

A EDUCAÇÃO NO MUNDO PÓS-GUERRA FRIA: o enfoque da educação comparada e internacional

Candido Alberto Gomes*

Em Taipé, jovens estudantes buscam aliviar as tensões recorrendo a milenares técnicas de relaxamento e tentam conciliar a cultura tradicional com o desafio de uma sociedade competitiva e exigente de competência. Em meio aos poluentes engarrafamentos de tráfego, encontram-se lado a lado o culto aos ancestrais e a parafernália da sociedade de consumo.

Por sua vez, em Budapeste, jovens desfilam pela área comercial da cidade, onde, em contraste com as velhas pontes sobre o Danúbio, se expõem as "novidades ocidentais". Agora pode-se falar e criticar à vontade, mas o acesso às tais novidades não é de muitos. Nas vitrinas ainda se vêem as fotos de formatura das escolas de 2º grau — prova do valor da educação —, mas, ao contrário de antes, os concluintes encaram a insegurança do desemprego e o sentimento de pouca valia.

Nas calçadas de um bairro de renda alta do Rio de Janeiro, "convivem", a pouca distância, jovens que alcançam alta escolaridade, mas não têm certeza quanto à concretização dos seus planos profissionais, com jovens favelados, para quem a economia paralela

* Professor Titular das Faculdades Integradas de Católica de Brasília; Assessor Legislativo do Senado Federal; membro do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada. As opiniões do autor não representam pontos de vista institucionais.

é quase a única forma de garantir a subsistência. São eles todos deserdados do "milagre econômico" e do desinteresse de o populismo enfrentar os problemas econômicos e sociais.

Em Los Angeles, justapõem-se jovens de talento desenvolvido, que lutarão para ser absorvidos por organizações sofisticadas, e jovens egressos de *high schools* de guetos, que não sabem preencher um formulário de emprego e que ninguém quer.

Numa cidade industrializada de Portugal, a esperança dos jovens reside em grande parte na educação e na integração europeia. A primeira porque qualifica para as ocupações geradas pela expansão econômica. A segunda porque, supõem, elevará os salários graças à livre circulação de trabalhadores. Tal esperança é garantida até que sobrevém a recessão, fruto da própria integração europeia.

Numa capital árabe, os jovens na escola são ensinados a buscar suas raízes, conciliando no currículo elementos da civilização ocidental com a moral e o civismo baseados no Corão.

Estes cenários e personagens, apesar de certas diferenças, são parte do mesmo mundo, um conjunto de arquipélagos, que quase repentinamente se fragmentou quando ruiu o muro entre dois impérios que se consideravam a si mesmos sedes do bem e ao outro sede do mal. Esse mundo rompeu a casca do maniqueísmo, após décadas de guerra fria e patenteia dramas comuns, protagonizados por atores cuja cidadania, embora sem o saberem, vai além das fronteiras dos seus países. Apesar de muitos teimarem em olhar para o seu próprio umbigo, não podem resistir ao impacto de processos de mudança que percorrem o mundo, ora aqui

como vendaval, ora ali como brisa suave. Todos, porém, são dependentes, quer queiram, quer não.

Ventos da mudança

Os ventos da mudança sopraram intensamente nos anos 80. O contexto histórico foi marcado, entre outros fatos, pela ascensão e apogeu do neoconservadorismo no Reino Unido e nos Estados Unidos, caracterizados, respectivamente, pela longa permanência de Margaret Thatcher no governo e pelas presidências de Ronald Reagan e George Bush. Ambos trataram da declinante competitividade dos seus respectivos países, engajando-se profundamente numa luta mundial em que a produtividade se alcança preferentemente mediante a sofisticação tecnológica e o corte de trabalhadores, nos termos de uma prosperidade associada ao aumento do desemprego.

Por seu lado, a então União Soviética buscou reverter o aprofundamento da sua crise mediante as reformas de Mikhail Gorbachev, alinhadas sob as denominações de *Glasnost* e *Perestroika*. Não alcançadas as mudanças, pulverizou-se a União Soviética num oceano de nacionalismos reprimidos. Na Europa Oriental e Central as chamadas "revoluções de veludo" — além de outras não tão suaves — resultaram na queda dos regimes socialistas e na reunificação da Alemanha. Com isso, alguns proclamaram equivocadamente o fim da História e até das ideologias.

Por sua vez, países da África, América Latina e Ásia amargaram profunda crise econômica, decorrente em grande parte da administração de uma imprudente dívida externa em situação altamente desfavorável. Com isso, suas condições econômicas, sociais

e educacionais se degradaram, configurando-se-lhes os anos 80 como a "década perdida".

