos como os únicos capazes de cessar os desentendimentos, porque deslocam os debates do terreno das contendas políticas e das divergências ideológicas (onde supostamente a crise nasceria e seria alimentada) para o terreno econômico, de onde (também supostamente) as saídas emanam.

Bresser Pereira, em artigo recente (1993), examina o que ele chama de "uma quarta e mais importante fonte de recomendações equivocadas de política econômica" produzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Equívocos decorrentes, basicamente, do fato de estas "instituições terem sido planejadas para lidar com situações de normalidade, enquanto a maioria dos países em desenvolvimento, particularmente na América Latina e no Leste Europeu, enfrenta hoje tempos anormais".

Os argumentos do autor dão a pensar: aqueles organismos internacionais erram, em situações de "anormalidade", porque trabalham com o suposto de que os problemas econômicos têm origem essencialmente política. Pereira examina duas fontes interrelacionadas das quais emana esse suposto equivocado: "o monopólio arrogante da racionalidade e a confusão ingênua de economia com engenharia social".

Quanto à primeira fonte, Bresser aponta as inúmeras recomendações (que visam disciplinar as escolhas e as práticas econômicas) como se resultassem necessariamente (à luz do que o autor chama do "monopólio da racionalidade — a racionalidade intrínseca à teoria econômica") na ordenação da esfera econômica (poupança, disciplina fiscal, baixa

intervenção do Estado, etc); não cumpridas as recomendações, então o vilão são os "interesses políticos iníquos".

Não cabe, obviamente, defender a isenção dos políticos, que têm sua (grande) parcela de responsabilidade, mas, sim, perguntar "a quem representam esses interesses políticos: cartéis de grandes empresas, sindicatos, grupos de interesse da classe média?". E "nesse caso, esses cartéis ou coalizações econômicas não são agentes a serem considerados pela teoria econômica ou política?"

Por outro lado, há de se considerar a hipótese de que as recomendações "racionalizantes" não são cumpridas porque, provavelmente, as pessoas não se conformam com os custos indevidamente altos envolvidos nas reformas econômicas propostas.

Quanto à segunda fonte — "confusão ingênua entre economia com engenharia política" —, diz Pereira,

todos os problemas econômicos serão de fato políticos caso a política econômica possa ser equiparada ou reduzida a um ramo da engenharia — na verdade, de má engenharia. Ao reduzir a ciência social a engenharia conseguiremos subtrair dela as pessoas. Ao reduzi-la a má engenharia, conseguiremos ignorar os custos envolvidos. O importante são os resultados: honrar as dívidas, alcançar uma estabilidade de preços e do balanço de pagamentos e, por último, retomar o crescimento sempre que possível (Idem, p. 118-119).

Por certo que as críticas de Bresser Pereira devem ser incluídas entre as mais refinadas que os "setores progressistas" vêm produzindo contra os argumentos e as políticas neoliberais. Certo é, também, que, a partir de fins dos anos 80, os próprios neoliberais começaram a admitir a necessidade de rever alguns dos seus programas, ainda que muito pouco ou nada dos seus diagnósticos.

A correlação entre o refinamento das críticas dos "progressistas" e as revisões empreendidas pelos neoliberais parece baixa, porque é mais provável que as rebeldias da esfera econômica e as tensões sociais agudizadas pela pobreza crescente tenham servido para contra-restar os neoliberais intentos racionalizantes, mais do que os argumentos dos "progressistas".

Em 1988, Dreibe e Henrique já captavam nos estudos e debates internacionais esses refinamentos e revisões, que provocavam uma certa "mudança de tom". As certezas dos "progressistas" e neoliberais quanto à crise do Estado do Bem Estar e o que os autores chamam de ruptura do "circulo virtuoso" entre este Estado e a política econômica keynesiana, alicerce das fecundas relações entre políticas econômicas e políticas sociais desde o pós-guerra, aquelas certezas, ao final da década de 80, já pareciam abaladas, pois,

é certo que a crise impôs restrições e, no plano das políticas sociais, muitos foram os reajustamentos processados. Entretanto, não apenas não se confirmaram as previsões pessimistas como as resistências ao desmantelamento dos mecanismos compensatórios e redistributivos expressaram uma defesa do Estado Protetor não prevista ou, pelo menos, pouco vislumbrada situação que, se não significa certamente anular a importância dos temas discutidos, tem contudo imposto novos perfis e termos ao debate (p.53-54).

Nos anos 90, as inflexões do discurso neoliberal se reafirmam, o que torna cada vez mais difícil identificar o que exatamente caracteriza as propostas neoliberais em matéria de políticas sociais.

