

*A Educação no Contexto das Mudanças **

Odiva Silva Xavier

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Apresenta parte de estudos teóricos, realizados no Núcleo de Pesquisa "Currículo e Formação" do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, no primeiro semestre de 1997. A análise, não conclusiva, toma por base a literatura revisada. Busca compreender o que seja mudança, modernidade e pós-modernidade, procurando refletir sobre as grandes transformações que estão ocorrendo no mundo e os novos enfoques das políticas de desenvolvimento, que impõem reorientação à ação educativa e trazem implicações para os sistemas de ensino e para a formação de educadores, gestores e demais profissionais da educação.

Introdução

Mudança é um tema que está cada vez mais presente no discurso atual, seja pelo fato de provocar desequilíbrio e inquietação aos profissionais em geral e aos educadores em particular ou pelo seu sentido sedutor, por estar associado à idéia de inovação, criatividade, invenção, (re)criação, desenvolvimento.

Neste trabalho são discutidas as principais mudanças que estão ocorrendo no cenário nacional e internacional, a partir das políticas orientadas pelo Banco Mundial e suas implicações para a educação. Diante dos desafios que se apresentam para a educação e do novo conceito de desenvolvimento,

* Artigo publicado originalmente pela *Revista da Associação de Pós-Graduandos (APG) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)*, de circulação interna. Sua republicação na *RBEP* foi autorizada pelo vice-presidente da associação, Sr. Mário Konrad, a quem agradecemos a gentileza.

propõe-se a parceria como uma alternativa viável para o fortalecimento institucional e uma maior reflexão por parte dos educadores e gestores, sobretudo no limiar de um novo século, que sinaliza para a necessidade de uma "policompetência" humana.

Os conceitos de mudança

Iniciando-se por idéias contidas em livros de referência gerais (Ferreira, 1986?; Cuvillier, 1969), mudança é o processo de transformação de um ser, de um ambiente ou de uma situação num novo ser, novo ambiente ou nova situação, em razão de alterações qualitativas e/ou quantitativas, visando à melhoria, ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento. É um processo porque se trata da ação do movimento de transformação no tempo e no espaço, para dar uma nova forma, feição, caráter ou direção a alguma coisa, tornando-a diferente do que era.

O conceito de mudança é interpretado por Algarte (1994, p. 189) como "revolução", que é "a quebra repentina e de longo alcance na continuidade do desenvolvimento de um sistema social. Este autor trata-a como processo, sujeito a obstáculos contrapostos pelas elites e pelo Estado, sobretudo a revolução inspirada no neoliberalismo. Tais obstáculos são, para ele, de difícil superação porque não estão apenas no âmbito das dificuldades materiais, mas das idéias, da consciência e dos valores intrínsecos do homem.

Por isto, afirma que: "A revolução da consciência humana é a constituição da consciência revolucionária" (idem, p. 171), e que não se atinge esta, sem o rompimento total com o imobilismo do 'eu'. Não há, pois, revolução em qualquer nível se não houver aprovação no interior do indivíduo, a manifestação totalmente livre de sua consciência, sempre a lembrar o sentido global de sua existência. Ressalta, ainda, que toda revolução gera padrões próprios de mudança social, consubstanciando-se na história do passado e do presente, e esses dois momentos impõem uma direção à ação revolucionária.

Correia (1991, p. 18) fala de mudança em instituições educativas por meio de outros conceitos, como: inovação, reforma, evolução. Para abordar a questão da inovação pedagógica, ele traz, inicialmente, o conceito de instituição, não como "uma entidade estática, caracterizável exclusivamente pela sua organização, mas uma entidade dialética, conflitual e contraditória que se produz e se reproduz no conflito". Esse movimento dá origem a processos de institucionalização dinâmicos, sempre provisórios e únicos. Inovação é o resultado dessa dinâmica conflitual entre o instituído, representado pela inércia ou força conservadora, e o instituinte, que é a força da mudança na instituição.

