

## DIFERENÇAS DA HOMOGENEIDADE: ELEMENTOS PARA O ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

MARIA DE FATIMA FELIX ROSAR\*

NORA RUT KRAWCZYK\*\*

*RESUMO.* Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educativas que estiveram, supostamente, precedidas de estudos realizados por organismos internacionais, que evidenciaram seus logros e deficiências à luz das mudanças que definiam o processo de reestruturação da ordem econômica mundial nos anos 80 e 90. Em linhas gerais esses estudos mostraram problemas similares nos diferentes países da região, que justificaram a possibilidade de serem concebidas reformas educativas de caráter homogeneizante para a maioria dos países latino-americanos. A partir deste cenário, procura-se neste estudo aprofundar a análise da relação Estado-sociedade nos processos de constituição das políticas educacionais, bem como identificar de que modo se desenham os novos espaços público e privado, no bojo das contradições que se estabelecem entre o sistema educacional, o sistema político e a organização social, buscando reconhecer nessas contradições os elementos da cultura nacional e os elementos que resultam das orientações impostas pelos organismos internacionais.

*Palavras-chave.* Reforma Educativa; América Latina; Relação Estado- ---  
sociedade; Pesquisa Educacional.

### 1. Evidências históricas recentes

Nos últimos 10 anos, quase todos os países de América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos

---

\* Professora do mestrado em Educação da UFMA. *E-mail:* rosar2@uol.com.br

\*\* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. *E-mail:* kraw3105@pucsp.br

internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas, que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. De fato, esses estudos vieram a ilustrar pontos de vista já assumidos pelos organismos internacionais e justificar um modelo pré-estabelecido de reforma educacional.

Em linhas gerais, essas análises mostraram problemas similares nos diferentes países da região, que foram tomados como fundamentos da proposta de reformas educativas homogêneas para, entre outros, os países latino-americanos. Nesses estudos indicou-se que ao crescimento da matrícula escolar nos diferentes sistemas educativos da região, durante os anos 60, correspondeu uma crise da qualidade do Sistema, que se tornou mais aguda nos anos 80. A ausência de uma gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas acordes com a heterogeneidade sociocultural da população incorporada teria produzido a ineficiência do Sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo neste momento histórico.

Nesse contexto, para a consolidação de um cenário globalizado exige-se a todos os países, independentemente da sua conjuntura de desenvolvimento, “velar” pela competitividade de seus mercados. No caso dos países latino-americanos tornou-se imperativo, sob essa ótica, investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores, como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais.

A reconfiguração do Sistema proposta pela reforma está submetida às duras restrições orçamentárias do financiamento público. Compreende o redimensionamento da relação entre o Estado e as diferentes classes sociais e o desenvolvimento das condições institucionais para implementar a reorganização do conjunto do sistema educacional. Dessa forma, pretende-se adequar os serviços educativos à demanda do mercado e, ao mesmo tempo, implementar mecanismos de avaliação, de modo a garantir o cumprimento dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino. Nesta perspectiva, a organização e gestão do Sistema tornam-se dimensões privilegiadas nas reformas educacionais da América Latina.

Tornaram-se comuns os marcos de referência das políticas educacionais dos países latino-americanos que reproduzem as orientações

dos organismos internacionais de assistência técnica e financiamento, como FMI, OEA, BID, Banco Mundial, Cepal, PNUD. Para realização da meta de “Mais e Melhor Educação para Todos”, esses países adotam um conjunto de eixos: “ampliação da obrigatoriedade escolar, a partir de uma modificação estrutural dos níveis de ensino; renovação curricular; formação docente contínua; a inovação nos estilos de gestão (especificamente destinada aos supervisores e diretores) e a avaliação permanente da qualidade da educação” (Finnegan & Pagano, 1997, p. 76).

Todavia, enfatiza-se também as dificuldades dos governos para flexibilizar o funcionamento de seu aparelho burocrático, superar os comportamentos ritualizados e ajustar seu funcionamento aos objetivos de qualidade propostos. De outro lado, os quadros tecnoburocráticos centrais ainda guardam resquícios das lógicas militaristas dos regimes autoritários que ocuparam o poder político durante as décadas precedentes.

