

MODERNIDADE EDUCATIVA E MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL

Juan Casassus

Especialista regional em planificação e gestão da Educação - OREALC

Tradução: Neide L. de Rezende

RESUMO

Discutem-se neste artigo os conceitos de modernidade e modernização no mundo contemporâneo, à luz da crítica pós-modernista e em termos de sua relevância no campo da educação. MODERNIDADE — MODERNIZAÇÃO — EDUCAÇÃO — POLÍTICA PÚBLICA — AMÉRICA LATINA

ABSTRACT

EDUCATIVE MODERNITY AND EDUCATIONAL MODERNIZATION
In this article, the concepts of modernity and modernization in the contemporary world are discussed, based on the post-modern critique and considering their importance in Education.

Vivemos num período especial. Vivemos numa época moderna, e todos, de alguma maneira, estamos familiarizados com ela. Manejamos com facilidade os conceitos relativos à modernidade; assim, podemos referir-nos com bastante segurança a objetos, comportamentos ou procedimentos e dizer “isto é a arte moderna”, “você é uma pessoa muito moderna” ou “esta é a educação moderna”.

A partir desse conhecimento geral que todos possuímos, discutem-se neste artigo os conceitos de modernidade e de modernização para transformá-los em categorias de trabalho e analisar alguns dos principais processos que afetam hoje a educação.

Por isso, primeiro se tenta analisar, de maneira sintética, as idéias de modernidade e de modernização; em seguida, procura-se examinar algumas de suas dimensões à luz da crítica pós-modernista e, por fim, considerar a sua relevância no campo da educação.

MUDANÇA EDUCACIONAL = MODERNIZAÇÃO

A deterioração da condição educacional, que vinha ocorrendo desde fins dos anos 60, tendeu a estancar na última parte dos 80 e foi substituída por um movimento de recuperação que, progressivamente, transformou-se num profundo processo de reforma da educação, cuja envergadura e poder de mudança para a sociedade têm levado alguns a compararem-no com os processos de mudanças estruturais produzidos pela reforma agrária dos anos 60.

Esse processo não apenas é profundo como também é extenso, pois ocorre numa grande quantidade de países: na Argentina, surge o processo da Transformação Educacional; na Bolívia, prepara-se a Reforma Educacional; no Brasil, embora não exista uma proposta oficial em nível federal, vários estados estão pondo em prática políticas de transformação; na Colômbia, desenvolve-se o Plano de Abertura Educacional; no Chile, leva-se a cabo a Política de Equidade, Qualidade e Participação; no Equador, prepara-se a Proposta de Modernização do Sistema Educacional; no México, executa-se o Programa de Modernização Educacional; no Paraguai, elabora-se a Reforma Educacional “Compromisso de todos”; na República Dominicana, o processo de reforma se plasma no Plano Educacional.

Assim, num espaço de tempo breve e de forma mais ou menos simultânea, a América Latina entrou, no seu conjunto, num processo profundo de mudança da educação. A intensidade da mudança pode ser percebida no fato de que, ao contrário do ocorrido no decênio de 60 — quando as reformas educacionais se concentravam basicamente em ajustes da organização de graus ou atualização de matérias curriculares —, agora se trata, nem mais nem menos, de transformar as estruturas básicas, laboriosamente construídas pelos Estados da região há quase duzentos anos.

A idéia que subjaz nessa transformação é a modernização dos sistemas educacionais. É admirável que a modernização seja a idéia subjacente, como também o é o fato de ela ser o elemento comum, consensual, entre os países.

Mas a idéia de modernização não é própria unicamente dos sistemas educacionais; ela vai além do âmbito setorial. Observa-se, de fato, que os governos dos Estados da América Latina manifestam hoje explicitamente uma aspiração comum: a de se transformarem em sociedades modernas.

A aspiração à modernidade e os processos de modernização aparecem como conceitos simbólicos, que tendem a substituir o discurso do desenvolvimento e o da revolução social, enquanto idéias norteadoras da atuação do Estado e da sociedade civil na transformação das sociedades da região. Neste sentido, está-se em presença de um processo cuja intenção principal é a da transformação global das sociedades, tanto em suas dimensões econômicas, como técnicas, sociais e culturais.