Esse confronto de idéias e ações no campo da prática (dos professores) rompe as certezas e o equilíbrio, criando situações conflituosas e de crise, porque, segundo este autor (idem, p. 35), o terreno institucional de aplicação de uma reforma não é um 'terreno bruto', que reage de forma homogênea às decisões exteriores. "Ele é um terreno 'cultivado' por conflitos de poder mais ou menos abertos, por lutas ideológicas mais ou menos surdas, por concepções pedagógicas mais ou menos assumidas". Por isto, a instituição é o movimento dialético entre visões diferentes, ou seja, entre o estabelecido (normalmente por estruturas centrais, que pressupõem ambientes homogêneos e universalidade) e o instituinte (representado pelas particularidades dos professores e as situações multiformes em que vivem e atuam). A inovação é, portanto, o resultado da dialética entre o poder instituinte, que (re)interpreta o que lhe é imposto - o instituído - e produz a (re)criação, pela "ruptura" com o passado, seguida de produção. Esta combinação, segundo este mesmo autor, distingue a inovação da reforma (que é apenas produção, um produto "embalado"), da crítica (que é apenas ruptura) e da evolução (que é um processo não-deliberado, que ocorre pela interação social normal e tem como resultado a diferença entre um tempo inicial (T zero) e um tempo posterior (TI).

Tanto a "inovação" como a "revolução" segundo, respectivamente, esses dois autores (idem; Algarte, 1994) são processos de dialética e de construção, a partir do que existe (teorias, métodos e outros recursos). Isto mostra que a "ruptura" com o passado ou com a cadeia de práticas

usuais não precisa ser total para provocar uma mudança, mas precisa haver coerência para que a mudança se torne efetiva.

Das idéias de Correia (1991), é importante ressaltar ainda que a inovação produz efeitos em diferentes níveis do sistema:¹ nos agentes produtores da mesma, na entidade institucional onde ela se produziu e nas relações desta com o seu contexto.

Finalizando esta seção, pode-se dizer que, se mudança tem o mesmo sentido de "revolução" e de "inovação", ela é um processo de construção inédita, pelas especificidades das condições gerais sob às quais ocorre no sistema, e dos seus instrumentos, que são o produto das pessoas que a concretizam pela interação social. Além de a mudança ser original e única, é intencional e deliberada para melhorar um sistema - no caso, o educativo - por se supor que ela o torna mais eficaz na consecução de seus objetivos e mais efetivo, o que garante a sua visibilidade na sociedade.

Modernidade ou pós-modernidade?

Hargreaves (1995) refere-se à época atual como "pós-modernidade", que teve início nos anos 60, naturalmente na Inglaterra, País de Gales e Estados Unidos, para os quais suas análises são dirigidas. Para este autor, a pós-modernidade constitui uma situação social em que a vida econômica, política, organizacional e pessoal se organizam em torno de princípios muito diferentes dos da modernidade.² Os avanços nas telecomunicações e a rapidez e ampliação da divulgação da informação estão, na pós-modernidade, induzindo as

¹ Sistema é uma unidade institucional (macro ou micro), caracterizada por dinamismo e conflitualidade resultantes das interações entre suas partes, para buscar a (re)estruturção interna e assegurar suas relações com o ambiente. Incluem-se neste conceito as situações pedagógicas, consideradas na sua globalidade, como um conjunto de elementos em interação, do qual emergem propriedades não, necessariamente, identificadas nos elementos.

² A modernidade, na concepção de Hargreaves (1995), é a condição social, impulsionada e sustentada pela fé na ilustração do progresso científico racional, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana, mediante a aplicação de uma bagagem de conhecimentos, domínio científico e tecnológico à reforma social. Essa condição: a) do ponto de vista econômico: separa família e trabalho, concentra a produção em sistema fabril (para aumentar

pessoas a questionarem as antigas certezas ideológicas e a descobrirem que existem outras formas de pensar, de agir e de viver, que superam as conhecidas, levando também as certezas científicas a perderem a credibilidade.

Dentre outras características marcantes da pós-modernidade, segundo esse autor, podem ser mencionadas: o declínio do sistema fabril, uma vez que as economias se estruturam em torno da produção de bens sob encomenda e não mais em grande escala; os serviços tornam-se mais importantes do que as manufaturas, o *software* do que o *hardware*, a informação e as imagens do que os produtos e coisas; a flexibilidade, a agilidade e a sensibilidade (para perceber as mudanças do mercado e dar um caráter mutável ao que se produz) convertem-se em princípios valorizados no mundo econômico. Do ponto de vista político e organizacional, a necessidade de dar respostas rápidas às demandas específicas do mercado exige estruturas menos rígidas, mais achatadas hierarquicamente, descentralização de decisões, especialização reduzida, diluição de papéis e de limites, ênfase na interação em redes dinâmicas na busca de oportunidades e cooperação para atendimento aos diferentes, sucessivos e imprevisíveis interesses de clientes; assemelha-se mais a um "mosaico móvel" do que às estruturas em blocos da modernidade, conforme concebe Hargreaves (1995). Com relação ao aspecto pessoal, o mundo pós-moderno sinaliza para uma crescente potenciação individual, mas a falta de estabilidade e permanência no emprego pode provocar tensão e crise nas relações interpessoais, visto que a pós-modernidade é marcada pela incerteza, complexidade, insegurança, compressão do tempo e rapidez, que exigem maior competência por parte do homem.