O mundo hoje se fragmenta em vários blocos, com a consciência crescente de que é difícil aos Estados nacionais sobreviverem sozinhos num mundo competitivo e interdependente. Já não se pode falar em Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos porque a clivagem fundamental ocorre entre os Hemisférios Norte e Sul. Analogamente à visão bipartite de Homero, que distinguia as terras do norte e do sul, temos hoje a divisão básica entre "ricos" e "pobres". Numa perspectiva pessimista, o Sul teria o papel de área desprezada. Mesmo a mão-de-obra barata talvez não seja útil nesta era de economias nacionais declinantes. Os trabalhadores subeducados e subqualificados não teriam utilidade para a economia da "terceira onda", enquanto os "analistas simbólicos" teriam alta demanda (Toffler, 1980; Reich, 1991). Assim, o Hemisfério Sul não teria acesso à modernização econômica e tecnológica nem solução para a pobreza, isto é, careceria de esperança e de futuro. Já que o desenvolvimento não seria generalizável, o Norte construiria fortes e manteria legiões para evitar a invasão dos "bárbaros" e uma nova idade das trevas. A "pax romana" poderia então ser preservada (Rufin, 1991).

Em oposição, uma alternativa otimista considera que a queda dos gastos militares seria positiva para todos. A competição entre países industriais seria positiva pelo menos para as regiões onde houvesse uma relação favorável homens/recursos naturais. A drenagem de capital provocada pela dívida externa seria viável apenas num sistema internacional dividido em áreas de influência. Já que a guerra fria terminou, haveria condições para a associação de capitais internos e externos, bem como para a expansão

baseada especialmente em mercados nacionais e regionais (Furta-
do, 1991).

De qualquer forma, depois da Conferência de Cancún (1981), os problemas do desenvolvimento perderam espaço na agenda internacional, talvez como resultado de frustrações e desapontamentos. O Norte hoje expressa suas preocupações com a produção de drogas, a destruição de recursos naturais e a explosiva expansão demográfica do Sul. Enquanto isso, tais pragas acham seus correspondentes no Norte sob a forma de uso indevido de drogas, derivados de sérios problemas psicossociais, complexas ameaças à ecologia e consumo conspícuo. Sem dúvida, é totalmente improdutivo o Sul ficar acusando o Norte de indiferença e este acusar o Sul de irresponsabilidade. Feliz ou infelizmente, o mundo pós-guerra fria tornou-se ainda menor, de modo que todos dependem de quase todos. Talvez a maior e mais perturbadora descoberta deste século seja a interdependência (Gomes, 1993a). Como expressou Octavio Paz, cada um de nós é um elo da cadeia do ser. A Educação Comparada e Internacional aprendeu e ensina esta lição muito bem.

Modernidade ou pós-modernidade?

As correntes ganharam tal força que parecem cavar um novo período histórico, remetendo-nos à discussão sobre modernidade e pós-modernidade. Em geral considera-se que a modernidade se refere tipicamente à era suscitada pela Revolução Industrial na Inglaterra, pela Revolução Francesa e pela influência secularizadora exercida pelo racionalismo científico que emergiu do Iluminismo (Rust, 1991). Habermas (1981), baseado em Weber, considera que

os iluministas dividiram a modernidade em três esferas autônomas, ao buscarem desenvolver "a ciência objetiva, a moralidade universal e a lei, bem como a arte autônoma de acordo com a sua lógica interna". Sua intenção era organizar racionalmente a vida social, de modo a contribuir para o entendimento do mundo e do homem, o progresso moral, a justiça e a felicidade. Segundo Habermas, tal projeto não foi bem-sucedido, mas nem por isso deve ser desprezado. Embora tenha iniciado a discussão sobre o pós-modernismo, este trabalho deu início a uma rica controvérsia.

Hoje podemos afirmar que existem dois entendimentos a respeito do pós-modernismo. Um considera que a modernidade começou a dar sinais de esgotamento nos anos 60, com os movimentos estudantil e ecológico, a informática, o novo consumismo e o capital multinacional. Como seria de esperar, no início dos anos 70, as teorias sobre modernização, uma das ramificações do paradigma do consenso em sociologia, ficaram sob o fogo de intensa contestação.

O outro entendimento é que a pós-modernidade é uma face crítica da sociedade moderna, com suas disparidades sociais e suas formas de participação política, entre outros aspectos. A modernidade, porém, prosseguiria.

Os autores que defendem a tese da periodização, isto é, de uma nova época histórica posterior ao esgotamento da modernidade, como Rust (1991), destacam várias dimensões da pós-modernidade, sobretudo a contestação à natureza totalitária e totalizante das "metanarrativas" (algo similar aos paradigmas que guiam o pensamento e a prática numa disciplina ou profissão) ou "grandes narrativas". O mundo pós-moderno é descentralizado, dinâmico e pluralista. Nele obsoleceu a regra da maioria absoluta e cada vez há

menos lugar para a tirania da sociedade de massas. Neste mundo onde o sistema internacional deixou sua configuração bipolar, com o fim da guerra fria, e passou a ser multipolar, as minorias alcançam seus direitos de expressão. Assim, tendem a ser rejeitados os sistemas filosóficos que oferecem algum tipo de padrão universal, como é o caso das obras de Smith, Freud, Hegel, Comte e Marx. Encontram-se, pois, sob forte crítica as tipologias bipolares que opõem tradicional e moderno, como as de Tonnies, Durkheim e Parsons, da mesma forma que paradigmas que apontam para uma seqüência única de estágios para todas as sociedades, a exemplo do evolucionismo, do neo-evolucionismo, do funcionalismo e mesmo das teorias marxista e weberiana. Neste quadro também fica abalado o eurocentrismo, que resultou do projeto iluminista, bem como todas as formas de colonialismo interno e externo. A percepção dos "outros", isto é, das minorias e grupos que têm outras formas de vida, é uma das tônicas da pós-modernidade.

