

Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul

Sebastião Peres*

Resumo

Os discursos oficiais sobre as reformas educativas em curso no Mercosul podem ser classificados como populistas/messiânicos. Esses discursos acusam a educação pelos problemas sociais atuais, mas dizem que só uma educação *reformada* pode garantir um futuro promissor para todos. Este artigo pretende analisar alguns aspectos desses discursos e compará-los com algumas informações oficiais sobre o que se pode chamar de infra-estrutura educativa. Esta análise e comparação demonstra que as atuais reformas estão mais referenciadas pelas precariedades do presente e os interesses de um modelo econômico e social já antigo, do que pela expectativa de uma nova sociedade para o novo século.

Palavras-chave: Reformas educacionais; educação e economia; infra-estrutura educacional.

Abstract

The official discourses about the educational reforms in course in the Mercosul can be classified as populist/messianic. These discourses accuse education for the present social problems, but declare what only a reformed education can guarantee a promising future for all the people. This article want to analyze some aspects of these discourses, and to compare him with some official informations about the educative infrastructure. This analysis and comparison show what the present reforms takes as reference the present precariousness and the interest of an ancient social and economic model more than the expectation concerning a new society for the new age.

KeyWords: educational reforms; education and economy; educational infrastructure.

Professor Assistente (ICH/UFPel); Mestre em História (PUC-RS); Doutorando em Educação (FAE/UFMG); Bolsista da CAPES (FPCE/Univ. de Lisboa). E-mail: speres@esoterica.pt

Se há alguma originalidade no fato de a integração econômica, no caso do Mercosul, ser acompanhada, desde o início, por uma *integração educacional*, a preocupação com a educação nos países desse bloco segue uma pauta de abrangência mundial, vinculada ao processo de globalização que se tem intensificado nos últimos tempos. Por causa desse processo, nestas duas últimas décadas do século XX, reformas educacionais têm proliferado ao redor do mundo. Por extensão, os debates sobre a educação e, especialmente, sobre estas reformas têm aflorado em todas as partes. Não se trata apenas de uma pluralidade de propostas reformadoras, mas também de uma multiplicidade de discursos sobre cada uma delas. O debate sobre a educação parece estar em pauta em todas as sociedades, neste final de século. E é interessante observar como esse debate é referenciado pelo marco cronológico representado pela conjunção do final do século com o final do milênio.

Que as pessoas, em todo mundo e em todas as épocas, têm um grande fascínio pelas *datas redondas*, testemunha-o a quantidade de movimentos ditos *messiânicos* e *milenaristas* que a história registra. Se os finais de século fascina, o que dizer de um final de milênio - o segundo, apenas, desta nossa civilização ocidental-cristã? A proximidade do primeiro povoou a Europa medieval de *hereges* e *falsos profetas* que anunciavam o *fim dos tempos*, o *juízo final*, e o advento do *Reino de Deus* na terra - os maus seriam justificados e os bons conheceriam o paraíso. Mostra a história que a cada heresia correspondia um conceito de mal e de bem, e não foram poucas as seitas heréticas que, antecipando-se à parusia, passaram a justificar, elas próprias, aqueles a quem consideravam maus: apregoavam estar construindo o paraíso terrestre; os que quisessem viver nele e desfrutar de suas delícias deveriam converter-se. Foi-se o ano 1000, o paraíso não veio, mas a cada final de século outras vezes anunciavam o *juízo universal* e o *paraíso* para os *bons*. O ano 2000 se aproxima, e não seria um legítimo final de milênio sem *hereges*, *falsos profetas*, ameaças de *juízo final* e promessas de *paraíso*.

Heréticas ou não, o certo é que muitas vezes têm sido ouvidas anunciando o próximo século como o do juízo - se a História *acabou* no século XX, outro não poderia ser o desiderato do século XXI. No novo século, apenas os indivíduos dotados de determinadas habilidades serão salvos. Aos demais, o inferno, sob a forma do desemprego, da exclusão, da miséria, do desajuste social - castigo *justo* para indivíduos *inúteis* para o mundo da Nova Era. No Brasil, Eduardo Gianetti da Fonseca, citado por Nely Caixeta (1997:8), alerta que:

“ o analfabeto do futuro não será aquele que não sabe ler nem escrever, mas sim alguém incapaz de interagir com máquinas

inteligentes e participar de um processo no qual é preciso tomar iniciativas. 'Quem não tiver essas habilidades vai ficar excluído'."

