

NOVO
PARADIGMA
DE CONHECIMENTO
E
POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
NA
AMÉRICA
LATINA

Marília Gouvea de Miranda
Faculdade de Educação da UFG

A história das sociedades latino-americanas tem sido uma sucessão de desencontros na tentativa de torná-las contemporâneas, perseguindo aspirações de desenvolvimento, modernização, democratização e cidadania. Esse processo de ocidentalização da América Latina não tem sido único, linear, mas múltiplo, contraditório: “um caleidoscópio de surpreendentes espelhismos” (Ianni, 1993. p.122).

A referência aos espelhismos da América Latina também aparece em Carlos Fuentes, escritor mexicano, ao lembrar o costume indígena de seu país de enterrar espelhos para guiar os mortos. Em seu livro *El espejo enterrado* (1992), o escritor sugere a “imagem de um espelho que olha das Américas o Mediterrâneo, e do Mediterrâneo as Américas”. Apropriando-se dessa imagem, podem-se visualizar espelhos enterrados na memória e na imaginação dos povos latino-americanos que refletem,

reiteradamente, os processos da história das sociedades da América Latina e suas relações com a Europa e a América do Norte.

Vivemos um momento da história em que a cartografia geopolítica do mundo é modificada, as correntes do intercâmbio internacional são redefinidas, os centros hegemônicos da política global são alterados e a globalização dos mercados capitalistas é exacerbada. Tudo isso em meio a uma vertiginosa revolução tecnológica, processada no interior do capitalismo.

Nesse contexto, a América Latina se encontra, mais uma vez, espelhando um futuro anunciado por alguns como um novo e promissor reflexo de ocidentalização e, por outros, como mais uma imagem malograda para os povos latino-americanos.

Tudo isso em meio à realidade de que, atualmente, os países da América Latina vivem um período caracterizado pela crise do modelo de industrialização, numa conjuntura demarcada pelo processo global de reforma do Estado, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos.

Diante disso, uma preocupação dos órgãos internacionais que se colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo é evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial.

Desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas (cujas nuances não se pretende discutir aqui), certas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão prospectiva dos programas sociais e, em especial, dos educacionais na América Latina¹. As proposições em geral são como se segue.

Em 1990, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) elaborou uma proposta chamada *Transformación productiva con equidad*, que

1. Do ponto de vista de uma política de investimentos global, a América Latina não aparece como prioritária, segundo Coraggio (1996b, p.23), porque, primeiro, pelos índices de desenvolvimento econômico alcançado, sua situação não parece tão precária quando comparada a regiões cuja situação é mais grave (como alguns países da África e Ásia) e, segundo, porque, do ponto de vista estratégico, os recursos tendem a ser encaminhados para as novas economias de mercado da Europa Oriental, a ex-União Soviética e a China. A limitação dos recursos destinados à América Latina implica focalizar os investimentos em áreas prioritárias, como veremos a seguir.

afirmava que, após os anos 80, uma “década de desenvolvimento perdido e de aprendizagem dolorosa”, os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários, como fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial (CEPAL, 1990).

Sugere que indivíduos, setores sociais e países devam se tornar competitivos, ou seja, devam adequar-se às exigências do mercado. A competitividade autêntica (que se distingue da competitividade perversa baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida) deve pautar-se, segundo o documento, pelos investimentos em capital humano, buscando convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social.

De acordo com uma publicação posterior da CEPAL, a idéia central de seu documento de 1990 é que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social”. Nessa incorporação e difusão do progresso técnico, interviriam muitos fatores. Entre eles,

O fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico. (CEPAL/UNESCO, 1992. p.15)

Ainda em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, em encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que vinculou desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida. Na perspectiva de uma “visão ampliada da educação básica para todos”, a conferência propôs: promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer a *concertación* de ações educacionais (WCEFA, 1990. p.33).