No entanto, apesar do prestígio de que goza atualmente o conceito de modernidade, não é sempre fácil compreender qual o seu significado, nem em sua acepção genérica — que se confunde com a história da América Latina, desde a chegada dos espanhóis, evento paradigmático da modernidade — nem em seu significado específico para o fim do século XX.

Se modernidade e modernização são conceitos centrais hoje nas sociedades latino-americanas, as perguntas sobre o que é a modernidade — e, portanto, sobre o que é a modernização, qual a sua relevância para a educação em geral, quais seus conteúdos atuais, como a evolução dos sistemas educacionais afetam essas idéias — devem ser consideradas para entender alguns dos aspectos fundamentais das mudanças atuais na educação.

A IDÉIA DA MODERNIDADE

Ainda que o uso dos termos “modernidade” e “modernização” esteja hoje generalizado e estes se apresentem como conceitos providos de uma idéia de universalidade, convém lembrar que isso só ocorre na aparência, posto serem conceitos que têm sua origem e estão assentados no pensamento ocidental. A modernidade e a modernização não são conceitos que se encontram nas culturas originais autóctones da América Latina ou naquelas tradicionais dos países africanos, árabes ou orientais.

Talvez seja necessário desde já situar os conceitos de modernidade e modernização e introduzir uma distinção entre eles.

O debate da modernidade é principalmente uma discussão de ordem cultural, na qual predomina a preocupação pelo problema da estética e da filosofia. Seus temas são a arte e a sua crítica, o progresso e as crenças em torno dele, a racionalidade e a progressiva fragmentação do conhecimento como forma

de apreender o mundo. Seu universo é o da epistemologia, o conteúdo de formas de compreender.

Na tradição weberiana, a modernização é a expressão da modernidade na organização social e econômica. A modernização é o aparecimento do processo de racionalização e de complexidade das sociedades mediante novas estruturas sociais, com um alto grau de diferenciação e onde perdem força os princípios tradicionais de integração (Montero, 1989). Esse processo de modernização se caracteriza pelo predomínio da racionalidade instrumental, que é eminentemente econômica e administrativa no funcionamento das sociedades, em detrimento de uma racionalidade normativa que se refere às relações sociais e está voltada para os valores.

Essa dualidade tende a se refletir também nas duas principais tradições com respeito à modernidade e à modernização. Uma, vinculada aos processos de desenvolvimento do pós-guerra, é aquela na qual a modernização é percebida como um processo sistemático constituído por uma série de diferentes etapas que conduzem à modernidade, e que se encontra exemplificada pelos Estados Unidos e seu modelo de desenvolvimento (ver, por exemplo, Rostow, 1961). Neste enfoque, que se concentra nas estruturas sociais e econômicas, predomina o pensamento de caráter economicista na percepção da modernidade. Aqui se origina um modelo de modernidade que está se universalizando, ao qual se apõe a idéia de modelo único, e acredita-se que é possível ter acesso a ele transitando por uma seqüência de fases progressivas. Assim, o conjunto de países do planeta pode ser situado numa escala que vai desde os mais tradicionais — quer dizer, mais subdesenvolvidos — até os mais modernos, os desenvolvidos. Esse tem sido o tipo de pensamento predominante na América Latina na formulação de políticas econômicas e no raciocínio das ciências sociais na segunda metade do presente século.

A outra forma de conceber a modernidade está assentada na cultura e seu fundamento se encontra na tradição européia. Nessa perspectiva, a modernização tem a ver com um processo de secularização dos eventos sociais e com a separação, quer dizer, com a criação de espaços entre o universo religioso e o político, o da organização social e o da organização econômica.

A modernização é percebida como um processo que substitui a compreensão unificada do mundo, própria das crenças religiosas e metafísicas, por uma compreensão advinda de espaços autônomos: a ciência, as teorias da moralidade, a jurisprudência, a produção e a arte (Habermas, 1989). Espaços dentro dos quais se aprofunda e se especializa uma compreensão do mundo, mas de forma independente uns dos outros.

