

A REVOLUÇÃO CULTURAL BASEADA NA EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

María Luz Isolda Mardesich Perez
Universidade Católica Boliviana – UCB

Resumo

Este artigo traz uma aproximação da revolução cultural que está em curso a partir da mudança estrutural na educação Boliviana, a “Refundação do Estado” instituída com a promulgação da Constituição de 2009. Neste percurso queremos demonstrar que a educação foi colocada, no arcabouço legal, como a função primeira do Estado. Este fato é percebido analisado no contexto histórico e nos reflexos dos câmbios institucionais do país. Neste processo há uma reconfiguração do papel do Estado onde a tendência é priorizar a gestão do público no lugar do privado, uma tendência da maioria dos países da América Latina. Nesta discussão trazemos os conceitos como a pobreza e a coesão social como instrumentos que justificam as mudanças deste Estado cuja raiz colonial escondeu os problemas dos povos originários e indígenas e requer um câmbio estrutural na organização da educação boliviana.

Palavras-chaves: Educação no Estado Plurinacional da Bolívia; Relação entre o público e privado; Revolução cultural na educação Boliviana.

Abstract

This article brings an approximation of the Cultural Revolution that is underway from the structural change in Bolivian education, since the "Refoundation of the State" instituted with the promulgation of the 2009 Constitution. In this course, we want to demonstrate that education has been placed within the legal framework, as the primary function of the State. This fact is perceived analyzed in the historical context and in the reflections of the institutional changes of the country. In this process, there is a reconfiguration of the role of the state, where the tendency is to prioritize the management of the public instead of the private, a tendency of most Latin American countries. In this discussion, we bring concepts such as poverty and social cohesion as instruments that justify the changes of this state whose colonial roots hid the problems of native and indigenous peoples and require a structural exchange in the organization of Bolivian education.

Keywords: Education in the Plurinational State of Bolivia; Relationship between public and private; Cultural Revolution in Bolivian Education.

Introdução

Chegamos a um momento histórico em que a noção de Estado está amplamente discutida em todos os níveis da sociedade, na academia este tem sido mote de produções importantes ao longo da história da humanidade. No entanto, estamos vivendo um momento histórico onde se requer um corte paradigmático. A discussão de superação da crise de Estado, constantemente evocada, dentro do sistema capitalista, se faz mais necessária, diante da força do mercado e sua força privatista, diante de Estados/nação que não conseguem articular o bem-estar geral das suas sociedades, particularmente na América Latina, onde as desigualdades são sistêmicas e onde a convivência com a extrema riqueza e extrema pobreza, causam pouca tristeza na coletividade.

Para tanto focamos no Estado Plurinacional de Bolívia cuja refundação aconteceu em 2009, após a promulgação da sua carta magna, este momento histórico inaugura um processo de câmbio estrutural alavancado pela Educação.

Este será o mote do artigo que traz uma discussão sobre o Estado na América Latina, coloca os conceitos de pobreza e coesão social como meio de interpretar o papel atribuído ao Estado e finalmente apresenta as mudanças ocorridas na educação boliviana. Colocamos, ainda, algumas considerações finais com as quais justificamos o processo revolucionário que está vivendo a Bolívia.

Estado, Pobreza, Coesão social e Educação

Sempre que nos aproximamos do Estado como objeto de análise enfrentamos a dificuldade de estar diante de um tema multifacetado e abordado ao longe da história da humanidade das maneiras mais diversas. Para Graciarena (1984, p. 225,) esta complexidade se aprofunda quando tratamos os países da América Latina, cuja “marco é tão singular e contraditório” onde temos discrepâncias históricas, motivo pelo qual não se podem utilizar as mesmas lentes analíticas em todos os casos. Certamente, existem muitas tendências que perfilarão alguma forma na totalidade – aparelho estatal – que oferece uma matriz institucionalizada passível alguma abstração ou entendimento.

Desse modo pode se definir que o **Estado** moderno é a organização política cuja finalidade é propiciar que a vida em comum possa ser possível. Sob esta ótica, os elementos que constituem o Estado são: povo, território e poder político soberano (Aith, 2006).