Na primeira ordem de raízes, teóricas, encontramos um rastro das críticas de Bresser Pereira. É difícil identificar o neoliberalismo nas políticas sociais porque "o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente" (Dreibe, 1993, p.86). Por que é uma ideologia que se constitui, fundamentalmente, de propostas

práticas e no plano conceitual, opera misturas heterogêneas, onde se incluem um "liberalismo reinventado", uma alta cota de "conservadorismo político" e "uma sorte de darwinismo social".

As dificuldades de identificação do neoliberalismo no terreno teórico decorrem, ainda, do fato de as idéias e valores que compõem o ideário neoliberal constituírem o que Scheneider denomina "uma espécie de cultura da solução de problemas". Como diz Dreibe, "a ideologia neoliberal projeta uma 'cultura política' despolitizada" na aparência, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes (...) repetidas quase que ventrilocamente em todo o mundo"(idem, p.89-90).

Na segunda ordem de raízes apontadas, inserem-se os deslocamentos nas proposições neoliberais, tal como se pode verificar a partir dos anos 80. O arrefecimento do discurso neoliberal, por certo, deve-se a fatores de ordem econômica e política, ainda que o peso desses fatores não tenha sido equivalente quando originários dos países do Primeiro Mundo e dos países latino-americanos. As "apostas", nos primeiros momentos da onda neoliberal, nas transformações "inexoráveis" da ordem econômica (transformações tecnológicas, racionalização dos processos produtivos, mudanças substantivas no perfil do mercado consumidor etc.) não só esbarram, no Primeiro Mundo, com algumas leis da "economia política", como ainda enfrentaram resistências políticas e sociais.

No que tange aos países latinoamericanos, as resistências também se fizeram sentir na esfera econômica e política, ainda que tenham sido sopesadas no contra-fluxo das reações primeiro-mundistas, já que, neste lado do mundo, as políticas neoliberais "ainda" têm que "sanear" a esfera política e a esfera social, para poder "curar" a econômica, colocando-a nos trilhos da modernização.

Nessa mesma direção, Dreibe afirma que as novas estratégias admitem a necessidade de eliminação da pobreza, a diminuição das desigualda-

des gritantes, a ampliação do acesso de contingentes maiores da população a bens e serviços, porque, ao se agravarem ao longo da década de 80, revelaram-se "entraves à modernização da economia e, portanto, pólos de instabilidade política que precisam ser contra-restados.

A proposta cepalina de transformação produtiva com equidade, de 1991, apareceu já com tal conotação. Documentos recentes de outras agências vêm insistindo na importância dessa 'nova fase de reformas', que volta a colocar a questão social se não no centro, ao menos em lugar de destaque entre as preocupações (idem, p.94).

Na terceira ordem de raízes, constam as assimilações operadas pela ideologia neoliberal de elementos originários de outros ideários que também podem reivindicar seu monopólio. A "renda mínima" e as proposições de "descentralização, privatização e focalização dos programas sociais" são, para Dreibe, exemplos típicos de "incorporações" operadas pelo discurso neoliberal. Para a autora, são bons exemplos, mesmo que os neoliberais tenham lido e leiam essas proposições "a seu modo", como foram e são lidas "de outro modo" por outras tendências e concepções.

Ainda que defenda a tese de que é de um celeiro comum que se nutrem socialistas, democratas e neoliberais, a autora sabe que — ontem como hoje — liberais e neoliberais compõem seus discursos pela apropriação de elementos de outros ideários através da operação de "extração técnica" e da conseqüente "despolitização" de suas idéias e valores. A questão fundamental é que a incorporação de componentes sociais a um programa essencialmente econômico e de caráter excludente não corrige e nem contém o agravamento das iniquidades sociais. Tanto é assim que não se pode imputar a Keynes toda a potencialidade "virtuosista" realizada pelo Estado do Bem Estar; entre a sua teoria econômica anticíclica e esse Estado há que interpor a força dos reformistas e socialdemocratas do norte europeu.