Essa mesma vinculação entre recursos humanos e educação permaneceu ainda como o eixo central do documento da CEPAL de 1992, desta vez associado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC), chamado de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Seu objetivo foi esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta no documento anterior da CEPAL. A estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e

competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Na efetivação das políticas de educação esses critérios se traduziriam nos seguintes objetivos: primeiro, gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; segundo, garantir o acesso universal aos códigos da modernidade e, ainda, garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas pelos programas de educação e capacitação; terceiro, impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica; quarto, fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável (CEPAL, 1992. p.141; Ottone, 1994. p.48-9).

Por último, na definição das políticas educacionais na América Latina, assume papel decisivo o Banco Mundial com sua defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania, apesar das referências ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos. O BM vê “o investimento em educação como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres” (Coraggio, 1996b. p. 86). Apesar de os empréstimos do BM na região corresponderem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, sua influência tem sido muito grande na definição das políticas educacionais na América Latina, propondo prioridades, como melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização.

Assim, as propostas de políticas educacionais delineadas com algumas variações pelos documentos de Jomtien, do Banco Mundial e da CEPAL fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina. São elas: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização). Todas, apesar de serem muitas vezes apresentadas como temáticas novas, são questões revisitadas de tempos em tempos nesse século. A reflexão sobre esses temas ajuda a compreender e a avaliar as políticas delineadas e as propostas para a América Latina, que são objeto deste ensaio².

A EDUCAÇÃO E O NOVO PARADIGMA DE CONHECIMENTO

O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992) afirma a centralidade da educação e

2. Entre os estudos sobre essas temáticas, podem ser mencionadas as publicações de Paiva, Warde (1994); Gentili, Silva (1994); Gentili (1995); Frigotto (1995a e b); Fonseca (1995); Tommasi, Warde, Haddad (1996).

da produção do conhecimento. Ainda que não expressa dessa maneira, é possível reconhecer — nos documentos propostos pelos organismos internacionais, nas propostas de políticas educacionais de outros países da América Latina (como Chile, Argentina e Colômbia), no “Plano Nacional de Educação para Todos” do Brasil e outras falas sobre reforma educacional nessa década — a proposição de um novo paradigma de conhecimento, que se afirma mais ou menos da maneira como se segue.

Para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talento para

difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. (...) A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (*learning-by-doing*), mediante o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*) e mediante a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*). (CEPAL/UNESCO, 1992. p.31)

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo.

Não haveria necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los corretamente como informação que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental, como também os processos de organização e distribuição da informação.

Nessa proposição, não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alteraram a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja.

Curiosamente, quando são afirmadas as necessidades básicas de aprendizagem, como nos documentos de Jomtien e da CEPAL, estas aparecem como necessidades individuais e não como necessidades do sistema social. “Por outro lado, necessidades/interesses das pessoas e necessidades/interesses sistê-

micos aparecem como sendo coincidentes e/ou complementares, e não como o que são: contraditórios” (Torres, 1994. p.60).

De que conhecimento estamos falando? A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, definiu, como seu eixo articulador, as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Neba). No Glossário de seu documento síntese (WCEFA, 1990. p.11), as Nebas foram compreendidas como: “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”. Ainda nesse mesmo documento, no artigo primeiro da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (p.157), se afirmava que essas necessidades

incluem tanto as *ferramentas essenciais para a aprendizagem* (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quanto *os conteúdos básicos de aprendizagem* (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Discutindo essa formulação das Nebas, Torres (1994. p.55-70) critica a imprecisão dos termos e conceitos utilizados e adverte para suas implicações, como, por exemplo, a negação dos conflitos sociais subjacentes a essas propostas; a ênfase dada, nas Nebas, às necessidades pessoais, sem explicitar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população.

É possível sugerir, a partir da afirmação, já citada, da CEPAL/UNESCO (1990. p.31) sobre processos de aprendizagem voltados para a incorporação e difusão do desenvolvimento tecnológico, a expectativa de que os conhecimentos devam ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), saberes que podem ser mais bem discernidos da seguinte forma:

O “saber fazer” significa o conhecimento orientado por sua operacionalidade. Essa concepção guarda semelhanças e distinções com o que a conhecida Escola Nova vem chamando, por todo este século, de “aprender a aprender”.