Na Argentina, uma publicação oficial (Argentina, 1996a:9), destaca uma afirmação de Daniel Filmus:

"...quienes hoy queden marginados de la escuela o quienes concurrendo a ella, no accedan a los conocimientos que la sociedad demanda, serán sin lugar a dudas, los marginados del siglo XXI. En el nuevo tiempo, la independencia y la soberanía no se dirimirán con las armas, sino de la mano de la inteligencia, la tecnología y la ciencia." ¹

Tais afirmações são apenas exemplos recolhidos entre muitas outras afirmações do gênero que, a cada dia, podem ser lidas ou ouvidas nos mais diferentes veículos de comunicação.

Como, porém, além de estabelecer a culpabilidade dos indivíduos pela própria desgraça, o discurso messiânico é, também, o discurso da possibilidade de salvação pela conversão, anuncia-se que é pela Educação que se pode chegar ao paraíso:

"La educación es, sin dudas, la herramienta fundamental en todo el mundo, para prepararse para el ingreso, cada vez más próximo, en el siglo XXI. Lentamente va produciéndose un cambio en las estrategias de abordaje de la educación a nivel global, adaptándose a los requerimientos de la nueva era.

(...) los hombres y mujeres del siglo XXI necesitan una educación adecuada a las nuevas condiciones laborales, sociales, culturales y espirituales que ya se están gestando.

(...) Como se ve, el siglo XXI nos exige un nuevo tipo de educación para poder estar a la altura de las circunstancias económicas, políticas y tecnológicas que se encuentran en constante cambio" (Argentina, 1996:36-38).

¹ Fragmento de entrevista publicada no periódico educativo *Mil preguntas*, nº 4, 1990. Daniel Filmus é Diretor da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e professor titular da Universidad de Buenos Aires.

A preocupação com as *mudanças* (*cambios*) parece revelar uma perplexidade e um temor: as mudanças são inevitáveis e não se consegue controlá-las. Quanto ao controle, a educação é apontada como o instrumento que pode permiti-lo: se dispusermos de um *tipo adequado de educação*, estaremos preparados para enfrentar/controlar as mudanças. Quanto à sua aparente inevitabilidade, as *mudanças* são como que *entificadas* e anunciadas como resultado da ação de forças metafísicas, sobrenaturais, e não como resultantes de processos históricos, resultado da vontade e da ação de seres humanos - podendo, portanto, ocorrer ou não, desta ou daquela forma. Esta naturalização/sobrenaturalização das mudanças, por um lado, implica na isenção de responsabilidade por parte daqueles indivíduos ou grupos que, estando no controle das políticas do Estado, procuram determinar um sentido específico para aquelas, conforme os interesses que eles, governantes, representam; por outro lado, sujeita os demais indivíduos ao projeto exclusivo e excludente destes setores hegemônicos.

Germán Rama² considerava problemático, em 1995, que não existisse no Uruguai um bom documento sobre as expectativas em relação ao Ciclo Básico, um documento que considerasse que "si al siglo XX la escuela fue la base de la cultura, cómo debería ser una educación de nueve años para ser la base de una cultura más alta, en un mundo cambiante como el del siglo XXI" (Uruguay, 1995:57). Embora pareça ser apenas o caso de esperar o alvorecer mágico do século XXI, à educação atribui-se a responsabilidade pela preparação desse advento: é a *messianização* da educação. O mesmo Germán Rama manifestou-se assim, em outro momento: "De manera que, en síntesis, esta es la gran meta de la educación y del Poder Legislativo en el sentido de crear las condiciones para el nuevo Uruguay del año 2000" (Uruguay, 1995:27). E não apenas o Uruguai será *novo* no século XXI, mas *o mundo* será melhor, como acredita outra autoridade, desta vez do Paraguai: "... en el siglo XXI el sistema mundial será mucho más democrático que aristocrático, menos egoísta, que es la única manera de forjar una imagen compartida del futuro" (Nicanor Duarte Frutos, 1995:22). Já o ministro da Educação brasileiro, Paulo Renato Souza (citado por Nely Caixeta, 1997:8) é mais explícito: "essa nova etapa do capitalismo entrega ao sistema educacional uma imensa responsabilidade".