O **povo** é o conjunto de pessoas que mantêm um vínculo de natureza jurídico-política com o Estado. Este conceito difere e não se confunde com os de população e nação. População é um conceito numérico que identifica as pessoas que se encontram no território de determinado Estado, sejam nacionais ou estrangeiras. **Nação** é um conceito de natureza antropológica e social, descreve o conjunto de pessoas que formam parte de uma comunidade unida por laços culturais, históricos e cuja identificação nem sempre está

ligada ao território. Esta separação conceitual se torna importante neste trabalho, principalmente quando se trata o caso da Bolívia. Nesse país essa separação está inscrita de forma notável na sua atual Carta Constitucional, pois nela o país declara-se um Estado Plurinacional, ou seja, se reconhece que existem nações diversas aglutinadas no estado que deixa de ser uma simples república e assume a sua diversidade cultural, destacando as características étnico-linguísticas.

O **território** é o elemento material do Estado, o espaço dentro do qual ele exerce seu poder e sua supremacia, tanto sobre as pessoas como sobre os bens nele contido. Este não é um conceito meramente geográfico, é jurídico. O **poder político soberano** é o terceiro elemento formal do Estado. A lei maior dos estados soberanos contemporâneos é a “constituição”, este é o documento que regula a organização político-social e a relação entre cidadãos e limita o poder e o espectro de ação que o Estado exerce (Aith, 2006).

Por sua vez, o Estado tem como principal função a de proteger o convívio, promovendo direitos e obrigações dos cidadãos. Para Fernando Aith (2006, p. 219) “A finalidade do Estado é garantir os direitos de cada um dos seres humanos que o integram, e toda e qualquer ação desenvolvida pelo Estado deverá ser feita no sentido da proteção desses direitos”.

No entanto, como lembra Graciarena (1984, p. 227) existem antigas discussões sobre o Estado que estão sempre presentes em menor ou maior grau, quais sejam: a) a questão da dominação que existe na relação entre o estado e a sociedade cuja raiz está na distribuição do poder real das classes e outros fragmentos sociais, no caso da Bolívia, como no restante da América Latina, tem sido colocadas estas questões como menores ou inexistentes, no entanto, as classes não desapareceram e as desigualdades ainda estão presentes; b) a dimensão histórica que permite que possamos olhar ao Estado como unidade, neste item, evidentemente há processos históricos particulares que desenharam as realidades desde a colonização e a emergência das repúblicas crioulas e dentro delas seus processos discriminatórios na perspectiva cultural/racial; c) a estrutura legal-formal que o Estado moderno possui e que permite reconhecer a institucionalidade a partir das suas constituições e leis, neste caso, foi necessária a promulgação de Constituição de 2009, sob toda a tensão que é relatada, como marco que permitiu elaborar a Lei 070 de 2010 que dispõe sobre a revolução cultural que a Bolívia espera; d) o Estado e a Nação emergiram de “cursos históricos convergentes no longo prazo, mas nem sempre simétricas em períodos mais curtos” (Graciarena, 1984, 228), fato que revela aspectos críticos na constituição da Nação e do Estado e sua própria organização republicana, particularmente, quando várias culturas étnicas coexistem em um conflito sob um Estado, como é o caso da Bolívia, que se propõe respeitar as diferentes nações presentes dentro do território quase duzentos anos após a promulgação da república; e) o Estado possui hierarquias institucionais e exerce a coerção legítima para defender a sociedade das ameaças externas, mas também o faz no interior, colocando a própria sociedade refém do seu aparelho, este item está presente na arquitetura

institucional de modo que não se crie um sistema que mantenha o *status quo* e que não consiga instaurar as modificações no futuro do país.

Por outro lado, à discussão do Estado está intimamente relacionado ao desafio de superar um dos problemas mais relevantes na América Latina como é a pobreza e com ela os desafios que são manter um bom grau de coesão social, ofertando mediante políticas um atendimento adequado.

Evidentemente, o entendimento de Estado não é tão simples. Existe, na verdade, uma constelação de abordagens sobre o papel deste na sociedade. Nesta tarefa, relacionamos aqui resumidamente as teorias de Estado analisadas por Morrow e Torres (2003 e 2007). Nesse trabalho os autores discutem a relação entre o Estado, os movimentos sociais e a educação. Para este feito, eles relacionam algumas teorias e tradições de visão do Estado. Salientam, por exemplo, as do Estado de bem-estar social e as neoconservadoras, culminando na proposição do Estado dos movimentos sociais.