a produtividade e o lucro por meio de produção em massa, capitalismo de monopólio ou socialismo estatal) e valoriza a expansão como forma de sobrevivência; b) do ponto de vista político: mantém decisão e controle centralizados, intervenção e regulamentação econômica; c) do ponto de vista organizacional: apresenta grandes estruturas, complexas e com pesadas burocracias, rígida hierarquia e segmentação por especialidades (mantendo funções racionalmente diferenciadas e a progressão na carreira profissional, segundo uma lógica de categoria ocupacional e antiguidade; d) do ponto de vista pessoal: apresenta ordem e um certo sentimento de identidade coletiva e de pertencimento à organização, mas a racionalidade supõe perda da motivação e pode levar a desafeição, alienação e falta de sentido nas vidas individuais.

Algarte (1994), por sua vez, prefere usar o termo "modernidade" para falar dos mesmos fenômenos econômicos e sociopolíticos da atualidade, ou seja, da "pós-modernidade" de que fala Hargreaves (1995). Neste texto, os dois termos têm, portanto, a mesma conotação.

Ao falar dessa condição social no Brasil, Algarte (1994) mostra a contradição entre os discursos (apoiados em princípios extraídos do neoliberalismo, isto é, inspirados nos valores da concorrência econômica, produtividade, qualidade dos processos e produtos industriais, aprimoramento tecnológico) e o estilo do governo, especialmente do primeiro presidente desta década. Para este autor (idem, p. 6), os critérios de modernidade da Comunidade Européia (CE), por exemplo, não se aplicam à realidade brasileira, pois, enquanto "os países membros da CE buscam o aprimoramento das tecnologias de ponta-biotecnologia, microeletrônica, robótica-já utilizadas em larga escala, as indústrias, as universidades e os centros de pesquisa brasileiros não puderam ter acesso a esses avanços e conquistas. Estão, ainda, submetidos às importações de equipamentos e aos procedimentos industriais elaborados, dificultando e retardando a produção nacional".

A sua principal crítica ao Brasil recai sobre o distanciamento entre a política e a sociedade. Pondera que processos de modernização têm de estar atrelados a um modelo de desenvolvimento definido para e pelo País, isto é, aceito por todos e assumido como uma missão nacional de recomposição e superação dos problemas igualmente nacionais. Comenta, ainda que, neste sentido, o Brasil não tem conseguido ser agente do seu próprio desenvolvimento, porque: "o ato político que nos dirige não é a consciência de nossa nacionalidade, mas comportamento-reflexo movido à base de estímulos alheios; a quantidade e os tipos de produtos de nossas indústrias e agricultura não são determinados pelos nossos requerimentos, mas pelas determinações do mercado externo" (idem, p. 30-31). A modernidade aqui, na concepção deste autor, tem visado a: "concretizar o ideal - o ser - do Primeiro Mundo e não o seu próprio ideal; as suas realizações como nação não refletem, mais uma vez, a nacionalidade e a cidadania, mas os ideais do mundo rico e moderno".

O conceito de modernidade, na compreensão de Algarte (1994, p. 12), que vem estimulando o governo brasileiro, nesse início de década, é o da acumulação de capital, do aumento da produtividade, da expansão das exportações e da formação de recursos humanos para o setor produtivo, que é coerente com o conceito adotado pelos países capitalistas desenvolvidos, na década de 80. O projeto brasileiro de modernidade, segundo ele, está relacionado a dois conjuntos de ações: um voltado para a funcionalidade econômica e organização do Estado (por meio de políticas de privatização, desregulamentação da economia e, conseqüentemente, redução da influência do Estado sobre o mercado e os agentes financeiros) e outro, representado pelo Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), instituído em novembro de 1990, como instrumento operativo, destinado a provocar mudanças nas diferentes organizações e "introduzir o Brasil no Primeiro Mundo".

Estes dois autores falam de coisas que estão acontecendo no mundo globalizado de hoje, embora no Brasil não haja uma condição definida, dada a sua extensão territorial e a diversidade das características de suas regiões. Mas, não deixa de ser interessante a terminologia usada por Hargreaves (1995), para contrapor duas situações (não importa a nomenclatura), que coexistem neste País, ora impulsionando, ora dificultando as mudanças, principalmente nos sistemas educativos.