Mais além das diferentes orientações economicistas ou culturais, no centro da idéia de modernidade, encontra-se a substituição de uma intenção divina, li-

gada a uma história particular, por uma intenção racional-instrumental a serviço de fins puramente humanos (Touraine). A razão substitui a divindade como projeto e instrumento para dominar a natureza e produzir progresso. Por isso, mesmo se desde o Renascimento tem havido uma certa idéia de “moderno”, é só a partir da Ilustração — no século XVIII — que se pode falar de modernidade num sentido mais estrito, no qual se vincula a idéia de projeto à de modernidade (Habermas, 1989). Dito de outra maneira, é a partir de então que se pode falar de “projeto da modernidade”.

REFERÊNCIA AO FUTURO

A importância de se compreender a “modernidade enquanto projeto” radica no fato de ela deixar de aparecer como um conceito para fazer referência à contemporaneidade, ou como referência para distinguir o período considerado da Antiguidade, para indicar que pode ser pensada desde uma perspectiva voluntarista, que existe uma intenção no processo e que este se faz com referência ao futuro.

Se compreendemos a modernidade como projeto, entendemos também que este projeto se origina e se sustenta em uma determinada situação e em algum lugar, que está condicionado pelos elementos culturais que o legitimam e lhe dão sentido, que é diferente a visão e a dinâmica endógena de um projeto de modernidade, ali onde se origina, daquela de um projeto incorporado a partir de outra cultura e cujo dinamismo se mantém por uma integração exógena.

Ao substituir a divindade pela razão, historicamente emerge um modelo específico de mudança permanente que se manifesta através de formas novas de organização do trabalho, da organização de instituições e de programas de educação que as legitimem.

O alcance dos objetos que simbolizam o progresso se expressa sempre em termos de eficácia — conseguí-los realmente — e de eficiência — não apenas conseguir os objetos simbólicos mas fazê-lo mediante o melhor uso dos meios. A troca, no modelo histórico prevaletente (mesmo quando este está perdendo força), provém do fato de que os objetos desejados, os que simbolizam o progresso, estão, por um lado, sempre mudando — o culto do novo — e, por outro, a maneira de conseguí-los também está em permanente mudança — uso cada vez mais eficiente dos meios.

Existe, por último, uma associação explícita entre projeto, progresso e o novo. Nessa associação o novo significa progresso e o progresso conduz à realização do projeto.

Assim, predominam então certas visões próprias da modernidade que estão, por exemplo, vinculadas a formas de produção de longo prazo — regulamentadas, inalteráveis e homogêneas — e a sistemas de organização rigidamente estruturados, com ênfase no progresso linear, no planejamento, na racionalidade instrumental, na estandarização do conhecimento, na

maíssificação das pautas de consumo e, fundamentalmente, num sentido de progresso ilimitado (Larraín, 1991). Enfim, um discurso dominado por uma visão positivista, racionalista e tecnocêntrica.

No entanto, hoje, a visão otimista da modernidade enfrenta críticas, principalmente por parte do pós-modernismo. Sem entrar no debate de se o pós-modernismo é a fase atual do modernismo ou se se trata de outra etapa, essa corrente de pensamento considera o fracasso da modernidade como: o fracasso da racionalidade, a partir de fatores tais como as irracionalidades da Segunda Guerra Mundial; o fracasso dos modelos fundados na planificação centralizada; o esgotamento do modelo econômico que o sustenta — em particular o de acumulação fordista-keynesiano do pós-guerra (por volta de 1972) (Harvey, 1990); o da introdução da idéia de limites ao progresso e, principalmente, como a dificuldade de encontrar um sentido universal em virtude de uma convicção de que tal sentido não existe (Larraín, 1991).

Em síntese, duas das idéias fundamentais da modernidade — a do modelo único e universal e a do projeto unívoco que conduz ao progresso e à felicidade — estão sendo hoje seriamente questionadas. Essa crítica é importante para o debate educacional. Em primeiro lugar, porque ajuda a clarear e compreender melhor os discursos educacionais e culturais, vendo-os a partir de posições associadas à modernidade, basicamente as posturas pré-modernas e pós-modernas. Em segundo lugar, porque permite livrar o debate da rigidez do modelo único e, portanto, do modelo único cultural, configurando, dessa forma, a diversidade cultural. Em terceiro lugar, porque admite situar o debate em termos da articulação da diversidade cultural com a transformação produtiva e, dessa forma, estimular uma atitude crítica e criativa frente à afirmação da modernidade na América Latina.