Os diagnósticos acima mencionados destacam a necessidade de se repensar o conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionais que regulam e configuram a educação e põem em questão a própria existência dos sistemas educacionais nacionais.

## 2. Fundamentos dos diagnósticos e do tensionamento entre a proposição das políticas e sua realização

Esses diagnósticos e mudanças propostas foram elaborados no marco de políticas neoliberais de reformulação do caráter regulador do Estado e de uma forte crítica às funções dos Estados nacionais sob o modelo de desenvolvimento keynesiano.

As novas propostas impõem a substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em favor de funções de coordenação e regulação legal.

No campo estritamente educativo, implementaram-se na região políticas de descentralização dos aparelhos de gestão dos sistemas educativos. Os fundamentos dessas reformas estão ancorados principalmente, em três argumentos:

- A) A redistribuição do poder e das responsabilidades para atender à necessidade de ampliar a autonomia institucional que garante a ‘liberdade’ dos governos locais e das escolas, obtendo maior

eficiência do Sistema e democratização dos processos de tomada de decisão nos diferentes níveis do sistema educativo.

B) A necessidade de maximizar a eficiência do Sistema, através da mudança do gerenciamento dos recursos públicos garantindo a redução dos custos do Sistema.

C) A necessidade de aproximação dos conteúdos escolares às culturas locais (Weiler, 1996).

A reforma educativa dos anos 90 instaurou, sem dúvida, um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do Sistema quanto de suas instituições na América Latina, constituindo-se, desse modo, um de seus resultados mais ambiciosos. Esse cenário, no limiar do século XXI, reapresenta os fundamentos neoliberais sob o fetiche da modernidade e da democratização. A retórica da descentralização e redistribuição do poder propalada pelas reformas educacionais em curso concretiza-se numa nova organização, em que o localismo e o comunitarismo constituem-se como a contraface da centralização e da privatização (Krawczyk, 2000).

No entanto, as políticas de organização e gestão da educação pública no marco das reformas educacionais da década de 1990 realizaram-se em sociedades com diferentes tradições políticas e associativas, tais como Chile, México, Venezuela, Peru, Argentina e Brasil, entre outros.

Desde a origem da constituição dos Estados nacionais, os comportamentos sociais e a organização da educação pública manifestam diferenças interessantes de serem aprofundadas.

Por exemplo, a modernização da Argentina e Uruguai esteve, no início do século, associada à institucionalização do Estado nacional que permitisse o desenvolvimento de uma consciência nacional necessária para integrar os diferentes grupos imigratórios. Assim, a constituição de um Sistema Público de Ensino Estatal e de caráter nacional estava fortemente associada aos ideários da institucionalização dos direitos liberais para a cidadania e também, ainda que em menor medida, às necessidades do processo de desenvolvimento industrial. Estes eram os dois elementos principais que garantiriam a modernização desses países (Halperin Donghi, 1986; Tedesco, 1982).

De modo distinto, no Brasil, a dificuldade de constituição do Estado nacional verificou-se mesmo após a proclamação da Independência e da República, dadas as divergências entre as frações da elite no poder. Enquanto os liberais lutavam pela transformação das relações produtivas

e sociais, a partir da emancipação dos escravos, os conservadores, no meio urbano e rural, cultivavam práticas de manutenção de uma estrutura social atrasada, fundada numa economia agro-exportadora de base escravista.

As condições para a construção de uma identidade nacional eram precárias, considerando que “grande parte da população era quase exclusivamente rural e analfabeta, isolada na imensa extensão territorial do país.” (Carvalho, 1998).

A luta que os liberais abolicionistas tiveram de empreender, portanto, envolvia mudanças estruturais para a constituição do Estado nacional burguês e para o desenvolvimento do capitalismo no país. Só nas primeiras décadas deste século, principalmente por demanda das imigrações europeias na região sul, encontramos uma política de integração via educação formal que contribuiu para que essa região se destacasse nos índices de cobertura educativa promovida pelo Estado (Paiva, 1984).

Isto explica, em parte, o processo tardio de concepção de uma consciência nacional e, por consequência, da necessidade de um Sistema Nacional de Ensino. Na realidade, a educação não foi utilizada como elemento que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, nem para a socialização política da grande maioria da população. Nem mesmo a Constituição de 1891 atribuiu ao Estado central a competência de cuidar da educação em todo o território do país. A educação permaneceu a cargo dos estados e municípios, tal como era na época do Império.