Morrow e Torres (2007) sistematizam a concepção liberal de Estado. Primeiro afirmam que o senso comum liberal faz com que “a maioria das pessoas se considerem cidadãos democráticos” (Morrow; Torres, 2007, p. 92-93) (tradução nossa); esta afirmação está baseada na noção que separa o poder público entre o governo e os governados, em que os cidadãos se sentem representados no governo e, com isto, se sentem participantes do governo, mas que, simultaneamente, sabem que não fazem parte ativa disso que é chamado de Estado. Nesta perspectiva, afirmam os autores: “O Estado é concebido como a suprema autoridade política sem muitos limites” (Morrow; Torres. 2007, p. 92-93). Para tanto, eles propõem que:

Essa noção liberal da ciência política e da autoridade política precisa ser repensada a partir da perspectiva de análise política contemporânea, que aborda principalmente a questão da soberania do Estado e da cidadania, ou seja, a formação do cidadão e da cultura política da nação liberal (Morrow; Torres 2007, p. 92-93) (Tradução nossa).

Eles remetem, também, à segunda tradição, da teoria democrática liberal, como sendo a mais crítica. Nesta tradição se questionam “os problemas da representação política e prestação de contas - ou seja, como as ações de indivíduos, instituições e do próprio Estado estão sujeitos aos controles e verificações e balanços” (Morrow; Torres. 2007, p. 92-93). Neste raciocínio eles fazem referência às “ações de indivíduos, instituições, empresas e agências estatais na constituição do pacto democrático e na medida em que pode existir um dano, uma ação pouco transparente ou uma traição ao pacto democrático” (Morrow; Torres.. 2007, p. 92-93). Neste ponto eles colocam em discussão o limite da representatividade que a democracia possibilita.

Para os autores a terceira tradição liberal, é a “teoria social marxista, que centra-se no poder do Estado, especialmente os aspectos relacionados à relação entre a estrutura de classes sociais e as forças e instrumentos de coerção política” (Morrow; Torres.. 2007,

p.92-93). Para eles esta análise insere a obtenção de consenso e implementação de medidas que garantam a justa representação de interesses no “reino da persuasão, da pressão ou coerção, dentro e fora do âmbito das relações sociais de dominação e exploração” (Morrow; Torres.. 2007, p.94). Neste modo de analisar o sistema liberal é possível reconhecer quem explora, como se reproduz este sistema e quem atua nessa reprodução.

Por último eles apresentam a perspectiva da sociologia política, com a contribuição de Max Weber. Eles julgam esta como “de extrema importância” (Morrow; Torres.. 2007, p.94). Na sua visão, Weber contribui ao se concentrar “no estudo dos mecanismos institucionais do funcionamento do Estado, e especialmente sobre o exercício da autoridade do Estado e as relações, entre os estados-nação”. Esta perspectiva colabora para o entendimento do ‘corpus’ do Estado que são as instituições e suas relações entre atores” (Morrow; Torres, 2007, p.94).

Soma-se a este conjunto de linhas de pensamento liberais a perspectiva da teoria crítica da propriedade. Ela faz a ligação entre o neo-marxismo e os *insights* weberianos. Os autores afirmam que:

o Estado é também uma arena de confronto de projetos políticos conflitantes. Como uma arena de confrontação, não apenas reflete as vicissitudes das lutas sociais e as tensões inerentes aos acordos e desacordos entre as forças sociais, mas também reflete as contradições e dificuldades na realização de ações unificadas e coerentes que estão dentro dos parâmetros de um projeto político específico (Morrow; Torres 2007, p. 94) (tradução nossa)

Assim, toda política pública, embora sofra com as tensões inerentes à própria sociedade civil, refletirá as contradições de costurar acordos e de se nutrir, também, de desacordos (MORROW; TORRES 2007) (tradução nossa).