O problema talvez mais sério a ser encarado é que uma crise de proporções planetárias não possa ser deixada nas mãos de economistas, para efetuar seu diagnóstico e muito e muito menos para apontar suas saídas, porque, afinal, a economia política foi um dia uma 'ciência moderna' por excelência, na realidade, disputou com a física o privilégio de inaugurar a época moderna. Depois que se distanciou da política e optou pela racionalidade do cálculo econômico, se converteu em uma 'pobre ciência' da auto-regulação dos mercados (...) Os economistas viram o caráter progressivamente mais grave das crises capitalistas, viram que ocorria a separação das órbitas' da produção, da circulação dos bens e do dinheiro, viram em suas vidas explodir o 'sol' pelo menos uma vez, mas continuam, aterrados a sua newtoniana" (Tavares, 1991, p.66). Talvez, por isso, só saibam recomendar "obsessivamente a 'abstinência' e o trabalho a povos que morrem de fome e não têm emprego", mas não saibam responder à pergunta: "e as necessidades básicas da população, serão garantidas por quem?" (idem, p.73).

Considerações Finais: sobre a Educação Popular

Uma das reações mais negativas que diagnósticos e proposições como aqueles apresentados pelos Organismos Internacionais podem produzir é provocar a impressão de que todas as fronteiras históricas, lógicas e conceituais estão dissolvidas. A perplexidade pode ser, então, o estado de ânimo propício para as adesões e repúdios identicamente deletérios.

Um dos sintomas dessa perplexidade é a grande dificuldade que se enfrenta para reencontrar marcos conceituais e sociais diferenciadores de práticas e discursos produzidos em territórios claramente apartados e que se apresentam misturados nas propostas dos Organismos Internacionais.

Se, como diz Dreibe, é difícil apanhar o neoliberalismo nas políticas sociais porque essa ideologia opera com conceitos de diversas extra-

ções, já que se move pela lógica da eficácia e da eficiência, essa é, com alguma certeza, a dificuldade menos grave, e é apenas a preliminar. Difícil mesmo é, depois de identificados na mistura conceitual dos neoliberais os diferentes valores, idéias, projetos, e devolvidos para os seus corpos de origem, o que fazer com esses valores, idéias, projetos, quando eles mesmos sofreram sua própria corrosão histórica.

Assiste-se, hoje, a movimentos de aproximação entre as propostas para a educação básica regular, para crianças e adolescentes e a educação popular, para jovens e adultos, que aparenta caminhar na mesma direção do que discursivamente as políticas internacionais indicam. Por um lado, as propostas de aproximação escola-comunidade; de gestão escolar descentralizada; abertura da escola à multiplicidade cultural; autonomia da escola para efeito de decisões curriculares; a unificação de propostas pedagógicas como a de Paulo Freire e Emília Ferreira; abandono de critérios formalizados de avaliação são apenas alguns dos principais exemplos de como teses e concepções cultivadas no campo da educação popular adentraram o terreno do ensino regular.

É razoável supor que esse processo de alguma maneira responde tipicamente às diretrizes internacionais, especialmente às de Jomtien. Mas, não se pode ignorar que esse processo de assimilação no terreno do ensino regular do que aparentam ser sinais da fase "romântica" da educação popular, encontra um campo já preparado ao longo de algumas décadas pelo "populismo pedagógico", (Paiva, 1986), que se acasalou à perfeição, na década de 80, com as "metodologias alternativas" de investigação da educação escolar, que defendem "a idéia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma 'vivência' da qual é extraído através do trabalho de grupo (...). O conhecimento liga-se à vida (à prática da vida)...".

Na direção oposta, a educação popular na década de 80, ao que parece, caminhou para uma clara distinção entre a que se liga a movimentos

sociais, herdeira mais direta dos movimentos de cultura popular da década de 60, e a educação de jovens e adultos que demanda regularidade, seja ela oferecida por organismos político-sindicais ou redes de ensino supletivo.

Por certo que a criação de um campo comum de definições teóricas e práticas é benéfica para as duas modalidades de educação, até porque os diagnósticos indicam que dificilmente se poderão projetar separadamente novas soluções quantitativas e qualitativas tanto para a escola básica quanto para a educação de jovens e adultos. A questão crucial é que para as duas modalidades essas soluções dificilmente poderão ser desenhadas com base na centralidade do mercado ao gosto dos economistas e, no outro extremo, com base nas trivialidades culturalistas acenadas pelos pedagogos.

Referências Bibliográficas

- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- CORAGGIO, J.L. *Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90*. Santiago. *Pape/es del CEAAL*, Santiago, n.4, 1992.
- DREIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993.
- DREIBE, S., HENRIQUE, W. Welfare state, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.3, n.6, fev. 1988.

PAIVA, V. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil, In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, L.C.Bresser. Reformas econômicas em tempos anormais. *Revista da USP*, São Paulo, nº 7, mar./abr./maio 1993.

TAVARES, M.C. Economia e felicidade. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 30, jul. 1991.

UNESCO. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una vision para el decenio de 1990*. Chile: UNESCO/OREALC, 1990.