Muitos educadores tomam esse princípio para enfatizar a idéia de que o processo ensino-aprendizagem supõe também o aprender a produzir conhecimentos e não apenas a aquisição de conhecimentos já produzidos. É valorizada a capacidade do indivíduo de construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, auto-avaliação contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. Parte-se do pressuposto de que toda — ou quase toda — aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do

indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização.

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o “aprender a aprender” passa a incorporar a necessidade do conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do “aprender a aprender”, o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento.

O “saber usar” requer modalidades de aprendizagem que se efetivem “mediante o uso de sistemas complexos”. A medida do conhecimento é a possibilidade de vinculação com os sistemas propostos pelo progresso técnico. A funcionalidade do conhecimento é evidente: saber para quê? Espera-se que o processo de ensinar-aprender seja transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando.

O “saber comunicar” sugere que o conhecimento tem sua validade e significação dimensionados pelas possibilidades incessantemente recriadas pelas novas tecnologias de comunicação. O conhecimento deverá circular pelo mundo por meio da informática e das telecomunicações e essa capacidade de distribuir e “acessar” os conhecimentos é uma exigência da produção e da vida social. O conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações.

A produção e difusão do conhecimento são afirmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se caracterizaria como uma “sociedade do conhecimento sem classes”³. Entretanto, quando se fala de conhecimento, está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista.

3. “... a crescente literatura que desenvolve as teses do surgimento de uma sociedade do conhecimento sem classes, fundada não mais sobre os processos excludentes característicos de um processo produtivo transformador da natureza e consumidor de fontes de energia não renovável, mas de uma economia global em que o principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, opera dentro de um nível profundamente ideológico e apologético” (Frigotto, 1994. p. 37).

As transformações tecnológicas no contexto do capitalismo atual e seus desdobramentos em termos de novas exigências de qualificação do trabalhador permitem delinear algumas expectativas sobre as características que deverão ser esperadas de um indivíduo educado para atuar competitivamente. Como dizia Gramsci no “americanismo e fordismo”, estava em causa no taylorismo um “nexo psicofísico” do trabalho, que correspondia a uma fase mais recente do industrialismo, que, certamente, não seria a última (1978. p.397). O que se pode questionar é se não estaríamos hoje diante de um novonexo psicofísico do trabalho que, como o do taylorismo, não seria um desdobramento do capitalismo, talvez uma etapa superior do ponto de vista da afirmação de um trabalho menos fragmentado e empírico, mas que deve ser pensado na perspectiva das contradições postas pelos limites estruturais das relações de produção.

A presença da informática e das telecomunicações no cotidiano das pessoas já vem forjando as bases de adesão a essa nova compreensão do conhecimento. Com referência às camadas médias da população que já têm acesso a esses meios, pode-se dizer que as crianças chegam à escola já portadoras de uma demanda que não pode ser facilmente atendida pela chamada educação tradicional. Gostemos ou não da idéia de um conhecimento abstrato, operativo, policognitivo e interativo, as bases para o desenvolvimento dessa racionalidade já estão postas (Miranda, 1995).

Na América Latina, a defesa da centralidade da noção de conhecimento vai se fazendo presente nos rumos que a educação vem tomando, não apenas nas propostas das agências internacionais, como já foi indicado, mas também por projetos de lei, documentos e discursos oficiais e iniciativas diversas.

Como exemplo, pode-se citar Inés Aguerrondo comentando as bases do novo paradigma educacional que sustenta a reforma da educação em curso na Argentina, visivelmente influenciada pelos documentos da CEPAL/UNESCO (especialmente, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1992). Ela afirma que em todo sistema educacional estão supostas duas definições: “o que se entende por *conhecimento*, e o que se entende por *aprendizagem*” (1995. p.5). A mudança de paradigma em causa na reforma argentina supõe a definição desses dois eixos, que orientam desde os conteúdos até a organização e as práticas cotidianas do ensino: “o que se ensina e em que contexto organizacional se ensina” (p.7). Um sistema educacional orientado para o próximo século deve incorporar:

(a) uma

definição de ciência (conhecimento) como a atividade humana que explica os diferentes campos da realidade, *buscando produzir mudanças neles*. Supõe uma atitude ativa e não contemplativa (enfoque de Pesquisa e Desenvolvimento), uma vez que seu fim fundamental é operar sobre a realidade para transformá-la. (p.6, grifos do original)

e (b)

uma definição de aprendizagem como o resultado da *construção ativa do sujeito do objeto de aprendizagem*. Supõe um aprendiz ativo, que desenvolve idéias próprias acerca

de como funciona o mundo, que devem ser postas a prova permanentemente. Supõe também que o professor e o aluno explorem e aprendam juntos. (p.7, grifos do original)

Ao discorrer, em seguida, sobre os diversos e amplos aspectos da reforma da educação argentina, Inés Aguerrondo não mais retorna a essa discussão, não se preocupando em esclarecer a maneira pela qual os dois eixos básicos — conhecimento e aprendizagem — estariam orientando tais definições. Isto exemplifica a maneira pela qual muitas propostas não chegam a vincular claramente o “paradigma do conhecimento (aprendizagem)” às políticas de reforma educacional sugeridas. Essa constatação faz pensar se a ênfase no conhecimento não constituiria, muitas vezes, uma retórica muito eficaz no convencimento de que a educação precisa ser transformada para atender às necessidades produtivas da sociedade contemporânea, nem sempre acompanhada de medidas que possibilitem que esse propósito se efetive.

É possível que a defesa da centralidade do conhecimento na sociedade contemporânea seja o assunto que gere maior concordância e simpatia entre as temáticas priorizadas pelas propostas educacionais da atualidade. Por um lado, porque não é possível recusar o fato de que o conhecimento-informação torna-se, cada vez mais, uma exigência para se instrumentalizar a ação: ação política, ação pedagógica, ação cotidiana. E esse fato aparece para muitos como um avanço linear na direção de um mundo que fica melhor porque a ação é instrumentalizada pelo conhecimento. Mas de qual conhecimento se fala aqui? Justamente daquele produzido para subsidiar a ação. Por outro lado, a defesa da centralidade do conhecimento é muito convincente ao propor uma noção de conhecimento (ativa, interativa, pragmática) que se contrapõe à noção anterior, posta como tradicional, contemplativa, imobilista. E quem afinal pretenderia o contrário?

O que há a questionar é se essa concepção de centralidade do conhecimento não viria responder a uma exigência da racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização de conhecimentos. Em que medida os critérios pensados para estabelecer os conteúdos e metodologias levam em consideração aspectos da cultura universal indispensáveis para a formação do cidadão, e que não são imediatamente traduzíveis em uma pedagogia que tem como paradigma o saber fazer, o saber usar, o saber se comunicar?

Mesmo o critério de podermos contar com teorias da aprendizagem que afirmam que parte do processo de conhecimento é construído pelo indivíduo a partir de situações concretas particulares não é suficiente para sustentar políticas de reforma educacional e fazer frente às necessidades de conhecimento que uma sociedade requer.

A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova

concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) são outras manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto.

A centralidade do conhecimento como eixo das políticas de educação precisa ser mais bem compreendida. Entre os temas entronizados pela retórica das reformas educacionais na América Latina — qualidade, equidade, descentralização, centralidade do conhecimento —, este é o que está mais a salvo das críticas. Por quê? Talvez por expressar uma leitura das transformações sociais e culturais a que estamos submetidos (a sociedade informatizada, a sociedade do conhecimento). Talvez por exprimir, de forma muito pragmática, as exigências do conhecimento requeridas por essa sociedade: aprender a aprender. Talvez por estar referendada por teorias psicopedagógicas muito convincentes na justificação de novas alternativas de enfrentamento dos processos de ensino-aprendizagem. Talvez, simplesmente, para alguns, porque vem escudado na perspectiva do “novo”. E talvez por ser um argumento suficientemente abstrato para justificar a necessidade de mudanças na educação sem necessariamente informar a natureza e a direção dessas mudanças. Qualquer uma dessas pressuposições — para ser sustentada ou negada — requer um aprofundamento dessa discussão.