Cenário de mudanças e educação

As grandes transformações que estão ocorrendo no mundo, sobretudo em alguns setores da atividade humana, forçosamente, rebocam outros setores, como está acontecendo com o da educação, que não é tido como protagonista. Na verdade, a mudança não ocorre por acaso nem de maneira brusca na sociedade, como acredita Algarte (1994). Ela é e decorre de uma seqüência de fatos e, no movimento sucessivo, há momentos de calma e momentos de aceleração no processo. Às vezes, a organização e as pessoas não se dão conta de que ela está ocorrendo a sua volta e nem sempre conse-

guem identificar suas causas. Daí por que a educação precisa ser repensada de forma contextualizada e com uma visão prospectiva.

A cada dia que passa, a educação se depara com mais e mais problemas internos aos sistemas educativos e externos que, direta ou indiretamente, repercutem no desempenho de suas funções. As reflexões sobre educação, hoje, exigem, necessariamente, horizonte largo (do local ao mundial), considerações sobre as relações entre ela e o seu contexto e uma melhor compreensão do homem e de suas necessidades nessa nova realidade.

Neste sentido, não se pode ignorar a fome e a desnutrição, as doenças por razões diversas, o desemprego, a corrupção, a descrença e a baixa renda, a qualidade da formação dos educadores e demais profissionais da educação, suas condições de vida e de trabalho, as deficiências estruturais e de gerenciamento dos sistemas educativos. Na concepção de Algarte (1994, p. 173), a escola não é apenas efeito dessa situação; ela concorre também para o agravamento da crise política e social, na medida em que permanece 'adormecida' na sua pseudoneutralidade e, se "não consegue formar nos estudantes a consciência ativa e peregrina - revolução da consciência - não cria as condições para a formação da autêntica consciência revolucionária. A conseqüência é o surgimento de uma geração de homens operários - inclusive os educadores - habilidosos nas práticas manuais e nas tarefas rotineiras, mas indigentes em sua consciência voltada mais para a obediência e para a crítica inconseqüente".

A mudança implica alteração de padrões culturais, o que na educação se torna mais difícil por serem estes extremamente cristalizados. Além disso, é um segmento muito dependente na sociedade e com predomínio na formação de profissionais para a repetição e a conformidade. É fato que a educação está atônita no contexto atual, mas é verdade também que ela nunca teve uma oportunidade tão grande de se transformar e de provocar mudanças nos seus agentes, sejam eles indivíduos ou organizações. Assim, diante da complexidade das mudanças contextuais, há muitos pontos críticos que se apresentam à reflexão em educação, nos quais se inclui a formação de educadores e gestores, porque só através destes e dos demais profissionais da educação, as mudan-

ças ocorrerão de fato. Portanto, os educadores "não podem mais permanecer atônitos diante das reformas legais/burocráticas que nada mudam a não ser a nomenclatura de órgãos; não podem também embevecem-se na cantilena do discurso político sobre modernidade, racionalização e democratização do ensino" (Algarte, 1994, p. 211).

AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO

A mudança de paradigma decorre de uma nova compreensão da realidade e significa nova rota ou novo rumo, que orienta a definição de políticas, que passam a ser perseguidas por métodos, estratégias e instrumentos coerentes com os ideais e valores ontologicamente incorporados pela sociedade, na busca do desenvolvimento.

A concepção de desenvolvimento no mundo tem passado por modificações ao longo do tempo, na medida em que atinge umas nações (em graus e momentos diferenciados) e não atinge outras, apesar de todas continuarem alimentando a esperança de serem, um dia, classificadas como desenvolvidas. O desdobramento histórico após a Segunda Guerra Mundial modificou profundamente este conceito e, conseqüentemente, o papel atribuído aos organismos responsáveis pelo desenvolvimento, liderados pelo Banco Mundial que impõe modificações às sociedades nos diferentes planos (mundial, nacional,...). Isto significa dizer que o enfoque e a dinâmica de qualquer organização (educativa ou não) estão condicionados às mudanças de contexto, às prioridades e às políticas mais amplas das nações que, por sua vez, seguem os modelos e ênfases mundiais. Daí por que fazer uma breve retrospectiva é interessante para se compreender o presente e idealizar o futuro.

Segundo Arruda (1996, p. 42), dos anos 40 até os 60, o Banco Mundial financiou os Estados na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela Segunda Guerra, uma vez que: "A economia mundial ainda era marcada pela relação entre Estados e por atividades empresariais centradas principalmente no espaço socioeconômico nacional".