Com a resistência às teorias chamadas totalizantes ou globais, os paradigmas teóricos da Sociologia da Educação enfrentam a crítica e podem sofrer profundas mudanças. Evidentemente, como afirma Rust, a rejeição de todas as "metanarrativas" nos coloca numa armadilha, em que só disporíamos de referenciais parciais, sem validade geral e incapazes de assegurar comparações, além de renegar a integração de culturas e a harmonização de valores:

As metanarrativas legítimas seriam aquelas que abrem o mundo aos indivíduos e sociedades, provendo formas de análise que expressam e articulam diferenças e encorajam o pensamento crítico sem fechar o pensamento e as avenidas para a ação construtiva (Rust, 1991; trad. minha).

Portanto, seja uma nova era ou uma face crítica da modernidade, a pós-modernidade anuncia mudanças profundas que atingem em cheio as ciências sociais em geral e a Sociologia da Educação em particular. As abordagens gerais, de aplicação e validade universais, de caráter totalizante e confinante seriam residuais, enquanto emergem as abordagens que privilegiam a pluralidade e a especificidade. Ao colocar em xeque a herança iluminista criada e centrada na Europa, as questões da pós-modernidade não se situam como um apanágio das sociedades ricas e dotadas de sofisticação tecnológica e econômica. Elas interessam em especial a sociedades como a brasileira, marcadas pelo contraste entre os mais e menos favorecidos e pela luta de muitos grupos que procuram fazer ouvir suas vozes. O novo abalo do eurocentrismo tende a liberar as sociedades de modelos únicos a seguir e de caminhos corretos para atingi-los. No entanto, não as libera para o isolamento e o provincianismo, uma vez que o mundo pós-moderno é altamente interdependente. Em outras palavras, as sociedades, especialmente as do Hemisfério Sul, podem dispensar-se de copiar utopias, mas não ganham o direito de se fecharem em sua concha. Cabe-lhes caminhar sobre a lâmina da faca, no desafio ainda mais complexo de catalizar suas próprias contribuições culturais e as de um mundo multipolar, para definir suas próprias alternativas, num processo de dar e receber. Cumpre traçar a sua própria trajetória em interação com o mundo, formando sua identidade em contato com ele, sem nele se perder (Gomes, 1994).

Neste contexto, a Educação Comparada e Internacional, que se tem baseado nas ciências sociais e nos paradigmas do consenso e do conflito, abre-se como uma janela para os horizontes. Janela que proporciona visão necessariamente limitada e que tanto tem conduzido ao reforço da dependência, do cosmopolitismo, do servi-

lismo e da exogenia no Hemisfério Sul quando não ao desvelamento destes mesmos vícios. Conforme sua orientação, a Educação Comparada e Internacional tanto pode apontar uma trajetória da sociedade tradicional à sociedade moderna como caminhos para a consciência e a liberação. Por isso, é algumas vezes alvo de xenofobia, segundo atitudes que levam ao encasulamento e à irresponsabilidade perante a comunidade internacional, fechando caminhos para si e para os outros. Entretanto, a via fecunda é a da crítica, separando a parte da produção científica alienígena que transcende o meio que a gera e reduzindo-a à realidade de cada país e região (Gomes, 1989).

Em meio a estes papéis contraditórios, é significativo que os paradigmas do consenso e do conflito, inimigos durante a guerra fria, dêem sinais diferentes. Nos anos 90, abre-se um período mais heterogêneo, em que se verifica de certa forma a aceitação relutante da sua complementaridade, conforme Paulston (1993). O colapso da grande teoria patenteia que ninguém tem o monopólio da verdade, nenhum paradigma responde satisfatoriamente a todas as perguntas. O signo da pós-modernidade parece refletir-se na disputa entre comunidades Complementares à medida que o conhecimento se torna eclético e orientado por novas idéias e métodos em, por exemplo, interpretações, simulações, traduções, investigações e mapeamento conceitual. Da mesma forma, caminha-se nestes novos tempos dos modelos das ciências naturais e sociais para as humanidades e a lingüística (Paulston, 1993).