Também encontramos diferenças importantes nas práticas associativas nos diferentes países da região. Por exemplo, Argentina e Uruguai foram países onde se adotou mais precocemente uma moderna organização política, caracterizada pela existência de organismos intermédios – partidos políticos e sindicatos – que processaram as demandas da base social, transformando-as em questões a serem resolvidas pelo Estado Nacional.<sup>2</sup>

Em contrapartida, no Brasil proliferaram os movimentos de revoltas camponesas, ainda na segunda metade do século XIX, e organizaram-se os partidos que representavam as frações da elite dominante, porém não havia a participação organizada do conjunto da população até período avançado do século XX.

O processo de industrialização que vai se consolidando, a partir da década de 1930, é que favorece a constituição de rede de organizações intermédias – partidos políticos e sindicatos, nos grandes centros urbanos e também no campo, onde os trabalhadores começaram a resistir ao

domínio dos latifundiários. Desse modo, embora a falta de organizações que pudessem representar os interesses das diferentes classes sociais tenha gerado a marginalidade de categorias de trabalhadores da vida política nacional, também gerou a prática de um comportamento social de organização alternativa, como as ligas camponesas na década de 1950 e o movimento dos trabalhadores sem-terra nas décadas de 1980 e 1990.

As tendências de descentralização ou centralização das políticas educacionais no âmbito de cada um destes países estiveram fortemente condicionadas tanto pelas características da constituição de seus Estados como pelas formas de organização e expressão de setores da sociedade, resultantes do modo de realização das suas práticas democráticas.

Os golpes militares provocaram rupturas nas organizações sociais e nas práticas políticas não só através de mecanismos de coerção e de persuasão, mas também através de mudanças institucionais que tinham a pretensão de anular as dinâmicas de participação construídas historicamente. Isto explica as razões pelas quais se observa um movimento aparentemente contraditório na Argentina e no Brasil.

No caso argentino, a ditadura militar mudou radicalmente o papel do Estado no que diz respeito à sua responsabilidade no funcionamento do Sistema Nacional de Educação, provocando o início de um processo de transferência de determinadas responsabilidades para as províncias. Quando terminou essa longa ditadura, o sistema educacional argentino encontrava-se em processo de franca deterioração. As tendências que ao longo da história haviam sido fortemente combatidas por setores progressistas viram-se consolidadas no projeto autoritário posto em prática entre 1976 e 1982 (Krawczyk, 1993).

Por outro lado, no caso do Brasil, ocorreu o processo inverso. Na medida em que a ditadura dirigiu sua política educacional a fortalecer o papel regulador do Estado nacional na educação formal do país, efetivou medidas de caráter centralizador que conviveram com estratégias de descentralização, o que significava, em última instância, acionar mecanismos de participação popular para atingir uma legitimação compensatória (Felix, 1984).

É interessante observar que apesar dos governos militares terem transformado as condições institucionais – legislação, aparato burocrático, diretrizes curriculares etc. – nos sistemas educacionais nacionais e, portanto, as relações sociais nelas envolvidas, não lograram, ainda que tenham tido esse propósito, eliminar, por completo, a cultura das práticas democráticas próprias das dinâmicas sociais desses países, que sustentaram as

reivindicações no momento em que se realizou a distensão dos governos militares, que culminou com a abertura democrática na região.

Essas e outras diferenças significativas dos processos políticos e associativos dos diferentes países permitem supor formas de atuação também diferentes frente às políticas de redimensionamento do Estado e da sociedade civil, que alteram substancialmente a relação entre eles e no interior das relações sociais.

As políticas educacionais de descentralização implementadas nos diferentes países nas últimas duas décadas constituem-se em elementos fundamentais do processo de reforma global do Estado na América Latina, que redefine as funções do Estado e privatiza as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornando mais complexo o quadro de institucionalização de estruturas públicas e privadas no âmbito da educação.<sup>3</sup>

Os impactos da economia de mercado nas diferentes esferas sociais também alcançam e determinam a reforma na esfera educacional, definindo novos papéis para os diferentes atores educativos e novos valores de socialização, na busca não apenas de uma nova distribuição de competências entre o Estado e a sociedade, mas também, e não menos importante, a construção de novas representações nos atores a partir da internalização da necessidade de novas relações sociais ancoradas em critérios fundados nas práticas competitivas, individualistas, privatizantes e, portanto, essencialmente mercadológicas.