Na sua análise, continua dizendo (Arruda, 1996, p. 42-43) que, entre os anos 60 e 70, a força motriz do desenvolvimento (como sinônimo de crescimento econômico) foi se transferindo, gradualmente, do Estado para os grandes grupos de atividades transnacionais. Para este autor, o Estado continuava, no entanto, desempenhando importante papel, em duas frentes: financiando o setor privado - "por via direta, via subsídios e incentivos, ou indireta, como no caso dos contratos armamentistas e das concessões de serviços públicos" - e investindo em serviços sociais, "estes de caráter fundamentalmente compensatório e orientados para problemas sociais gerados pelo sistema de mercado ou para as necessidades que o mercado se mostrava incapaz de responder". Neste período, o Banco Mundial, como banco de desenvolvimento, estendeu financiamentos aos Estados e empresas privadas, principalmente dos países em desenvolvimento, servindo "como instrumento político das economias de mercado contra as tendências reformistas ou estatizantes".

A expansão econômica foi, portanto, acompanhada por transformações quantitativas dos sistemas de ensino na Europa, a qual se estendeu aos países do Ocidente, generalizando uma concepção de que a democratização das condições de acesso ao ensino levaria à democratização do sucesso pelo investimento no capital humano. Desenvolveu-se assim, segundo Correia (1991), uma ideologia meritocrática (existência de elites dirigentes pelo fato de serem elas constituídas pelos mais capazes, isto é, por aqueles que venceram na escola) e outra que acreditava na escola como instrumento de transformação social (pela mobilidade ascendente, uma vez que o acesso a ela garantiria o sucesso na vida).

Essa crença na democracia econômica (prosperidade geral pelo crescimento econômico) e na democracia social (uma consequência da expansão dos sistemas de ensino e distribuição mais equitativa do saber) levou a considerar o professor como um "agente de difusão alargada do saber, ou seja, dos bens culturais, já não acessíveis apenas às classes dirigentes, mas "democraticamente distribuídos" (idem, p. 96). No entanto, nos últimos anos da década de 60, chegou ao fim esse otimismo ou a ilusão no poder da expansão econômi-

ca (para reduzir a desigualdade social, por meio da democratização de bens materiais) e da escola (como instrumento de democratização cultural), aflorando um certo reconhecimento de que as políticas igualitárias haviam falhado. Segundo este mesmo autor (1991, p. 97), as investigações no âmbito da sociologia da educação vêm mostrando que o acesso não garante o sucesso e que a escola, pela sua estrutura, é legitimadora das desigualdades sociais.

Esse fato trouxe o reconhecimento oficial de que a pesquisa era necessária para promover as mudanças nos sistemas de ensino e fez emergir o discurso sobre a formação de professores, dada a constatação da insuficiência da "formação técnico-pedagógica" e a necessidade de articulação desta com a "formação pessoal". Disso resultaram dois componentes curriculares para a preparação dos professores: o componente científico-didático (considerado componente mínimo na formação inicial e inovador na formação contínua) e o componente psicológico (importante na preparação dos professores para assumirem, com segurança, os novos papéis advindos das reformas e torná-los adaptáveis às mudanças).

Na década de 80, o papel do Banco Mundial sofreu profunda reorientação em relação aos países menos industrializados, diante da crise de endividamento desencadeada. Principalmente a partir de 1982, este Banco de desenvolvimento passou a atuar como credor inflexível e como agente de outros credores, influenciando no ajustamento das economias dos países devedores, impondo-lhes condições e prioridades de pagamento da dívida externa, interferindo, direta e indiretamente, no estabelecimento de políticas, diretrizes e programas nacionais. Assim, o Banco Mundial passou a ser também o mentor de muitos governos, principalmente do Hemisfério Sul, tendo como resultado, segundo Arruda (1996, p. 43), "uma efetiva transferência do poder de planejar e definir as políticas de estabilização, de crescimento e de desenvolvimento socioeconômico do Estado para as instituições financeiras multilaterais (...), em benefício dos governos e economias dos países industrializados (seus principais acionistas) e das empresas transnacionais que operam a partir desses". Nesses momentos de crise financeira, os setores mais sacrificados

são sempre os sociais, onde se encontra a educação e, desde então, as tendências negativas para este setor estão se acentuando.