A MODERNIDADE FRUSTRADA NA AMÉRICA LATINA

A experiência da “necessária incorporação” da América Latina à modernidade não tem sido, nem é, um processo simples ou obrigatoriamente coroado de êxito.

A maneira pela qual a América Latina tem procurado se incorporar a essa modernidade ocorre mediante um processo mal resolvido e sobre o qual pesa um sentimento de frustração, que poderia ser sintetizado pela incoerência, por um lado, entre as pautas culturais: formas de conhecimento, tipos de educação e comportamentos sociais; por outro, pelas pautas econômicas: as formas de produção.

Na América Latina, os êxitos e os fracassos da modernidade têm sido o resultado de processos de modernização caracterizados pela idéia do modelo único que preestabelece passos para transitar até a modernidade. Quer dizer, pela incorporação dos conteúdos da modernidade européia e da dos Estados Unidos dentro do marco da expansão (competitiva) da economia mundial e de reprodução cultural. Isso se

traduz, na organização das economias latino-americanas, em uma forma capitalista periférica e na reprodução da cultura ocidental cristã que, como assinala Otávio Paz, está marcada na América Latina não pelas correntes fundamentais da crítica filosófica, científica e política da França, Inglaterra e Alemanha, mas por influências neo-escolásticas da Península Ibérica.

Se, do ponto de vista da economia, podemos entender com certa facilidade que a modernização é a incorporação de novos padrões tecnológicos aos processos produtivos, do ponto de vista da cultura, o que é o tradicional e o que é o moderno?

Na América Latina a situação se apresenta de maneira complexa porque se no começo o esforço modernizador foi entendido como a passagem da cultura indígena para a católica, na atualidade pode-se perceber a existência de uma “dupla tradicional” frente ao moderno: as culturas indígenas e a cultura católico-romana. Uma dimensão da frustração frente à modernização na região parece ser a incoerência cultural de tais esforços que resultam da superposição de uma cultura de tipo tradicional, elitista e oligárquica, e uma economia moderna, cujo funcionamento supõe uma cultura integrada e participativa. Nesta perspectiva convém recordar o papel que correspondeu à educação no processo, principalmente na intenção de reprodução cultural no projeto de modernização.

Historicamente, desde os inícios dos tempos modernos, a modernização está, em geral, ligada à educação por duas vertentes principais. Uma delas tem a ver com a secularização da cultura e sua transmissão — diversificada em disciplinas — por intermédio da nascente instituição das escolas. A outra se relaciona com os resultados da educação, que geram populações com uma visão secular e disciplinária da realidade, sendo que através dela se inicia um período de mobilidade social e transformação do trabalho com base em novos aprendizados.

A esses efeitos deve-se agregar na América Latina uma outra dimensão. Desde os esforços iniciais de formação dos Estados, o impulso modernizador — principalmente de grupos elitistas que no século passado conduziram sua incipiente organização (Casasus, 1991; Mattos, 1991) — se traduziu no esforço de criar os Estados Nacionais incorporando à cidadania, mediante os sistemas educacionais, as populações imigrantes, nativas e autóctones, embora de maneira claramente segmentada.

Esse primeiro impulso é um projeto oligárquico que se apresenta sob a alternativa “sarmientista” civilização x barbárie, na qual a educação aparece como um processo civilizador.

CULTURA “RENTABILISTA”

Os sucessivos esforços de industrialização impulsionados pelo Estado desde fins do século passado malogram (Fajnzylber, 1983) em virtude da dependência

dos recursos naturais e do protecionismo industrial de mercados e preços que os acompanham.

Nesse esforço falhado que tem como resultado a ausência de competitividade e conseqüentemente uma baixa produtividade, verifica-se não só um certo tipo de política econômica, como, mais profundamente, que na base disso se situa uma cultura "rentabilista" tradicional, uma forma aristocrática de se relacionar com o trabalho e o ócio. A educação (com exceção de tentativas marginais de formação de recursos humanos dentro de uma tecnologia atrasada) tem sido orientada a fortalecer — por sua estrutura e conteúdos — a cultura tradicional, elitista (embora às vezes atue em nome da democracia) e aristocrática predominante.