O século XXI aparece como um *tempo/lugar* já determinado, definido, ao qual nós, pessoas do século XX, precisamos nos adaptar. Precisamos estar preparados para viver ali. Não há, não houve, não haverá História. O mundo do século XXI é - já é, já está *lá*, à nossa espera - um mundo melhor. Inverte-se o sentido do processo histórico: o futuro já está

²Presidente do CODICEN (Consejo Directivo Central) da ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), órgão responsável pela reforma educativa no Uruguai.

pronto e determina o presente. Essa a-historicidade é oportuna para alguns, na medida em que subtrai às pessoas a possibilidade de produzirem seu próprio futuro, isto é, de *fazer* História, deixando aos clarividentes capazes de compreender o *espírito do século XXI* o controle desse processo. A *velhice do mundo novo*, no entanto, transparece na frase de Paulo Renato Souza citada no parágrafo anterior.

A Humanidade não avança aos saltos, de um século ou de um milênio ao outro. A História não acontece em espasmos, mas está continuamente acontecendo. Reformas educacionais acontecem agora como outras aconteceram e muitas ainda acontecerão. Esse fato, no entanto, não as torna menos importantes. Ao contrário: estas são as reformas que estamos vivenciando, e isto faz delas as mais importantes. Há que conhecê-las e compreendê-las.

É interessante notar que diversas das proposições oficiais em relação a aspectos das reformas educacionais correspondem a recomendações contidas no relatório norte-americano *A Nation at Risk*, de 1983. Este relatório pode ser considerado, mesmo, como a matriz original dos projetos de reforma encaminhados em boa parte dos países em todo o mundo - o que não diminui a importância de outros estudos e documentos, como por exemplo, o *Pacto de Jomtien* (Declaração Mundial sobre Educação para Todos) ou o Relatório Delors (Delors, 1998). Produzido no início dos anos 80, em *A Nation at Risk* sistematizou-se, de forma sucinta, o pensamento neoliberal sobre a educação, e embora se referisse à situação vigente nos EUA, foi aceito pelos setores alinhados a este pensamento em diversos países como um documento de validade universal. À medida que o neoliberalismo constitui-se no referencial fundamental das políticas desenvolvidas pelos organismos internacionais orientados ao financiamento de projetos sócio-econômicos para os países ditos em desenvolvimento, a compreensão da educação como fator econômico tem assumido ares de consenso para os governos da maioria dos países.

Pensados como campos de conhecimento diferenciados, educação e economia não podem, entretanto, ser alheios um ao outro. Durante muito tempo se tem trabalhado com as implicações de um sobre o outro: como fatores econômicos interferem nos processos educativos e como fatores educacionais repercutem na vida econômica dos povos. Há algum tempo, porém, no contexto do avanço da ideologia dita neoliberal, produz-se um discurso que atribui à economia a condição de ciência primacial para a organização da vida individual e coletiva da humanidade. Assim, é para ela que devem convergir e a ela devem submeter-se todos os ramos do conhecimento e, mais ainda, todos os aspectos da existência humana concreta. Aparentemente, a impossibilidade de explicar os fenômenos

relativos à produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais sem levar em conta fatores culturais ou, dito de outra forma, a tentativa de explicar a produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais como fenômenos puramente econômicos e não-culturais (o que necessariamente impõe limites a qualquer pretensão de tornar a economia uma ciência exata) tem levado muitos economistas a tentar sujeitar às regras econômicas os fenômenos culturais.