Parece que no entender do Banco Mundial ainda predomina o termo desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, que vem gerando desemprego, subemprego, economia informal, desigualdades entre países e entre regiões de um mesmo país. Por isto, Arruda (1996, p. 70) classifica o Banco Mundial como uma instituição paradoxal, porque: "Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance da sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um grande banco comercial privado". Ele existe para promover o desenvolvimento, mas ao longo de sua história foi atribuindo-se outros papéis e, a partir da década de 80, está evidenciando-se o de mentor das políticas gerais socioeconômicas e credor dos países sujeitos aos seus empréstimos.

É certo que o modelo de desenvolvimento, com base apenas no crescimento econômico, gerou muita riqueza, mas não reduziu a pobreza no mundo nem a desigualdade entre os seres humanos. Ao contrário, as desigualdades entre os países ricos e os países pobres aumentaram. Além disso, o preço da competitividade sem ética e do progresso tecnológico é, às vezes, muito elevado, considerando o prejuízo causado aos recursos naturais não renováveis.

A partir de 1990, os organismos ligados à ONU, preocupados com a injustiça social e suas conseqüências sobre a paz no mundo, têm tentado sensibilizar o Banco Mundial e seus aliados a terem maior consideração quanto aos aspectos sociais e a mudarem o rumo das políticas. Assim é que a proposta do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio de seus Informes, constitui uma filosofia social, um sistema de valores e enfoque político, orientados pelo conceito central de desenvolvimento humano, na tentativa, segundo Coraggio (1996), de devolver à ONU a influência intelectual que teve nos anos 50 e 60, com o paradigma do desenvolvimento econômico.

O novo conceito de desenvolvimento é enfatizado em documentos da Unesco (Delors et al., 1996) e do PNUD (1996), os quais propõem que a

ajuda aos países mais pobres não tenha caráter assistencial, mas de desenvolvimento das pessoas. A orientação principal é investir nas pessoas - o capital humano - ,o que, na opinião de Coraggio (1996), não entra em choque com os valores da produtividade, pois esse novo enfoque de desenvolvimento preocupa-se tanto com o desenvolvimento do potencial humano quanto com a sua utilização produtiva. Promover o desenvolvimento do homem, nessa concepção, significa ampliar a gama de suas opções e oportunidades, para que desfrute uma vida longa e saudável, adquira conhecimento e tenha acesso aos recursos necessários e um padrão de vida decente. Dentro desse espectro, são incorporadas as dimensões econômica, social, política, cultural e ambiental. O conceito de desenvolvimento ultrapassa, portanto, a idéia de crescimento (do mundo econômico) e de educação utilitária (a serviço desse mesmo mundo econômico), uma vez que inclui preocupações com a saúde, educação, renda e outros componentes, como participação nas decisões político-sociais e zelo pelo meio ambiente (para a sustentabilidade do planeta).

IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

No contexto da globalização, um fato que está provocando transformações significativas no mundo e, conseqüentemente, na educação é a mudança de enfoque do planejamento central para a economia de mercado, de que fala Naisbitt (1994) e que é largamente discutido no Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1996 (Banco Mundial, 1996). Esse fato trata da transferência de autoridade dos planejadores para os gerentes das empresas e, em última instância, para as equipes organizacionais e para cada um de seus membros. Nessa perspectiva, a atenção se volta para a pessoa, como cliente e para a pessoa, como trabalhador e produtor do bem ou serviço, uma vez que a produção em massa já não é enfatizada e as decisões são descentralizadas para esferas locais, cada vez mais próximas da competência profissional, para dar respostas rápidas às demandas emergentes da sociedade.

Em decorrência dessa mudança de enfoque, as nações estão, também, empenhadas na liberalização (que implica eliminação do controle dos

preços, do comércio e da entrada de novas empresas e livre ingresso na produção, nos serviços e no comércio) e na estabilização (que implica uma redução da inflação e uma contenção dos desequilíbrios internos e externos). Todos esses compromissos, aliados aos avanços nas áreas de informática e da telemática, afetam profundamente o pensamento e a ação humana. Constituem, portanto, grandes desafios para a educação neste final de século, trazendo implicações significativas para os sistemas educativos e para a formação de gestores e educadores.

Implicações semelhantes para a educação trazem o lento, mas crescente acesso da mulher à educação e o seu progressivo ingresso no mercado de trabalho. Apesar das desigualdades sociais que ainda persistem entre os sexos, a forte participação da mulher na sociedade e na renda familiar, bem como a importância da escolaridade para esse grupo em termos de investimento social, vêm resultando em redução do índice de natalidade, melhoria de hábitos alimentares e de higiene que implicam melhores condições de saúde e da qualidade de vida familiar.