O ponto a destacar é que os processos industriais que se incorporaram na região têm uma lógica que lhes é própria, constituída pelas regras peculiares de sua tecnologia e da economia capitalista competitiva. No entanto, no projeto modernizador da região, o processo de industrialização se incorpora a uma cultura que opera como se fora uma esfera autônoma. Assim, a industrialização — a modernização — se encontra desarticulada da cultura e do projeto cultural que se plasma e se transmite através dos sistemas educacionais.

Assim, o desenvolvimento da América Latina aparece sistematicamente como um processo de modernização lento e desigual, esgotado pelas frustrações advindas da dificuldade de articular a racionalidade instrumental, própria da tecno-economia, com a cultura mestiça, mescla de *ethos* indígenas, europeus e africanos, que adquiriram coesão numa cultura predominantemente sincrética e católica.

Este ponto deve ser enfatizado, pois aqui é preciso enfrentar problemas mais difíceis de resolver, como o da relação da educação com a cultura e a produção.

Um dos resultados da educação é a captação dos códigos que regem a sociedade, e a adesão a eles. O tipo de articulação dos conhecimentos e valores transmitidos pela escola com a cultura dos alunos é de grande importância porque, na medida em que a cultura do aluno é mais permanente no tempo do que a da escola, tende a definir o tipo de impacto que pode ter a escola.

O modelo de articulação dos conhecimentos e valores da escola com a produção é igualmente importante porque determina as possibilidades da modernização. A experiência da região é ilustrativa quanto aos emperamentos que se originam da má articulação desses aspectos.

Essa questão aparece de forma mais dramática nos resultados de projetos de modernização frustrados por má articulação como tem sido os casos do Irã (período Xá/Khomeini) e do Camboja (período Sihanouk/Pol Pot). Por outro lado, os processos de modernização no Japão, mais recentemente na Coreia e em outros países com tradições muito diferentes das européias, são instâncias que parecem ter

dado uma resposta cultural adequada ao problema da articulação.

QUAL MODERNIDADE EDUCATIVA E QUAL MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL?

Do que foi dito, depreende-se que a tese do modelo único de modernidade não tem sustentação para além do modelo ideológico, e que, pelo contrário, os projetos modernizadores tendem a se abrir em um leque de possibilidades.

No entanto, esse leque se apresenta como um momento traumático de questionamento na América Latina quanto a seu próprio projeto e sua(s) própria(s) identidade(s). Neste sentido, é importante estar consciente de que a forma como se resolve essa tensão é a instância de um processo modernizador comum, sem que os conteúdos do projeto de modernidade tenham sido perfilados. Quer dizer, passa-se a outra fase da modernização sem saber muito bem para onde se vai.

Qual é, então, a modernização educacional "real"?

Para responder a essa pergunta temos que ter em mente, por um lado, a distinção feita anteriormente entre modernidade e modernização e, por outro, recordar a diferença entre educativo e educacional, em que o primeiro se refere ao próprio fato pedagógico, ao ato de aprendizagem, e educativo ao conjunto de ações e recursos mobilizados para que esse ato se dê nas melhores condições possíveis.

Aplicada à educação, a modernidade educativa apareceria como a aprendizagem de uma metacultura capaz de articular a diversidade de culturas e identidades, associada à identidade de indivíduos e grupos, à cultura como identidades em gestação. No entanto, e como se observou anteriormente, os conteúdos dessa metacultura não estão por enquanto perfilados. Por outro lado, a modernização educacional aparece como o suporte institucional para tal desenvolvimento.

Assim, a forma que a modernização educacional adota pode ser melhor compreendida a partir da visão weberiana de modernização, entendida como a razão instrumental, isto é, racionalidade econômica e administrativa. Neste sentido, a modernização consiste essencialmente na reestruturação mais ou menos radical das formas burocráticas que regem a atividade educacional.