Um bosquejo da educação hoje

Neste mundo interdependente, cumpre focalizar, em breves lampejos, algumas tendências que marcam países ou blocos e que

chegam até nós, desejemos ou não. Sem pretender ser exaustivo, abordaremos as linhas gerais da experiência recente de alguns países ou blocos, mais especificamente dos Estados Unidos, da Europa Ocidental, da Europa Central e Oriental pós-socialista, da África, do Leste Asiático e da América Latina.

Os Estados Unidos, país que muito tem influenciado a história da educação brasileira, significativamente começou os anos 80 tomando consciência do declínio da sua educação e dos graves riscos que isto representa para a sua competitividade. Embora haja cerca de 16 mil distritos escolares, dificultando a adoção de políticas nacionais e estaduais, o relatório *A Nation at Risk* (Estados Unidos da América, 1983) foi um marco memorável, com suas recomendações de maiores exigências acadêmicas, melhoramento da formação e desempenho dos professores e de promover o *back to basics*. As novas orientações levaram o governo Reagan a propor soluções de mercado, que incrementassem a competição e a eficiência das escolas. O Congresso, de maioria democrata, rejeitou tanto as deduções fiscais de pagamentos escolares quanto o "vale-educação", que colocava recursos públicos à disposição do contribuinte para escolher as escolas. O governo Bush tratou então de propor medidas de livre escolha de escolas públicas, especialmente para as populações de baixa renda. Novamente houve graves objeções quanto à degradação ainda maior dos níveis de equidade, já que as melhores escolas poderiam angariar mais recursos e se tornar ainda melhores, enquanto as piores escolas seriam o reverso da medalha (Choice in Schools, 1991).

Apesar de todos os impasses, não há dúvida de que houve recuperação do desempenho educacional como um todo (cf. Japan-United States Cooperative Study on Education, 1987), embora permane-

çam ou se agravem certos contrastes. A presidência Clinton traz inevitáveis mudanças de rota, ainda que, quando governador do Arkansas, tenha adotado políticas de livre escolha de escolas públicas. Pode-se dizer que, em princípio, as políticas neoliberais levaram a maior eficiência e melhores resultados, mas não asseguraram maior equidade. Se o objetivo era tornar os bons ainda melhores para enfrentar os competidores dos Estados Unidos, em parte o objetivo foi alcançado.

Situação similar é encontrada em outro país de governo neoconservador, com maiores problemas de competitividade econômica internacional, o Reino Unido. Conforme é pormenorizado em artigo mais adiante, a competição e a livre escolha têm sido amplamente incentivadas. O Estado aos poucos instaurou um regime competitivo interinstitucional, onde se incentiva a busca de fontes alternativas para os recursos públicos, "espreme-se" progressivamente o sistema em busca de maior eficiência e estimula-se a educação voltada para o mercado de trabalho. O passo mais recente foi dado na formação de educadores. Insatisfeito com os resultados das avaliações dos professores e com a escassez de docentes em áreas como matemática e ciências, o governo propôs ao Parlamento a mudança de eixo do processo formador das Faculdades de Educação para as próprias escolas, com alocação de recursos diretamente às últimas. A acentuada oposição, porém, pode entrar o processo.

Interessante é que preocupações e tendências similares se fazem presentes na França, apesar de esta ter passado por um duradouro governo socialista, antípoda do neoconservadorismo britânico e norte-americano. Coincidentemente o eixo da formação dos professores, apesar das fortes críticas, já se deslocou das faculdades

para as próprias escolas, como um meio de associar teoria e prática, conforme já abordado neste número. A experiência é controversa, com ardorosos defensores e duros críticos. Ademais, aumenta a pressão por utilizar testes padronizados, ainda mais depois da decisão governamental de levar um mínimo de 80% de sua população a concluir o *baccalauréat*. É grande o descontentamento com este exame discursivo tradicional que dá acesso ao ensino superior, havendo também críticos e defensores ferrenhos. De qualquer forma, o Ministério da Educação instituiu testes padronizados de Francês e Matemática, aplicados no início da terceira e da sexta série. A divulgação dos resultados fica a critério do diretor, não havendo, pelo menos nas pequenas cidades, possibilidades de competição entre escolas. A grande diferença na França parece ser a busca de um meio melhor de calibrar o sistema, para corrigir injustiças, haja vista a constatação de que mais de 30% dos alunos reprovados não o seriam se os testes avaliassem o alcance de certas competências. Isso pode surpreender aqueles que acusam a avaliação do rendimento por testes de servir ao neoconservadorismo.

Sendo a Europa um verdadeiro mosaico, são muito variadas as tendências e realizações. Todavia, cabe destacar que é cada vez maior a preocupação com a competitividade. Seus países em geral, inclusive a França, estão cientes dos reflexos do acesso e da qualidade da educação sobre o desempenho econômico. Por isso mesmo, Portugal e Espanha, no âmbito da Comunidade Européia, estão à procura do tempo perdido, tendo efetuado reformas educacionais nos anos 80. No caso de Portugal, relatório recente sobre a economia do país aponta o ensino fundamental como investimento prioritário para as empresas.