A educação, deste ponto de vista, tem de ser considerada como processo de aquisição de habilidades a serem empregadas de forma imediata ou mediata em atividades econômicas cuja demanda é feita pelo mercado. De forma imediata, no sentido de habilidades que permitam aos indivíduos ocupar algum posto de trabalho em qualquer ramo de atividade econômica; de preferência, os indivíduos devem adquirir habilidades que lhes permitam o exercício de um conjunto de profissões mais ou menos próximas, de modo que as empresas possam aproveitar o mesmo trabalhador em diferentes funções, dentro de uma certa sazonalidade e zoneamento que a economia globalizada parece estar intensificando - um trabalhador móvel para atividades móveis. De forma mediata no sentido de que é necessário desenvolver nos indivíduos habilidades para o convívio social que levem ao estabelecimento, onde for o caso, e a uma estabilização em todos os lugares, do modelo social considerado ideal: sociedades democráticas de livre-mercado. Do ponto de vista liberal, só o livre-mercado garante o bom funcionamento da sociedade, e só se tem livre-mercado com um estado democrático-liberal. Daí decorre que mesmo uma educação baseada na transmissão de valores deve atender uma demanda oriunda do campo da economia: estes valores devem contribuir para a eliminação do seio das sociedades de um conjunto de fatores *irracionais*, eliminando então fatores de perturbação e instabilidade que tornam impraticável qualquer previsibilidade; sociedades estáveis, dotadas de um padrão de racionalidade, darão maior estabilidade ao livre-mercado global, possibilitando aos economistas o controle sobre praticamente todos os fatores que interferem em sua ciência econômica. Produzir uma tal sociedade pode ser tão *viável* e *útil* quanto prever com exatidão e antecedência suficiente a ocorrência de fenômenos naturais capazes de repercussão macro-econômica.

Deve-se observar que, nos tempos atuais, o discurso dos economistas tem uma legitimidade muito maior, junto aos governos e a setores significativos das nossas sociedades, do que quaisquer outros discursos. Considera-se legítimo que economistas abordem em conferências, jornais, programas de televisão e rádio, livros, etc., temas como saúde pública, segurança, previdência, justiça, arte e educação. Já um artista, um médico sanitaria ou um educador serem chamados a comentar as últimas medidas

econômicas do governo é algo impensável; se o fizerem, certamente não serão considerados seriamente. Pode não ser muito difícil explicar porque os próprios educadores perderam para os economistas a primazia e, até certo ponto, a legitimidade para pautar as discussões sobre educação, mas não é o caso aqui. O que importa é perceber que uma onda de reformas educacionais, provavelmente a maior da História, decorreu da constatação de que jovens estavam saindo das escolas sem os conhecimentos mínimos necessários para obter emprego e permanecer empregados na maioria das atividades oferecidas hoje pelo mercado; em decorrência desse despreparo, as indústrias estavam perdendo competitividade dramaticamente num mundo em franca globalização - ou seja, a educação estava sendo uma ferramenta econômica ineficiente. Não nos equivoquemos: foi a *competitividade* industrial ameaçada o fator determinante destas reformas, não a *empregabilidade* individual. Que esta constatação tenha ocorrido nos EUA, não foi impedimento para que o mesmo argumento tenha sido assumido pelos governos de outros países, bem menos industrializados. As reformas educacionais eram imperiosas, então, para corrigir duas graves deficiências manifestadas por praticamente qualquer sistema educacional, em qualquer lugar: ensino de baixa qualidade, inútil, desatualizado e gestão irracional, anti-econômica, dos recursos financeiros empregados. Tratava-se, então, de um discurso econômico sobre a educação, e não apenas de uma interação entre economia e educação: não se tratava de discutir as interferências recíprocas, mas de como um dos objetos - a educação - deveria mostrar-se funcional ao outro, a economia.

É interessante observar que a educação tornou-se um objeto cuja permanência, na forma como está, não interessa a ninguém. Todos pretendem vê-la transformada. Isso tornou possível a setores conservadores da sociedade - os quais vêm sendo chamados de "nova direita" - apropriarem-se de determinados conceitos e categorias geralmente utilizados por aqueles setores ditos "progressistas", para produzir um discurso que vem sendo apresentado ao senso comum como consensual. A legitimidade conferida a esse discurso pelos governos e pela mídia, e a sua coincidência aparente com os discursos produzidos mais à esquerda, tem tornado difícil a oposição aberta aos projetos de reforma que têm sido apresentados. Eventuais discrepâncias que poderiam ser apontadas acabam desconsideradas quando observadas contra um pano de fundo representado pelo discurso populista/messiânico que atribui à educação a responsabilidade pelas mazelas atuais mas que diz que só ela, a educação, devidamente reformada, pode garantir um futuro promissor.