Permanece, portanto, em aberto o desafio fundamental das políticas educacionais na América Latina: como implementar uma ação capaz de enfrentar os mecanismos de exclusão da ordem social capitalista? O discurso centrado na necessidade de mudança do paradigma do conhecimento não tem sido suficientemente claro na indicação dessa solução. A ênfase na equidade, na qualidade e na implementação de novas formas de gestão fica esvaziada, entre outros motivos, pela sobreposição da centralidade do conhecimento sobre o conjunto das ações humanas. A própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil.

Na forma como vem sendo posta na atualidade, a questão do conhecimento não constitui apenas um tema fundamental para a Epistemologia, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Sociologia do Conhecimento. O tema do conhecimento é hoje uma questão política central. A discussão das reformas educacionais na América Latina não pode prescindir dessa temática. Apresentado como eixo dessas reformas, o novo paradigma do conhecimento pode revelar muito sobre os princípios que orienta.

Estudando a maneira pela qual essa questão é afirmada nos diferentes países é possível compreender, na diferença e na semelhança dos princípios e estratégias, uma unidade na retórica justificadora e legitimadora das reformas políticas e, ao mesmo tempo, uma diversidade nas estratégias implementadas, quase sempre alheias ao enfrentamento dos processos de exclusão da maioria da população. Mas essa é uma hipótese ainda a ser confirmada.

RESUMO

Um tema recorrente nos discursos que orientam as políticas e os projetos educacionais na América Latina tem sido a centralidade do conhecimento. A revolução tecnológica e o processo de globalização estariam impondo um novo paradigma de conhecimento. Os conhecimentos se definiriam pela vinculação com a ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar). É esperado que as reformas educacionais venham adequar-se às novas exigências desse paradigma. A centralidade do paradigma do conhecimento, freqüentemente citada nos textos que definem ou analisam as políticas educacionais, não tem sido suficientemente discutida. São indicadas, neste artigo, algumas implicações do privilegiamento dessa temática sobre as políticas educacionais em curso nos países da América Latina.

PARADIGMA DO CONHECIMENTO — POLÍTICA EDUCACIONAL — AMÉRICA LATINA

ABSTRACT

THE NEW PARADIGM OF KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL POLICIES IN LATIN AMERICA. A current theme in the discourse that orients the policies and educational projects in Latin America has been the centrality of knowledge. The technological revolution and the process of globalization have been imposing a new paradigm of knowledge. Knowledge is been defined as the link of action (know how to do it), use (know how to use it) and interaction (know how to communicate it). Educational reforms are expected, therefore, to be adequated to the new needs presented by this paradigm. The core of the paradigm of knowledge, frequently mentioned in the texts which define or analyse educacional implications of the adoption of these educacional policies in course in Latin American Countries are indicated.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. *Argentina-1995: una transformación educacional en marcha*. Foz do Iguaçu, 1995. [Apresentado no Seminário Latino-americano sobre políticas públicas de qualidade na educação básica.]
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1990.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1992.
- CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996a.
- _____. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996b, p. 75-123.
- FONSECA, M. *O Banco Mundial e a educação*. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.169-95.

- FRIGOTTO, G. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual do campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 77-108.
- _____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995b.
- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-92.
- FUENTES, C. *El Espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Americanismo e fordismo.
- IANNI, O. *O Labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MIRANDA, M. G. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição de inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. *Educação e Sociedade*, v.16, n.51, p.324-37, ago. 1995.
- OTTONE, E. Educação e conhecimento: eixo da transformação da produção com equidade — uma visão de síntese. In: PAIVA, V. (org.). *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994. p.41-50.
- PAIVA, V., WARDE, M. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade: o ensino básico. In: PAIVA, V. (org.). *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994.
- PUIGGRÓS, A. Los Límites de las alternativas pedagógicas tradicionales. *La Educación* — Revista Interamericana de Desarrollo Educacional, n.119, 1994.
- TOMASI, L. WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papirus, 1994.
- WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el Decênio de 1990*. Santiago: UNESCO-OREALC, 1990. [Documento de Referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailândia, 5-7 de março de 1990.]