Se a Europa Ocidental procura elevar ainda mais os seus padrões educacionais, a Europa pós-socialista enfrenta interessantes mudanças. A "Europa das incertezas", sucessora da Europa da guerra fria, já encerrou o período festivo da derrubada dos regimes socialistas, com a obtenção de amplas liberdades civis. Agora enfrenta um processo inédito, em que os figurinos neoliberais, tocados pelo triunfalismo, têm tentado ajustar o corpo às vestes e não o contrário. Os percalços vão desde as perversas conseqüências sociais do ajuste econômico até o entrincheiramento contra a privatização, passando pelo nacionalismo e rebeliões étnicas. A educação, como parte do setor social, não alcança alta prioridade política, ainda que estudantes e intelectuais tenham tido papel primordial na transformação política. Conquanto no regime anterior, apesar dos controles centrais, estabeleceu-se uma privatização oculta, para fazer face à deterioração qualitativa; hoje aumentou a inequidade e provavelmente a qualidade continua má. Os novos governos enfrentam, com escassos recursos fiscais e instabilidade política, o clamor pela flexibilização, pela diversificação curricular, pela autonomia universitária e pelo atendimento às minorias étnicas e às diferentes nacionalidades. Aboliu-se o currículo padrão; diversificaram-se os currículos horizontal e verticalmente; aumentou-se a carga horária de línguas estrangeiras; adotaram-se autores antes proibidos; substituíram-se, quando possível, materiais de ensino obsoletos, sobretudo das ciências sociais; descentralizou-se a administração, dando voz e voto ao pessoal das escolas e a colegiados locais. No entanto, faltam recursos para as reformas (todas custam dinheiro) e a situação salarial dos professores, que já descia a ladeira, tornou-se ainda pior. Uma alternativa é a privatização, mas as escolas particulares são muito caras e acessíveis em geral apenas aos novos-ricos e aos assalariados de renda mais alta. Ainda assim, a sua procura é muito inten-

sa. Em outros termos, alcançadas a liberdade e a autonomia, abriu-se uma caixa de Pandora, de onde saíram expectativas irrealistas de melhoria a curto prazo, conflitos entre os atores e aumento da incerteza. Ou seja, o mar de rosas logo mostrou os seus espinhos (cf. Gomes, 1993a).

Passando à Ásia, neste rápido percurso, somos impelidos a distinguir várias regiões. Os países árabes — um grupo específico que se estende também pelo norte da África — são marcados, em grande parte, pela tendência de buscar as suas raízes. Com exceção dos mais radicais, busca-se a competência e não se despreza a civilização ocidental, porém ela está condicionada à aplicação de uma visão de mundo muçulmana, de base religiosa. Um exemplo é o Marrocos, onde o planejamento educacional tem, entre seus objetivos, a arabização e a marroquinização, inclusive nos programas e livros didáticos das matérias científicas. A educação é importante e constitui alvo de um esforço financeiro crescente, bem como de mudanças que incluem a adoção de modernas técnicas de planejamento e avaliação e de estratégias de descentralização administrativa e financeira (Hddigui, 1993). No entanto, generalizações são muito difíceis, especialmente numa realidade pouco conhecida e compreendida no Ocidente.

Muito mais estudados são os países do Leste Asiático, em especial o Japão e os "tigres". A experiência de Cingapura, Hong-Kong, Japão, República da China e República da Coreia é citada como exemplo e contrastada com o Brasil, por este não ter uma educação à altura do seu nível de desenvolvimento econômico. Com efeito, ao invés do modelo de industrialização substitutiva de importações, seguido pela América Latina, estes países se voltaram com sucesso para a exportação. No entanto, cumpre notar, a expe-

riência não poderia generalizar-se. Conforme simulações, uma onda protecionista dos países industrializados destruiria um movimento muito mais amplo que o dos "tigres" (Cline, 1982). Desse modo, a ascensão de tais países se assemelha à partida de um elevador, com espaço limitado. Quem entrou, mudou de *status* no sistema internacional, quem não entrou perdeu a vez.

Embora longe de serem paraísos, estes países têm uma respeitável fórmula de sucesso. Com base numa valorização milenar da educação e vivendo em ambientes pobres de recursos naturais e energia, eles traçaram políticas que reconheciam, na retórica e na prática, a população como riqueza nacional. Trataram então de priorizar a escola de 1º grau como meio de combater o analfabetismo e assegurar a educação geral básica. Depois que esta etapa estava consolidada, expandiram e qualificaram o ensino de 2º e 3º graus. O Estado assegura a educação compulsória e gratuita, marca presença nos demais escalões e oferece subsídios seletivos para a escolaridade posterior. O Poder Público, entretanto, se arroga determinadas tarefas, como a formação de professores, que conta com importantes incentivos. Um sistema de avaliação permite examinar continuamente os resultados do sistema educacional. Para alcançar elevados graus de expansão, qualidade e equidade, alguns "segredos" foram: o estabelecimento de critérios claros de alocação de recursos, a preocupação com a eficiência e os resultados e o baixo grau de permeabilidade a interferências políticas, em face da prioridade à competência (Gomes, 1993b). Em outras palavras, uma carapuça que vai até às orelhas de alguns países.