Embora expresso de maneiras diferentes, o objetivo fundamental subjacente na modernização educacional é conseguir aumentar a eficácia e eficiência do sistema. Quer dizer, trata-se de introduzir medidas que, por um lado, permitam que o sistema educacional esteja em condições de alcançar o que se espera dele, isto é, educar as novas gerações, e, por outro lado, que o faça bem, com uma boa relação entre o uso dos recursos humanos, físicos e financeiros à sua disposição e a qualidade do resultado do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, tenta-se proceder à reformulação radical das pautas de organização que o articulam, e que se traduz em dois processos de reestruturação. O mais importante é o das relações entre o Estado e a sociedade civil. O outro se refere à reestruturação das relações entre diferentes componentes do Estado. De um ponto de vista teórico — e como ocorreu tradicionalmente no passado —, ambos os processos se inspiram principalmente nos padrões de organização que predominam no âmbito produtivo.

São dois os fatores principais que caracterizam a modernização educacional em curso. O mais importante deles é a abertura institucional, quer dizer, a passagem da educação como uma atividade setorial, encerrada em si mesma, a uma aberta, flexível e permeável ao conjunto da sociedade. A abertura quer dizer que a educação se torna atenta às necessidades e demandas dos seus beneficiários.

Outro fator é a introdução do critério de qualidade na educação. Não basta estar aberto às necessidades e demandas da sociedade senão que estas devem ser satisfeitas de forma adequada. Introduzir o critério de qualidade é tratar de conhecer a qualidade do esforço educacional, identificar responsabilidades e introduzir inovações para produzir melhorias e reduzir o desperdício.

Esses dois fatores principais estão sustentados num conjunto de medidas importantes e comuns aos processos de modernização educacional. Destas, a principal é a que se refere às formas de desconcentração e descentralização do sistema, que se caracterizam por uma tendência para a gestão descentralizada da administração de estabelecimentos.

Outra disposição estratégica é a introdução das tecnologias de informação na gestão do sistema. Esse processo se caracteriza basicamente pela introdução da informática na gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros nas estatísticas escolares, e pelo estabelecimento de novos sistemas de produção, circulação e utilização da informação.

Além disso, há outras medidas: na área do financiamento executam-se ações destinadas à redistribuição do gasto entre os níveis educacionais e a tendência para a privatização; redistribuem-se funções e responsabilidades entre os níveis dos sistemas, junto com uma política de especialização e de racionalização dos recursos humanos em cada nível; desregulamenta-se o sistema, basicamente o trânsito para níveis crescentes de autonomia para alcançar maior flexibilidade na satisfação das demandas dos grupos sociais que elas servem.

A MODERNIDADE EDUCATIVA

Se bem se possa falar de uma modernização educacional real, a modernidade educativa está para ser construída.

Esse processo de construção e de criação parece consistir na capacidade de clarear as esferas culturais

que operam na região e articulá-las às tendências globais nas quais aspira a se inserir.

O marco de mudanças culturais atuais que é o que em definitivo determina o que deve ser aprendido pelas crianças nas escolas públicas, parece estar definido por um processo complexo, que apresenta três dimensões e que é preciso levar em conta. A primeira delas se refere à quebra das formas culturais totalizantes dos últimos três séculos que serviram para compreender o mundo moderno e que agora dá lugar à fragmentação cultural. A segunda, que não é necessariamente uma consequência da anterior, é a revitalização de visões fundamentalistas apegadas à idéia de uma verdade única e objetiva, que entram em tensão com as complexas construções sociais das formas de pensamento. E a terceira é caracterizada pela emergência de uma cultura global no planeta, cuja base está constituída pelas redes interconectadas de informação.

A percepção de que o ser humano, embora viva em uma cultura local, é, finalmente, também parte de uma visão de mundo, em sentido literal (Truett, 1990), e a introdução das visões da física — a teoria do caos — e da biologia — a teoria dos sentimentos — no terreno da epistemologia recolocam com urgência as perguntas clássicas de *quem somos*, que podem servir de pensamento a uma nova cultura e a uma nova civilização.

Nesse contexto, mais do que a aculturação histórica que predominou na educação — quer dizer, a transferência pura e simples dos conteúdos educacionais da Europa e Estados Unidos para uma elite —, a modernidade educativa, num momento de ampla cobertura educacional, requer tanto uma apropriação dos conteúdos do paradigma tecnológico contemporâneo de forma generalizada, como sua articulação com suas próprias bases culturais de caráter simbólico-dramático (para usar o termo de Larrain) nas quais predominam como valores de longo prazo, entre outros, a riqueza sinérgica das línguas, a confiança nos sentidos, a solidariedade, a relação com o meio ambiente e uma ligação místico-estética com a realidade. Neste sentido, é importante observar que elementos como os recém-mencionados são precisamente os novos atributos que os modelos de organização emergentes buscam.