Com relação ao Mercosul, Paulo Renato de Souza (1995:3), ministro brasileiro da educação, expôs com clareza a subordinação das "ações

comuns no campo da educação" aos interesses e necessidades econômicas impulsionadores da integração. Ao considerar que o "conhecimento e respeito mútuos pelas culturas de seus parceiros" é condição para permitir a evolução do mercado comum e garantia para a "expansão comercial e o conseqüente aumento da competitividade da região no mercado global", expressa também o reconhecimento, por parte dos países-membros, de que "a educação seria o elemento-chave da integração". Destaca, ainda, a originalidade do Mercosul em desencadear a organização do seu setor educacional "quase que simultaneamente com a assinatura do Tratado de Assunção". É provável que o ministro manifeste, mais do que um ponto de vista pessoal, uma posição do governo brasileiro ao considerar que "o Mercosul apresentou-se, na verdade, como possibilidade de uma vida mais digna para as populações dos países membros, como possibilidade de desenvolvimento da educação, da ciência, da tecnologia e das economias desses países".

Paulo Renato de Souza explicita o papel a ser desempenhado pelo setor educacional do Mercosul, bem como os princípios que devem orientar as ações dos países-membros no campo da educação:

“Além de procurar assegurar uma apropriação generalizada e igualitária de conhecimentos científicos e tecnológicos, preocupa-se o setor educacional do Mercosul em estimular uma apropriação de atitudes e valores condizentes com o novo modelo de desenvolvimento regional. Assim, no Plano Trienal, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai consignaram, ainda, princípios básicos para um avanço sólido da integração educacional do Mercosul, tais como: apoio à crescente democratização dos países membros, à transformação produtiva com equidade, à afirmação das identidades culturais, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento e à consolidação de uma consciência regional. Vale lembrar que esses são, igualmente, elementos propulsores da democracia, da justiça social e da participação efetiva dos cidadãos na vida de suas nações”(Souza, 1995:3-4).

Em síntese, a ação cooperativa dos governos nos assuntos educacionais deve levar "à formação não só de uma nova entidade econômica, mas também de uma nova entidade cultural, dotada de visão regional, que concilie as diferenças e que estimule as concordâncias"(Souza, 1995:5).

As reformas educacionais em curso nos países do Mercosul são todas de caráter sistêmico. Nesse sentido, são macro-reformas que tentam dar conta de uma multiplicidade de aspectos, como organização e gestão da

educação, currículos, infra-estrutura, equipamentos, formação docente, etc. Não é finalidade deste trabalho discutí-los todos. No entanto, algumas observações quanto à infra-estrutura podem ser oportunas.

Valendo-se de financiamentos oferecidos por organismos internacionais, os governos dos países do Mercosul têm investido fortemente em melhorias no que podemos chamar de infra-estrutura das redes públicas de ensino: construção e recuperação de prédios escolares, dotando-os de água potável, energia elétrica e instalações sanitárias; equipagem das escolas com mobiliário adequado e materiais de apoio didático-pedagógico (dicionários, atlas, mapas, livros, etc.) e tecnológico (TVs, vídeos, parabólicas, computadores, etc.). Algumas questões podem ser colocadas em relação a isto: são confiáveis os dados estatísticos dos governos em relação à cobertura proporcionada por esses investimentos? Os vultosos recursos financeiros destinados a estes investimentos estão sendo aplicados de forma criteriosa? Com relação aos materiais de apoio didático-pedagógico e tecnológico, são suficientes e têm qualidade? Considerando os problemas de insuficiente formação docente, serão eficientemente utilizados antes de se tornarem obsoletos?

Evidentemente, seria insanidade condenar um governo, qualquer que seja, por investir na infra-estrutura da sua rede escolar. Pode-se questionar a forma como investe, mas não o fato de investir. Em realidades como as dos países que estão sendo considerados aqui, tais investimentos vêm já com significativo atraso; seus resultados poderão ser futuramente avaliados. Os dados que vêm sendo oferecidos pelos diversos governos, mais do que sinalizar avanços, dão conta da precariedade dessa infra-estrutura. O governo argentino, por exemplo, informava, em 1997, sobre o sucesso que vinha obtendo com o Plan Social Educativo (Argentina, 1997:47):

Infraestructura:

Entre 1993 y 1997 se llevan invertidos U\$S 550 millones en distintos programas de infraestructura escolar, correspondiendo U\$S 270 millones a situaciones de mayor atraso.

- Se construyeron 1960 edificios nuevos, con los que erradicó las escuelas rancho.