Ao contrário, porém, desta e de outras regiões, como os países árabes, que, nas últimas décadas, continuaram a despender mais

por habitante em educação, a área menos privilegiada do mundo, como um todo, é a África Subsaariana. Ela não só apresenta os mais modestos indicadores educacionais, como também estes chegaram a recuar em vários Estados ante o impacto da crise provocada, entre outras causas, pelo endividamento externo, pela queda das receitas de exportação, pelos duros programas de ajuste econômico e pelas guerras civis. E esta região que se encontra mais distante da escolaridade básica universal e que teve nos últimos dez a quinze anos redução maior do ritmo de crescimento das matrículas, sobretudo no ensino de 1º grau. O subcontinente em geral até passou a despender mais em educação, porém a despesa educacional pública *per capita* caiu significativamente.

Em meio, porém, a este quadro dramático — trágico em alguns lugares —, destacam-se experiências notáveis. O Zimbábue, por exemplo, conseguiu reverter num decênio o sistema educacional colonial, que favorecia amplamente a minoria branca. As matrículas no ensino de 1º grau dobraram com a adoção de dois turnos nas escolas, emprego de professores não habilitados, aumento do tamanho das turmas, racionalização dos currículos e devolução da responsabilidade financeira às comunidades. Com isso, como numa gangorra, o país ganhou em acesso, mas perdeu em qualidade e equidade, sobretudo porque o financiamento passou a depender em grande parte dos recursos das comunidades.

Por outro lado, Gana e Senegal, países mais pobres que o anterior e duramente atingidos pela recessão e pela crise fiscal, conseguiram reverter a queda das matrículas do ensino de 1º grau, especialmente com a realocação interna de recursos. Gana reduziu a duração do ciclo de estudos pré-universitários, cortou pessoal administrativo das escolas, adotou dois turnos diários e passou

parte das despesas para os pais e as comunidades. Já o Senegal transferiu para a regência de turmas professores em cargos administrativos, contratou assistentes de professores por menores salários, criou escolas multisseriadas nas áreas rurais e implantou dois turnos nas escolas urbanas. Em outros termos, o setor educacional não podia manter a mão estendida porque jamais lhe cairiam novos recursos. Foi preciso então cortar seu próprio desperdício, tendo como resultado alto incremento da matrícula por despesa adicional mínima (20% em dois anos em Gana) e, no caso do Senegal, com evidências de não ter ocorrido significativo declínio da qualidade.

Por fim, a América Latina, após vários países esgotarem o processo de industrialização substitutiva de importações, enfrentou, como a África, o endividamento externo e interno, tornando-se um continente exportador de capitais, com a remessa de aproximadamente US\$ 308 bilhões para os seus credores nos anos 80. Lamentavelmente, como um todo, as despesas educacionais diminuíram, porém a escassez aparentemente não resultou em melhor utilização dos recursos. As matrículas aumentaram notadamente no ensino de 2º e 3º graus, reduziu-se a relação alunos/professor e a taxa de reprovação continuou no mesmo nível (Gomes, 1993c). No entanto, cabe discutir pelo menos três experiências de mudança educacional, a do Chile, iniciada na própria "década perdida", e as da Argentina e México, nos anos 90.

O Chile colocou em prática talvez a mais radical experiência de descentralização e privatização do continente. A partir de 1981, as escolas secundárias técnico-profissionais foram transferidas para organizações particulares sem fins lucrativos, e as escolas de educação anterior ao 1º grau, 1º e 2º graus para os municípios.

Ao mesmo tempo, foi alterada a forma de alocação de recursos para estas escolas transferidas, passando o Ministério da Educação a proporcionar uma subvenção calculada por aluno atendido. Com isso, desejava-se incentivar a competição entre as escolas e a participação comunitária, tornando a administração dos estabelecimentos mais responsiva às demandas da população. Simultaneamente se estabeleceu um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Apesar de a recessão ter prejudicado a trajetória da reforma, o governo conseguiu parte dos seus objetivos, entre eles a maior progressividade das despesas da educação obrigatória e anterior ao 1º grau. No entanto, a educação continua a depender amplamente de fontes fiscais, diminuiu a equidade e o magistério foi desvalorizado, tendo sido aprovado em 1991 o Estatuto do Magistério, para corrigir a situação (Gomes, 1992).

A Argentina, por seu lado, está efetuando reformas que, entre outros alvos, visam à descentralização. O Ministério da Cultura e Educação hoje possui praticamente uma função coordenadora, com a transferência de escolas para as províncias e a municipalidade da Cidade de Buenos Aires. A nova lei federal de educação, de 1993, entre outros aspectos, favorece a autonomia das escolas; estabelece um sistema de avaliação periódica, gerido pelo Ministério, e prevê um pacto educativo federal e o aumento real das despesas educacionais (Argentina, 1993).