É importante destacar que o consenso construído acerca da reforma educacional é conseqüência da ‘fetichização’ da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção exitosa dos países latino-americanos no mercado mundial. Desse modo, a reforma do Estado – vetor das reformas educacionais – é apresentada à sociedade como uma estratégia necessária e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal.

Nos últimos anos têm proliferado estudos nacionais encomendados e divulgados por organizações internacionais, regionais e nacionais, tais como o Banco Mundial, o Preal e algumas fundações. São estudos descritivos que se propõem reunir experiências idôneas e criativas que surgiram a partir da Reforma para o melhoramento da qualidade do ensino e que sejam plausíveis de serem reproduzidas.<sup>4</sup>

Esses estudos buscam avaliar a capacidade “inovadora” e a eficiência dos governos nacionais e locais na operacionalização da reforma. É interessante observar que a sistematização dessas experiências visa ao mesmo

tempo fortalecer a retórica da importância da autonomia institucional e local e reforçar a normatização das políticas da região, mascarando, mais uma vez, as realidades concretas.

Este processo de inculcação ideológica não se restringe nem ao âmbito da educação formal nem aos territórios nacionais. Pelo contrário, é base de sustentação das novas relações produtivas do capitalismo em âmbito mundial.

Como se evidencia, as reformas educativas em curso têm um caráter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, impondo uma padronização de política educacional para a região.

Entretanto, ao se refletir sobre aspectos das condições de desenvolvimento particulares dos países, objeto deste estudo, observa-se que essas reformas se processam em sociedades com diferentes culturas políticas e associativas que seguramente intervêm, de alguma forma, na concretização das mudanças. Porém, a interação destas práticas culturais com as mudanças propostas não tem sido privilegiada nos estudos sobre a Reforma Educacional, nem naqueles que legitimam o seu conteúdo, nem tampouco na maioria daqueles que fazem uma avaliação crítica da mesma.

### 3. Possibilidades de investigação da política educacional recente

Nesse contexto, pode-se levantar a hipótese de que a ausência desta preocupação nos estudos oficiais reitera o caráter homogeneizante da Reforma. No caso das análises críticas, esta ausência contribui para que se fortaleça a lógica de padronização da realidade educacional de cada país.

Sabe-se que existe uma adesão bastante ampliada à necessidade de mudanças, às justificativas que os reformadores apresentam e câmbios comportamentais propostos. Existem alguns estudos internacionais, ainda que isolados, esforçados em analisar a dinâmica de difusão da agenda das reformas de políticas e a apropriação pelos governos nacionais. O que ainda permanece não identificado é como as sociedades com culturas políticas e associativas distintas processam a Reforma.

Diante desta constatação, apresentam-se duas hipóteses: a) de que esse processamento pode ocorrer de diferentes formas, dependendo naturalmente do contexto histórico nacional e internacional e dos mecanismos legitimadores das reformas e de sua capacidade de transformação radical das instituições e das subjetividades; b) de que no processo de interação entre o conteúdo da reforma e a cultura local, as práticas políticas



e associativas não mediarão a implementação das políticas de reforma educativa e, mais ainda, têm sido aprisionadas pelos mecanismos legitimadores da realidade e pela sua capacidade de transformação profunda das instituições e das subjetividades.

Para configurar a complexidade desse processo histórico e da reforma do Estado na América Latina e de seus sistemas educativos, torna-se necessário um estudo aprofundado das peculiaridades, das continuidades e descontinuidades dos processos e conteúdos de reforma concebida e da reforma efetivamente concretizada nos países da região.