CONCLUSÃO

Neste artigo procedeu-se a uma breve análise das idéias da modernidade e da modernização e se descreveu sua aplicação ao universo da educação. Viu-se que a idéia de modernidade reflete, por um lado, a fragmentação das formas de compreender o mundo, a qual propiciou a explosão de novos conhecimentos que se estão renovando constantemente.

Assim, a modernidade se apresenta como a própria idéia de mudança. Por outro lado, a modernização aparece como a realização de um projeto,

como uma idéia de progresso evolutivo, embora frente a essa confiança serão muitos os desencantados.

Aplicadas na prática à educação, essas idéias aparecem como os primeiros passos de um processo de mudança profundo.

É importante notar que a modernidade e a modernização se expressam de maneira diferente segundo os tempos. Podemos observar que se o estabelecimento dos sistemas educacionais atuais, expressos em entidades centralizadas, homogeneizantes, normativas etc., foi em algum momento a expressão clara da modernização, hoje já não o é mais e aparece defasado, deixando espaços para novos significados da modernidade e novos meios para realizá-la.

É inegável que as mudanças que se estão produzindo nas estruturas dos sistemas educacionais são importantes. Porém, não bastam, por si mesmas, para resolver os desafios de mudança qualitativa que a sociedade exige — num sentido amplo — da educação para o próximo século. Para que isso ocorra, parece necessário expor com maior clareza o papel central que ocupa a cultura nesses processos e concentrar a atenção em pelo menos duas áreas de reflexão: uma para dentro do sistema, para os problemas de gestão de execução, e outra para fora, para os problemas de gestão enquanto política, em sua articulação com as mudanças na sociedade.

Para dentro, focalizando-se a área da gestão da execução, a mudança de estruturas é uma mudança necessária mas não suficiente. Em alguns países está-se indo além da mudança de estruturas.

Em certos casos, essa mudança vem acompanhada de estratégias. Contudo, conceber, por exemplo, uma estrutura descentralizada junto com uma estratégia para levá-la a cabo, de nenhuma maneira resolve o problema de efetivamente se executar e realizar o que dela se espera. Em algumas situações articulam-se estruturas políticas e estratégias, como, por exemplo, os esquemas de descentralização acompanhados de sistemas de informação para efetuar políticas de discriminação positiva. No entanto, embora isso reflita um progresso importante com relação aos exemplos anteriores, ainda não é suficiente, porque precisa ser realizado num sistema educacional que possua uma cultura que lhe seja específica.

Quer dizer, uma cultura do sistema e formas de representação simbólica que contam com os principais atores do sistema para representarem a si mesmos e o trabalho que realizam. Nos sistemas educacionais da região, essa representação se inspira em outro universo cultural que não coincide com o das propostas de mudança.

Assim, diferentes formas e representações culturais coabitam num mesmo sistema e em geral não são coincidentes entre si. Na definição de estratégias, não se consideram essas distintas formas culturais nem a modalidade da condução da estratégia. No entanto, para que os planos e as estratégias se realizem, depende, não de estruturas que possam ser funcionais a uma estratégia, mas dos modos de gerenciar o processo para que ele ocorra.

Neste sentido, o mais importante de uma estratégia não é sua definição, mas conseguir que ela se faça. (Waterman Jr. et al., 1980). Isto significa, antes de mais nada, gestão e organização. Significa fomento e abertura a idéias que enriqueçam as formas tradicionais de pensar e melhorem nossa compreensão de como funcionam as diferentes organizações dos sistemas educacionais; e significa também desenvolver métodos de gestão aplicando medidas que tornem as estratégias realizáveis.

O outro campo, voltando-nos para a gestão da articulação com a sociedade, refere-se à necessidade de dar uma resposta criativa aos problemas da articulação do âmbito da cultura com o da tecno-economia. Além da necessidade de reequilibrar e reorientar o enciclopedismo da educação frente às necessidades da sociedade no campo da produção, trata-se de identificar a combinação cultural apropriada às exigências do âmbito tecno-econômico.