Já o México firmou um acordo nacional para a modernização da educação básica, em 1992, subscrito pelo Governo Federal, pelas entidades federativas e pelo Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação. Entre outros pontos, ele fixou a transferência da educação básica e da formação de professores do Governo Federal para as entidades federativas, reservando-se ao primeiro a função

compensatória entre estados e regiões (México, 1992). A Lei Geral de Educação (México, 1993) estabeleceu as normas da descentralização; reservou ao Executivo Federal a avaliação do sistema educacional, com ampla divulgação de resultados; previu planos e programas de estudo com competências mínimas para todo o país e criou conselhos escolares, municipais e estaduais para aumentar a participação da comunidade e dos trabalhadores na educação, além de outras disposições.

Desse modo, a América Latina parece despertar para novos tempos. O passado lhe assegurou grandes conquistas no acesso e expansão do sistema educacional, bem como na formação para a cidadania e na integração nacional. Conforme a rota proposta por documento da CEPAL (1992), hoje a educação e o conhecimento devem ser o eixo da transformação produtiva com equidade. Cabe, portanto, compensar o quanto antes a omissão do continente no que se refere à competitividade internacional, ao desempenho e à descentralização institucional. Para isso, é preciso assumir, do ponto de vista político, as atividades de produção e difusão do conhecimento como tarefas estratégicas de longo prazo, que requerem consenso entre atores sociais e financiamento estável. Em outros termos, isso implica priorizar também a qualidade e a equidade da educação.

Um painel mundial

Num painel, ainda que incompleto, podemos divisar algumas tendências dignas da maior atenção. Os Estados Unidos buscam retomar seu lugar no mundo em termos de capacidade econômica e tecnológica. Na Europa Ocidental, particularmente na Comuni-

dade Européia, sobressai também a preocupação com outras potências econômicas, tanto do próprio continente quanto de fora dele. No âmbito da Comunidade busca-se reduzir os grandes desnivelamentos entre países-membros para evitar processos traumáticos na integração. A Europa pós-socialista enfrenta um período de confusão, mas tende a priorizar a competição e a qualidade, ainda que para poucos, em vez da equidade. No Leste Asiático, a educação é encarada também como riqueza e recurso competitivo, sendo a equidade precariamente assegurada em parte pela quase generalização do ensino de 1º e 2º graus. Os países árabes buscam o conhecimento ocidental, aclimatando-o ao seu ambiente sociocultural. A América Latina parece começar a acordar para os novos desafios, devendo privilegiar a qualidade e a equidade. A África Subsaariana, por sua vez, efetua grandes esforços ainda em favor do acesso ao ensino de 1º grau.

O mundo de hoje se afigura um arquipélago de blocos de países em aguda competição tecnológica e econômica. Esta competição, entretanto, se realiza antes pelo corte que pela expansão do emprego, norteadas pelo conceito de produtividade (onde deve ser cada vez maior o produto por trabalhador), e, por isso, baseada em sofisticadas tecnologias de capital intensivo. Com isso, altas taxas de desemprego, da ordem de 10 ou 20% da população economicamente ativa, escondem o terrível contraste já referido: de um lado, carência de "analistas simbólicos" para a economia da "terceira onda"; de outro, pessoal subqualificado que não encontra um lugar ao sol. Desse modo, há uma relação entre os jovens que, nos guetos das grandes cidades dos Estados Unidos ou nas metrópoles latino-americanas, padecem de desemprego crônico e acabam por dedicar-se à economia paralela.

Na luta selvagem por esta prosperidade excludente (já enfrentando forte rejeição do eleitorado) as pressões são de tal ordem que a qualidade e a eficiência em educação levam a palma sobre a equidade. Podemos divisar, de um lado, o Hemisfério Norte, palco da História, em busca de excelência, ainda que para poucos (o que não chega a ser difícil). De outro lado, o Hemisfério Sul, apêndice da História, debate-se com problemas de acesso, qualidade e equidade incomparáveis aos do seu vizinho. Como a interdependência do arquipélago se acentua, este Hemisfério não pode ficar indiferente. A educação não pode continuar com uma postura elitista, alheia à necessidade de elevar a qualidade para todos. Não pode se dar ao luxo de conservar graves ineficiências nem de fazer só o mais fácil, como a mera construção de escolas, e contornar o mais difícil, ou seja, elevar a qualidade. Chega-se à conclusão de que há um falso dilema qualidade x quantidade: quanto mais se investe em qualidade, menor o fracasso escolar e maiores a expansão e a eficiência. Daí emergem tendências que apontamos ao longo desta descrição e que merecem profunda atenção: autonomia da escola; descentralização das tentaculares burocracias educacionais; busca incessante do sucesso escolar; desserialização do ensino, rumo à constituição de blocos com objetivos terminais, onde os alunos avancem no seu ritmo; currículos baseados em competências básicas predefinidas; formação de professores segundo modelos menos ortodoxos, associando intimamente teoria e prática; criação de amplos sistemas de avaliação, não para vitimar mais ainda os de menor desempenho, mas para prover-lhes cuidado especial e critérios claros de alocação de recursos, que levem ao melhor aproveitamento das verbas existentes e, se possível, à conquista de novos recursos.