Na realidade, uma investigação dessa natureza daria lugar a uma série de estudos que permitissem compreender

las formas mediante las que la globalización desde arriba penetra y reestructura las culturas y las economías locales. Al mismo tiempo, se resalta que esas culturas y prácticas locales ejercen un efecto sobre las características de nuestra condición global, que se ve alterada a través de procesos de hibridización y mestizaje de significados, símbolos y prácticas; ya no son “originales” o auténticos, sino que se trata más bien de una amalgama. (Slater, 1996, p. 59)

Um estudo comparado permitiria enriquecer as categorias de análise utilizadas neste texto: constituição dos sistemas nacionais de ensino, democratização do ensino público, papel do Estado, qualidade da intervenção social na educação. Evidentemente, estas categorias necessitam ser aprofundadas e, simultaneamente, a análise deste processo permitirá incluir outras, tais como os arranjos federativos nos processos de constituição da federação na Argentina e no Brasil, sua influência na definição de um Sistema Nacional de Ensino nos diferentes países e a sua organização centralizada ou descentralizada.

Sem dúvida, análises comparativas poderão permitir que se esclareçam de forma mais acabada as dificuldades de ordem conceitual existentes e o conhecimento da realidade concreta do funcionamento dos sistemas educacionais latino-americanos, sob os parâmetros da reforma de caráter neoliberal. Todavia, compartilhamos com Boron que:

(...) uma reflexão sobre nossas nascentes democracias é inseparável de uma análise sobre a estrutura e a dinâmica do capitalismo latino-americano. Isto requer, por um lado, que não se confundam ambas as coisas e que a especificidade da política não fique dissolvida nas leis de movimento do capital; também que se rejeite as concepções fragmentadoras da realidade social que reificam as suas partes como se elas pudessem existir independentemente da totalidade a que pertencem e que lhes dá sentido. (Boron, 1994, p. 10)

Nessa perspectiva de estudos, uma das possibilidades de investigação sugere, portanto, que se ultrapasse a tendência dos escritos pós-modernos e pós-estruturalistas em que se ampliaram os silêncios sobre as relações entre a globalização e a política global encetada pelos países hegemônicos em direção à periferia.

Segundo Slater, poderíamos identificar pelo menos quatro silêncios interrelacionados nesses estudos:

a) el fracaso para conectar los temas contemporáneos del poder y de la política en un contexto global, con la historia de las relaciones geopolíticas entre el Oeste y el no Oeste, o el Norte y el Sur; b) la ausencia de tratamiento serio de los discursos neoliberales del desarrollo, desplegados en las sociedades periféricas, como una poderosa modalidad de una voluntad de orden global; c) la no inclusión de cualquier tratamiento serio de las formas más nuevas de la intervención occidental en las sociedades del Tercer Mundo, incluidas aquellas que se realizan bajo la tutela de las Naciones Unidas, y d) una indiferencia omnipresente ante los conocimientos teóricos que se han producido y se siguen produciendo en el no Oeste. (Slater, 1996.)

Slater aponta a necessidade de recontextualização radical da análise global, de modo a se compreender criticamente o movimento crescente da autoconsciência da civilização, da sociedade, étnica, regional e individual no contexto dos efeitos da implementação das políticas neoliberais que definem a relação Norte-Sul. Também sob essa ótica a análise crítica sobre a descentralização deverá permitir um exame sobre a natureza do Estado e dos impactos contraditórios de sua adoção, permitindo liberação da burocracia central, porém ao mesmo tempo apontando para a privatização e o retrocesso de funções econômicas e sociais do Estado.

De um ponto de vista teórico e metodológico distinto, tem-se apresentado os estudos que tratam da reterritorialização entendida como “la pérdida de las relaciones tradicionales de la cultura con los territorios geográficos e sociales, y la relocalización parcial de lo viejo y de lo nuevo.” (Dussel, 1998, p. 133). Esse movimento produziria assim um processo de hibridização em que as novas propostas se articulam com a cultura e a tradição existente, produzindo-se assim novos sentidos, porém sem que se garanta que o resultado final dessa construção seja necessariamente mais democrático.

A descentralização e a democratização ganham novo sentido no cenário de um Estado de Bem-Estar desconstruído, em que as forças de mercado ganham papel preponderante e os indivíduos passam a ser responsabilizados pela sua competência ou não de competir e garantir os recursos para sua

sobrevivência. A impossibilidade de alcançar essa garantia faz emergir o indivíduo reconhecido como “necessitado”, que se tornará alvo de ações de instituições diversas que em âmbito local mediaram a relação entre o Estado e essa categoria dos “necessitados”, em que se combinam práticas tecnocráticas eficientes com práticas clientelistas tradicionais.