- Se refaccionaron 2746 escuelas, mejorando las condiciones de trabajo de alumnos y docentes.

- Se construyeron 2747 aulas y se están construyendo 2400.

Equipamiento Didáctico:

Entre 1993 y 1997 invirtieron U\$S 270 millones.

- Se entregaron 10.600.000 libros a las escuelas más carenciadas.

- Se equiparon con material didáctico cada año 16.600 escuelas.

- Se entregaron 10.000 computadoras a escuelas secundarias.

- Se equiparon 1.100 institutos de formación docente con bibliotecas especializadas y equipamiento informático.

O Pacto Federal Educativo (cf. Argentina, 1994), firmado entre o "Estado Nacional, los Gobiernos Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Ayres" em setembro de 1994, estabelecia, em seu capítulo IV, metas a serem atingidas em toda Argentina, sendo boa parte delas em relação à estrutura física das escolas: erradicação das escolas rancho ainda em 1994 (em 1995 este objetivo foi dado como alcançado); erradicação dos estabelecimentos educativos precários até 1998; aumento de 20% da capacidade instalada dos prédios escolares e melhoramentos até 1999.

O Uruguai (Rama, 1995:45) parece apresentar uma situação significativamente diferente dos demais países a este respeito. Salvo a construção de novas salas de aula (cerca de 400) para atender as necessidades que serão criadas pela extensão do tempo de permanência das crianças na escola em decorrência da reforma e pelo crescimento da população, não parece haver maiores demandas nesse sentido. Há, entretanto, uma demanda significativa por material bibliográfico - livros-texto e de consulta - e equipamentos de informática.

Em outro extremo, o Paraguai apresentava, segundo dados de 1995 (Paraguay, 1996:27-37), a situação de maior precariedade. Apenas 31,41% das escolas do país dispunham de instalações sanitárias adequadas; 54,74% possuíam luz elétrica; 25,41% dispunham de água potável; 14,48% tinham telefone. Quanto ao mobiliário, apenas 61,45% das escolas dispunham de classes adequadas; em 8,94% das escolas era utilizado o *apyka*, um banco coletivo sem apoio para as costas. O material pedagógico mais difundido nas escolas era o quadro-verde, existente em 99,87% dos estabelecimentos; mapas estavam disponíveis em 70,97% das escolas; dicionário, em 48,50%; globo terrestre, em 49,83%; atlas, em 20,72%. Quanto à atualidade dos mapas, atlas e globos, não há referência. Bibliotecas só existiam em 10,05% das escolas. Não por outras razões, o investimento em infra-estrutura tem sido um dos eixos fundamentais da reforma educacional neste país. Dentro do Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação Secundária, financiado pelo BIRD, foram construídas, em 1995, 332 salas de aula e 65 *serviços higiênicos*. Num sistema de cooperativas escolares, mantido pelo governo paraguaio, foram beneficiados outros 471 estabelecimentos, tendo sido construídas 360 salas e concluídas outras 152, mais 14 *serviços higiênicos*, 3 poliesportivos e realizadas 14 reparações (Paraguay, 1995:11-20).

No Brasil, a falta de salas de aula e a precariedade de boa parte das salas disponíveis, bem como a sub-remuneração dos docentes e a ausência

de elementares recursos de apoio à atividade pedagógica, constituem realidade com a qual a sociedade brasileira é cotidianamente confrontada. Como exemplo, podem ser citados dados oficiais sobre o Ensino Fundamental (INEP, 1998:143-147), os quais indicavam que, em 1997, estavam matriculados nesse nível de ensino 34.229.388 estudantes. Desses, apenas 10,8% (3.686.552) freqüentavam escolas equipadas com laboratórios de informática, enquanto 24,2% (8.266.411) freqüentavam escolas equipadas com laboratórios de ciências. Por outro lado, 5,7% (1.940.785) desses alunos estudavam em escolas sem esgoto sanitário; 3,1% (1.066.488), em escolas sem abastecimento de água; 7,5% (2.557.154), em escolas sem abastecimento de energia elétrica; 1,4% (474.866), em escolas sem esgoto, sem água e sem energia elétrica. Segundo o mesmo documento (INEP, 1998:92), no ano de 1996, 63.783 funções docentes no Ensino Fundamental eram preenchidas por docentes cuja formação era o 1º grau incompleto, enquanto outras 60.859 funções docentes eram preenchidas por docentes com apenas o 1º grau completo. Ressalve-se que tais números negativos vêm apresentando constante declínio já há alguns anos.