Em meio a este fascinante turbilhão de novas iniciativas, "Pontos de Vista" pinça alguns temas. O artigo de Newton Balzan, "Sete

Princípios Inaceitáveis sobre Educação em Países em Desenvolvimento", abre a discussão, focalizando a inadequação das principais abordagens utilizadas pelos educadores nas últimas três décadas. Sônia Nogueira, aborda a natureza e a identidade da Educação Comparada. Qual é o seu papel nos currículos destinados à formação de professores? Por que, no Brasil, declinou sua presença em tais currículos? Qual é a Educação Comparada que nos interessa? Em seguida, Guy Capdeville apresenta algumas respostas oferecidas à angustiante pergunta: como se pode melhor formar os professores? Seu trabalho indica luzes e sombras da experiência recente da Alemanha, França e Reino Unido, onde as preocupações não são menores que as nossas, ao sul do Equador. Geoffrey Walford, em prosseguimento, apresenta evidências de pesquisa sobre as políticas de melhoramento da educação implantadas pelo Reino Unido. O favorecimento das forças de mercado tem conduzido à maior qualidade da educação? E quais os seus reflexos sobre os diferentes estratos sociais, mais e menos favorecidos?

Explorado este veio, passamos para um problema comum ao Brasil e a outros países: o sucesso e o fracasso educativos. Considerada a secular herança comum de Portugal, é de suma importância indagar: como se caracteriza o fracasso educativo naquele país? Que políticas têm sido adotadas para combatê-lo e que resultados vêm apresentando? Eurico Lemos Pires, um dos próceres da reforma educativa de 1986, aborda estas questões no seu trabalho.

O "Espaço Aberto", por sua vez, apresenta uma sucessão de lampejos sobre diferentes situações. Nickolay Popov e Rumjana Taulowa abrem uma janela para as recentes mudanças ocorridas num país pós-socialista, a Bulgária. Maria Márcia Trigo oferece

uma visão sintética do Programa Educação para Todos, empreendido por Portugal, entre outros propósitos, para efetivar a expansão da escolaridade obrigatória para nove anos. Por fim, Fátima Guerra relata parte de um processo decisório que presenciou nos Estados Unidos. Trata-se de um plebiscito sobre mudanças tributárias e alocação de recursos para a educação. Também em outras latitudes, como dizia o poeta, a educação é alvo de muitos discursos e poucos recursos.

Referências bibliográficas

ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, 1993.

CHOICE in schools. *Congressional Digest*, p.290-314, dez. 1991.

CLINE, William R. Can the East Asian model of development be generalized? *World Development*, v.10, n.2, 1982.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. The National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE — CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL: OREALC, 1992.

FURTADO, Celso. O fim da guerra fria e a América Latina. *Carta*, n.3, p.75-78, 1991.

GOMES, Candido Alberto. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural? *Forum Educacional*, v.13, n.1/2, p.26-45, fev./maio 1989.

. Financiamento e descentralização da educação no Cone Sul e Península Ibérica. *Planejamento e Políticas Públicas*, n.8, p.67-91, dez. 1992. •

_____. *A educação na Europa pós-socialista*. Brasília: INEP, 1993a.

_____. Educação no Brasil e no Leste Asiático: por que os contrastes? *Universa*, v.1, n.1, p.35-54, out. 1993b.

Education, democracy and development in Latin America. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.531-540, nov. 1993c.

_____. *A educação em perspectiva sociológica*. 3.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Modernity versus postmodernity. *New German Critique*, v.22, n.4, p.3-14, Winter 1981.

HDDIGUI, El Mostafa. *La gestion de l'éducation en période de crise*. [S.l.:s.n.], 1993.

JAPAN-UNITED STATES COOPERATIVE STUDY ON EDUCATION. Japanese Study Group. *Educational reforms in the United States*. [S.l.:s.n.], 1987.

MEXICO. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. /S.n.t./, 1992.

Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 13 jul. 1993. p.45-56.

PAULSTON, Rolland G. Mapping discourse in Comparative education texts. *Compare*, v.23, n.2, p.101-114, 1993.

REICH, Robert B. *The work of notions: preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Alfred A. Knopf, 1991.

RUFIN, Jean-Christophe. *L'empire et les nouveaux barbares*. Paris: Jean-Claude Lattès, 1991.

RUST, Val. Postmodernism and its Comparative education implications. *Comparative Education Review*, v.35, n.4, p.610-626, nov. 1991.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.