Existe tal articulação específica? A resposta é que, aparentemente, ela deve ser criada em função, por um lado, dos grandes desafios do mundo contemporâneo e, por outro, de acordo com as características dos grupos envolvidos.

Esse macroprocesso necessita ser articulado com as características dos grupos. Em diferentes países foram dadas respostas que corresponderam a suas características culturais. Por exemplo, a organização e articulação dos sistemas educacionais com os de produção na Alemanha são muito diferentes das do Japão, porém ambos os países souberam dar uma resposta ao momento tecno-econômico em que se encontravam.

Por isso, tomando o critério fundamentado na fragmentação das culturas e dos significados, parece que se requer uma tríplice articulação: por um lado, identificar um conjunto de valores que possam permanecer por longo prazo e que ao mesmo tempo tenham a flexibilidade de se adaptar às contínuas mudanças do seu entorno; por outro, identificar os conceitos mais significativos nas culturas dos atores principais interessados na educação; finalmente, identificar a cultura — enquanto representações significativas dos atores envolvidos diretamente no processo educacional — e apoiar-se nela.

Articular esses níveis é reconhecer a dimensão humana nas organizações, é introduzir formas de pensar a gestão, não em termos de "ótimos" mas de categorias que se expressem em variáveis tais como "possíveis" e "coerência limitada", é mudar a imagem ideal de uma estratégia para uma imagem realizável.

Reconhecer que entre os distintos níveis de cultura há diferenças de valor importantes, que esses universos não são necessariamente coerentes entre si, mas que devem ser levados em conta e articulados para que as orientações gerais tenham significado e possam se realizar, é, a meu modo de ver, uma indicação de que o sistema no qual se está é um sistema moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGYRIS, Chris, SCHON, Donald. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- BELL, Daniel. *The Cultural contradictions of capitalism*. New York: Basic Books, 1976.
- BRUNNER, José Joaquín. *América Latina en la encrucijada de la modernidad*. Santiago: FLACSO, 1922. (Doc. de Trabajo n.22).
- CASASSUS, Juan. La transformación del Estado y la descentralización educacional. In: LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y SUS DESAFÍOS. PIIE. Santiago, Chile, abr.1991.
- CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Chile, 1991.
- COLOMBIA, Ministério de Educación. Plan de apertura educativa 1991-1994. Doc. MEN-DNP-UDS-DEC-2518, Bogotá, 1991.
- FAJNZYLBER, Fernando. *La Industrialización trunca de América Latina*. Mexico: Nueva Imagen, 1983.
- HABERMAS, Jurgen. Modernidad versus Postmodernidad. Revista *Camacol*, Bogotá, n.40, set. 1989.
- HARVEY, David. *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, Mass: Basil Blackwell, 1990.
- LARRAÍN, Jorge. Postmodernismo e ideología. *CPU, Estudios Sociales*, Santiago, Chile, n.70, 1991.
- MATTOS, Carlos de. Modernización, Estado y gestión pública. Santiago, Chile, 1991. [Borrador presentado al III Seminario Taller de Formación de Formadores en Planificación y gestión educativa. OREALC/UNESCO].
- MELLO, Guiomar Namó de. Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, Santiago: UNESCO-OREALC, n.26, Chile, dic. 1991.
- MEXICO, Ministério de Educación. SEP. El Programa de modernización educacional 1989-1994, México, 1990.
- MONTERO, Cecilia. Modernización vs. democratización? Santiago: FLACSO, set. 1989. [Doc. de trabajo n.425]
- PARAGUAY. Ministério de Educación. Reforma educativa, compromiso de todos, Fundación en alianza. Asunción, 1992.
- REPÚBLICA DOMINICANA. Ministério de Educación. Decálogo educativo: plan educativo, Santo Domingo, 1990.
- ROSTOW, Walter. *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- TOURAINÉ, Alain. *La crise de la modernité*. Paris: CADIS, 1991.
- TRUETT, Walter A. *Reality isn't what it used to be*. San Francisco, 1990.
- WATERMAN JR., Robert, PETERS, Thomas, JULIEN, Phillips. Estructura no es sinónimo de organización, *Business Horizon*. Indiana: Indiana University, 1980.
-