Um amálgama de sentidos se reorganiza em torno dessa realidade em que se conjugam forças sociais e políticas tradicionais e modernas, deslocando o Estado da posição central. Constrói-se desse modo um novo campo de relações e de poder, que merece ser investigado, na medida em que, a partir dessa nova lógica, atenuam-se as perspectivas mais gerais em nome dos propósitos específicos que se legitimam pela afirmação dos sujeitos e de suas ações plurais.

#### 4. Algumas considerações finais

Em 2000 se encerra uma década de reformas educacionais na América Latina. Várias produções recentes apresentam a situação da educação nos diferentes países após estes 10 anos. As análises não oficiais oferecem muitos dados que mostram o fracasso das promessas que os ideólogos da Reforma apresentaram à sociedade (Haddad & Di Pierro, 2000). Também fica claro que a uniformidade da política educacional na perspectiva da escola global está vinculada ao crescente peso das agências internacionais e a liderança do Banco Mundial no desenho e execução da Reforma nos países em desenvolvimento. Sugere-se a urgente necessidade de romper com essa lógica “empacotadora” da Reforma Educacional e assumir na lógica da produção das políticas educativas as diversidades regionais, nacionais e locais:

(...) el reconocimiento de lo específico y de lo diverso implica asumir que cada país deberá definir políticas pensadas desde la propia realidad, relevantes y apropiadas a su contexto, su historia y su cultura, su tradición educativa, el nivel de desarrollo de sus instituciones, etc. (Torres, 1999, p. 59)

Sem dúvida, recomendações desta natureza são de fundamental importância. Porém isto não é suficiente para uma compreensão aprofundada do caráter social da produção político-educacional que ofereça as ferramentas teórico-metodológicas para discernir a realidade concreta dessa produção.

As possibilidades de investigação, preliminarmente, introduzidas nesse texto apontam a necessidade de elaborar uma proposta metodológica que possibilite o estudo dos impactos da política educacional gestada na

América Latina, alcançando uma visibilidade da interpenetração que se dá entre os níveis globais e locais da realidade da organização de novos sistemas educativos de países latino-americanos.

Um estudo comparativo que – desde uma perspectiva analítica e explicativa<sup>5</sup> desentranhe a interpenetração que se dá entre os níveis globais e locais permitirá não só compreender as condições de construção das propostas locais alternativas existentes em alguns países como também conhecer os processos de decodificação das ações e sentido da Reforma, as dimensões que intervêm – da sociedade civil, do governo local e da própria lógica da Reforma – e sua importância na política educativa em ação.

Seguramente, algumas afirmações que fez uma professora e membro da equipe de pesquisa do sindicato docente da Argentina, numa entrevista que realizamos com ela, podem ilustrar nossas preocupações e intenções de pesquisa. Ela nos disse em determinado momento da entrevista o seguinte: “os diretores aprenderam como atuar a partir da reforma para conseguir coisas para as escolas – principalmente dos órgãos centrais –, no marco da autonomia escolar”. Em outro momento, a mesma entrevistada afirma: “O efeito mais forte da reforma é o disciplinamento das escolas, agora as escolas fazem e o que a reforma prevê.”

Todavia, compartilhamos com Bourdieu que

A neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem produz uma universalização aparente que vem duplicar o trabalho de teorização. Espécie de axiomatização fictícia bem feita para produzir a ilusão de uma gênese pura, o jogo das definições prévias e das deduções que visam substituir a contingência das necessidades sociológicas negadas pela aparência da necessidade lógica tende a ocultar as raízes históricas de um conjunto de questões e de noções que, segundo o campo de acolhimento, serão consideradas filosóficas, sociológicas, históricas ou políticas. (Bourdieu & Wacquant, 1998, p. 18).

*Recebido para publicação em junho de 2001.*

## Notas

1. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional “América Latina frente al discurso hegemónico: sobre el papel de los intelectuales”, organizado pelo Instituto de História e Cultura da América Latina, Universidade de Tel Aviv, Israel, 4-7 de julho de 2000.
2. Entrevistas realizadas com a Dr<sup>a</sup> Guillermina Tiramonti (Argentina) e com a Dr<sup>a</sup> Selva Lopez (Uruguai).