Além disso, uma grande mudança na educação será provocada pela inversão nas faixas etárias da população. E crescenta o número de pessoas com mais de 65 anos, principalmente nos países mais desenvolvidos e de fraco crescimento demográfico, onde o índice de 12% tende a subir para 16% e 19% nos anos 2010 e 2025, respectivamente. Nos países da América Latina e do Caribe, as estatísticas mostram que em 1980 a população de zero a 14 anos era de 39%; em 1995, 34% e no ano 2010 será de 28%. Delors et al. (1996) noticiam ainda que, na Suécia, mais de 50% da população adulta recebem, no decorso do ano, uma formação organizada. Todos estes índices apontam que o crescimento pela demanda de educação de adulto, inclusive no Brasil, é uma tendência irreversível e os sistemas educativos precisam antever esse fato e estarem preparados para mais essa pressão.

Essas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em geral, em todos os campos do saber, estão levando o modelo de educação escolarizada, que ocorre numa faixa etária do indivíduo e num determinado espaço físico, apoiada

no tecnicismo e na especialização, a enfatizar também para os educadores, não mais uma educação inicial e uma educação em serviço, mas uma educação permanente - um único processo - ao longo da vida na busca de um novo perfil de educador e de mudança na cultura das instituições educativas. O novo conceito de desenvolvimento humano abre um leque à reflexão dos profissionais da educação, e dos educadores em particular, na busca de uma direção para a prática educativa. Assim, a educação está no bojo das mudanças econômicas, políticas, sociais, espirituais e culturais, em todas as sociedades, neste final de século e, instigada ou não por outros setores, ela precisa dar respostas que extrapolam suas possibilidades. Mas, numa visão otimista e prospectiva, as ameaças são benéficas porque constituem oportunidades para as mudanças de que tanto necessita.

Parceria institucional e comentários finais

A tendência numa sociedade do conhecimento é que mais e mais organismos se conscientizem da necessidade de se engajarem num amplo processo de educação nacional. Caberá ao País, então, a tarefa de traçar a direção e os princípios de educação que deseja, assim como as grandes estratégias para integrar forças por meio da parceria com os diferentes espaços de educação, sejam eles organizações públicas, privadas ou outras, classificadas no "terceiro setor" (Osborne, Gaebler, 1995), como é o caso das Organizações Não-Governamentais (ONGs).

A parceria é uma alternativa viável para desenvolver um projeto nacional de educação, de forma a propiciar a cada indivíduo as quatro vias de aprendizagem que Delors e seus colaboradores (1996) descrevem como os pilares do conhecimento, que são: *o aprender a conhecer* - para adquirir os instrumentos da compreensão; *o aprender a fazer* - para poder agir sobre o meio em que vive; *o aprender a viver em sociedade* - para participar e cooperar com os outros; *o aprender a ser* - para conseguir a integração das outras três vias do saber, levando, assim, ao "desenvolvimento total da pes-

soa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade" (Delors et al., 1996, p. 85). O importante não é mais a acumulação de conhecimentos, mas a seleção e utilização dos mesmos e a capacidade de evolução do indivíduo para aprender a "navegar" e a se adaptar ao mundo em rápidas transformações.

Para isto, a educação precisa promover mudanças profundas e, a partir de uma mobilização nacional, criar um grande projeto, não centralizador mas direcionador, com base em resultados de pesquisas e debates públicos, isto é, que seja delineado de acordo com a realidade do País, de forma ampla, para permitir adaptação às mudanças constantes advindas da sociedade mundial e nacional, mas em benefício das necessidades regionais, locais e do homem, em particular. Para viabilizá-lo, será necessário também estabelecer articulação horizontal e vertical e prioridades, uma vez que a educação não será capaz de satisfazer a todas as demandas advindas do mundo econômico, que exige mais e mais qualificações e competências; do mundo científico, que clama por mais apoio e recursos para a pesquisa e para a formação de pesquisadores; do mundo cultural, que solicita meios para desenvolver a escolarização e a formação geral e, finalmente, das associações de pais ou dos pais diretamente, que reivindicam educação de qualidade para os filhos.

Segundo Delors et al. (1996), todas estas demandas são justas, por corresponderem às missões fundamentais da educação. Mas diante do volume de exigências, é necessário dividir responsabilidades com todos os segmentos da sociedade e fortalecer a parceria, especialmente com as instituições de representação de classes e com as ONGs, por exercerem uma forte representação da sociedade civil, para que estejam ao seu lado, nos debates, na criação de mecanismos de intervenção, sobretudo nas negociações com organismos da comunidade nacional e internacional, na busca de apoio para o que é conveniente para a educação do País e defesa da cidadania. No entanto, as instituições de ensino precisam ser capacitadas (pela formação dada aos gestores, educadores e demais profissionais) e fortalecidas para continuarem sendo o esteio no processo de educação nacional.