Considerando, enfim, os esforços que vêm sendo empreendidos no contexto das reformas educativas em andamento no Mercosul, notadamente no que se refere aos investimentos em infra-estrutura, e deixando de lado equívocos, erros e falsas promessas - como a de que pela educação se resolverá o problema da *empregabilidade* e, por extensão, do desemprego -, pode-se considerar que, mais do que prepará-la para o século XXI, se está procurando dar à Educação as condições demandadas pelo século XX. Todo o discurso que se tem produzido em relação às reformas educativas pretende convencer-nos de que é o século XXI que as está determinando. Na verdade, são demandas e condições existentes no século XX que estão determinando os rumos destas reformas. Quaisquer que sejam as intenções das pessoas - sim, são pessoas e não o *espírito do século XXI* - que dirigem estes processos de reforma, não se pode imaginar que exista um modelo de sociedade já determinado para o próximo século e que os indivíduos devam ser preparados para viver de acordo com ele. Isso significaria remeter este modelo de sociedade do final do século XX - afinal, dos vários modelos experimentados neste século este seria o único *bem-sucedido* - como única possibilidade para o século XXI (sim, com alguns *aperfeiçoamentos*). Mas que modelo é este? É isto que queremos?

Ainda na primeira metade do século XX, Charles Chaplin, em *O Grande Ditador*, nos dizia que "não sois máquinas; homens é que sois"³.

³ "...Don't give yourselves to these brutes who despise you, enslave you; who regiment your lives, tell you what to do, what to think and what to feel! Who drill you, diet you, treat you like cattle and use you as

Talvez seja tempo de parafraseá-lo para lembrar que 'não somos *mão-de-obra*; pessoas é que somos'. Pessoas que não podem ser reduzidas a fator econômico, simplesmente, como a Educação não pode ser reduzida a função da Economia.

Referências Bibliográficas

- ARGENTINA. Pacto Federal Educativo. Buenos Aires, McyE, 1994.
- ARGENTINA. "El reto de la educación frente al siglo XXI". *Zona Educativa* - nº 1. Buenos Aires, MCyE, março de 1996, p. 36-38.
- ARGENTINA. La transformación del sistema educativo (3): los contenidos de la educación. Buenos Aires, MCyE, 1996a.
- ARGENTINA. La educación argentina en la sociedad del conocimiento/Argentine education in the society of knowledge. Buenos Aires, McyE, 1997.
- CAIXETA, Nely. "Como virar a página". Brasil em Exame, São Paulo, Ed. Abril, setembro de 1997, p. 6-11.
- CHAPLIN, Charles [Charlie] (autor e diretor). The Great Dictator. United Artists, USA, 1940 (126min). Filme. [Brasil: O Grande Ditador]
- DELORS, Jacques (coord.) Educação: um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). São Paulo, Cortez/UNESCO/MEC, 1998.
- DUARTE FRUTOS, Nicanor. "De la escuela que adoctrina a la escuela que libera". *Cuadernos de educación* - nº 1. Assunção, MEyC, dezembro de 1995, p. 21-30.
- INEP. Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília, INEP, 1998.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, U.S. Department of Education, 1983.
- PARAGUAY. *Cuadernos de educación* - nº 1. Assunção, MEyC, dezembro de 1995.
- PARAGUAY. *Mapa Educativo Nacional* - visión general: año 1995. Assunção: Ministério de Educación y Culto, 1996.

cannon fodder. Don't give yourselves to these unnatural men-machine, men with machine minds and machine hearts! *You are not machines! You are men!...*" (Chaplin, 1940).

- RAMA, Germán. Depoimento. In: URUGUAY. La Reforma de la Educación: exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República (Documento I). Montevideo, ANEP, 1995.
- SOUZA, Paulo Renato de. A Educação no Mercosul. In: Em Aberto, Brasília, ano 15, n.68, out/dez. 1995, p. 3-5.
- URUGUAY. *La reforma de la educación*: exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República (Documento I). Montevidéo: A NEP, 1995.