3. No entanto, não é possível generalizar esta afirmação já que, por exemplo, a reforma educacional uruguaia manteve o caráter centralista do Estado na educação; característica que acompanhou o desenvolvimento do Sistema Educativo Nacional desse País.
4. Formas y reformas de educación. Serie: Mejores Prácticas, Preal, Chile.
5. Nos enfoques de educação comparada com uma perspectiva basicamente descritiva, onde as variações são entendidas como “diferenças de nacionalidade”, fica isolada a interação entre os contextos sócio-históricos, políticos e econômicos e uma ordem mundial determinada. Uma análise mais detalhada sobre as diferentes perspectivas da educação comparada pode ser encontrada em Pereyra, M. La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación, em *Revista de Educación: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*. Número extraordinario, Madrid, Espanha, 1990.

THE DIFFERENCES OF HOMOGENEITY:  
ELEMENTS TO THE STUDY OF EDUCATIONAL POLITICS  
IN LATIN AMERICAN

*ABSTRACT: In the last 10 years, almost all the Latin American countries have started educational reforms that are, supposedly, preceded by the studies of the international organisms. These studies should revealed their success and deficiencies compared with the changes defined by the restructuration of the world economic order in the 80 and 90 years. Generally, these studies showed similar problems in the different countries in this region, that justified the possibility of conceivable educational reforms of homogeneous feature to the majority of the Latin America countries. From this set, this research aims to do the analysis of the relative state-society in the process of constitution of educational politics, as well as identify how the new public and private spaces are built, and the contradictions that have been established between educational system and social organization, searching to recognize in these contradictions, the elements of the national culture and the elements that result from the orientations imposed by the international organisms.*

Key words: *Educational Reform, Latin America Education, Relation state-society, Educational Research.*

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M.H. Tavares de. “Federalismo e políticas sociais”. In: AFFONSO, R. de Britto et al. (Orgs.), *Descentralização e Política Social*, São Paulo: Fundap, 1996. Série: Federalismo no Brasil.
- BORON, A.A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi, 1991.
- BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. “Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista”. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, M.A. *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CARVALHO, J.M. de. *Pontos e bordados. Escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social. Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- DUSSEL, I. et al. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1998, vol.1, nº 2.
- FELIX, M. de F. Costa. *Administração escolar: Um problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- FINNEGAN, F. & PAGANO, A. La política educativa oficial y la exclusión socioeducativa en Argentina. *Contexto & Educação*, Ijuí: Ed. Unijuí, jul./set. 1997, nº 47.
- FURTADO, C. *O longo amanhecer: Reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HALPERIN DONGHI, T. *Historia Contemporanea de America Latina*. Buenos Aires: Alianza editorial, 1986.
- HADDAD, S. & DI PIERRO, M.C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Uma avaliação da Década da Educação para Todos. *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo. Mimeo.
- KRAWCZYK, N. "A Utopia da Participação: A Posição dos Movimentos Docentes na Formulação da Política Educativa na Argentina". Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_. "Aportes para pensar y resignificar la descentralización educativa". Buenos Aires, 1995. Publicação interna da Flacso/Argentina.
- \_\_\_\_\_. A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ago. 1999, ano XX, nº 67.
- \_\_\_\_\_. "A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina". In: KRAWCZYK, N., CAMPOS, M.M. & HADDAD, S. (Orgs.), *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate*, Campinas: Autores Associados, 2000.

- KRAWCZYK, N., CAMPOS, M.M. & HADDAD, S. (Orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MORAES, R.C. Corrêa. *Liberalismo e neoliberalismo*. Uma introdução comparativa. Campinas: IFCH/Unicamp, 1997.
- PAOLI, M.C. & OLIVEIRA, F. de. (Orgs.) *Os sentidos da democracia*. Políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes/Fapesp, 1999.
- PAIVA, V. "Introdução". In: PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*; Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- ROSAR, M. de. F. Felix. "Globalização e descentralização. O processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização". Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1995.
- SLATER, D. "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global". In: PEREYRA, M.A. et al. (Compl.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.
- TEDESCO, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina., 1982.
- TORRES, R.M. *Una década de 'Educación para todos': La tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE/ Unesco, 1999.
- WEILER, H.N. "Enfoques comparados en descentralización educativa". In: PEREYRA, M.A. et al. (Compl.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.