Da forma como as grandes linhas mundiais estão traçadas, é muito importante que os sistemas educativos tenham uma visão prospectiva e conceitual de mercado. Isto significa que o seu foco de atenção deve ser o cliente da educação, não somente o aluno (da instituição de ensino convencional), mas o indivíduo - *o ser humano* - no seu processo de desenvolvimento, seja ele criança, adolescente ou adulto. Na dinâmica das sociedades modernas, não importa mais o espaço de educação nem a faixa etária. Aflora cada vez mais a compreensão de educação como um processo que ocorre ao longo da vida e sucumbe a concepção de um tempo de educação escolar, na infância e juventude; um tempo de trabalho, de preferência numa única atividade profissional e um tempo de aposentadoria ou de inatividade à espera da morte. Estas idéias estão ao longo do Relatório para a Unesco, onde Delors et al. (1996) afirmam que o conceito de educação durante toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a visão tradicional e a separação entre educação inicial e capacitação contínua ou educação em serviço, que dão a idéia de atendimento de necessidades pontuais (Correia, 1991). O conceito de educação ao longo da vida tem um outro propósito: "o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos" (Delors et al., 1996, p. 101) e o homem - o educando -, com o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

Referências bibliográficas

ALGARTE, Roberto. *A escola e o desenvolvimento humano* : da cooptação política à consciência crítica. Brasília : Ed. Livre, 1994.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial : é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian J., HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez, 1996.

- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1996 : do plano ao mercado*. Washington : Oxford University Press, 1996.
- CORAGGIO, José L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo : Cortez, 1996. (Coleção Prospectiva).
- CORREIA, José A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto, Portugal : Ed. Asa, 1991.
- CUVILLIER, Armand. *Pequeno vocabulário da língua filosófica*. São Paulo : Ed. Nacional, 1969.
- DELORS, Jacques et al. *Educação : um tesouro a descobrir*. Rio Tinto, Portugal : Ed. Asa, 1996. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986?
- HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid : Ed. Morata, 1995.
- NAISBITT, John. *Paradox global*. Rio de Janeiro : Campos, 1994.
- OSBORNE, Davi, GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo : como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília : MH Comunicação, 1995.
- PROGRAMADAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório do desenvolvimento humano 1996*. Lisboa : Tricontinental, 1996.
- _____. *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996*. Rio de Janeiro : Ipea, 1996.

Recebido em 19 de setembro de 1997.

Odi va Silva Xavier, mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

This paper presents part of the theoretical studies, made in the Investigation Center "Curriculum and Formation " of the Post-Graduation Program in Education at PUCSP, in the first semester of 1997. The analysis, no conclusive, takes as basis the revised literature. It tries to understand what are changes, modernity and post-modernity, meditate on the big changes happening in the world and the new emphasis on development policies, that impose a re-orientation to the educational action and bring implications to the teaching systems and to the formation of educators, managers and other education professionals.

Le travail présente une partie d'études théoriques, réalisés au Centre de Recherche "Curriculum et Formation " du Programme de Post-Graduation en Éducation de la PUCSP, au premier semestre de 1997. L'analyse, pas encore conclue, ayant comme base la littérature révisée, cherche à comprendre ce qu 'on conçoit par changement, modernité et post-modernité. Il s'agit aussi d'une réflexion sur les transformations qui ont lieu dans le monde, la manière comment ces transformations se donnent d'après les optiques nouvelles des politiques de développement, qui imposent une reorganization à l'action éducative en apportant des implications pour les systhèmes d'enseignement et encore à la formation d'éducateurs et professionnels d'éducation en général.

Ese trabajo presenta parte de estudios teóricos hechos en el Núcleo de Investigación "Currículo y Formación " del Programa de Pos-

graduación en Educación de la PUCSP, en el primer semestre de 1997. El análisis, no conclusivo, toma por base la literatura revisada. Tenta comprender lo que sea cambio, modernidad y posmodernidad, buscando reflejar respecto a las grandes transformaciones que están ocurriendo en el mundo y los nuevos enfoques de las políticas de desarrollo, que imponen reorientación a la acción educativa y traen implicaciones para los sistemas de enseñanza y para la formación de educadores, gestores y demás profesionales de la educación.