Este corte proposto pelos autores serve, neste trabalho, para acomodar e explicar as relações entre o Estado e a educação. Por outro lado, trata-se de temáticas frequentemente utilizadas para analisar os sistemas educacionais. Devemos esclarecer que esses modos predominam em diferentes momentos da história contemporânea e que não podem ser encontrados em estado puro e, obviamente, permeiam o senso comum. Eles são: o Estado de bem-estar social ou estado-providência (*welfare state*); o estado neoconservador (*neoconservative state*) ou neoliberal e o estado dos movimentos sociais. Morrow e Torres (2007, p. 82):

O Estado de bem-estar representa um pacto social entre trabalho e capital. Suas origens podem ser encontradas na reorganização institucional do capitalismo no início do século XX na Europa, especialmente nas democracias sociais, como as dos países escandinavos. Recentemente, o New Deal, ou novo pacto social, estruturado na administração de Franklin Roosevelt nos Estados Unidos, representa uma forma de governo em que os cidadãos podem aspirar a atingir

níveis mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social, emprego, moradia. Tais disposições são consideradas como direitos do cidadão ao invés de caridade (tradução nossa).

O importante é sublinhar que neste tipo de Estado a função atribuída à educação seguiu as premissas do Estado liberal do século XIX. No marco do Estado liberal a educação pública teria como finalidade formar um indivíduo pedagogicamente disciplinado. Nessa perspectiva, tanto a formação dos professores como a ideologia transmitida através dos textos didáticos destacam a necessidade de formar indivíduos que vivam socialmente em conformidade como o ideário liberal. Estas premissas ainda orientam muitas práticas reproduzidas nas escolas, tais práticas estão imbricadas no ideário curricular e, em muitos casos, ainda não foram discutidas, ou alteradas para se adaptar à realidade local (Morrow; Torres, 2007).

Durante o florescimento do Estado liberal, no final do século XIX e início do século XX, a educação e a saúde são relacionadas, do que é exemplo o fato de alguns países optarem por criar ministérios reunindo educação e saúde. No ideário do Estado liberal, presente estava o desejo de contar com indivíduos que pudessem ser cidadãos sadios, limpos e letrados. Sob este pensamento se desenvolvem políticas públicas educacionais com o objetivo de ensinar as noções básicas de limpeza e o modo “correto de se alimentar”. É nesse tipo de Estado que se iniciam os programas de alimentação, utilizando-se as escolas como canal certo para a disseminação deste ideário. Neste contexto, o Estado é responsável por impulsionar a formação de mão de obra, necessária para sustentar o desenvolvimento industrial exigido, assumindo, também, a formação de trabalhadores capazes de obter ganhos que lhes garantam subsistência e, principalmente, capazes de pagar impostos para garantir o funcionamento do próprio Estado.

Lembramos que na América Latina este ideário impôs a marginalização de grupos étnicos e a imposição do uso de línguas e costumes europeus como modelos a serem copiados e alcançados mediante a educação.

O Estado neoliberal se disseminou nas últimas décadas. O ideário neoliberal parte do princípio de que as estruturas governamentais provocam crise nos sistemas econômicos e sociais das nações. Com este argumento, sugere que o “mercado” ocupe os espaços das relações com a sociedade. Assim, os seus mentores propuseram a diminuição da participação do Estado em diversas tarefas, algumas relacionadas à proteção dos direitos como, por exemplo, a educação. Este entendimento do papel do Estado fez com que muitos países da América Latina aplicassem medidas de ajuste que se traduziram em “reformas”. Seu espectro de mudanças alterou as relações trabalhistas e fragilizou os sistemas de ensino que, mesmo sendo precários, tiveram de enfrentar novos conflitos. Este paradigma ideológico se baseia no individualismo, na competição e na crença de que o **mercado** seria capaz de regular e manter um equilíbrio. É de sublinhar a força com que este ideário

permeou o senso-comum, capturando-o como instrumento-chave de difusão, aliado, é claro, a políticas fortemente sustentadas nessas crenças (Morrow; Torres, 2007).

A abertura de mercados criou um crescimento da globalização e da mundialização do comércio e da circulação de capital financeiro que rege hoje todos os aspectos do nosso cotidiano. Através deste movimento o capitalismo financeiro tem exercido sua hegemonia, embora tenhamos observado, com os últimos capítulos da crise econômica, que o “mercado” tem mostrado, por um lado, sua face de vilão e, por outro lado, sua fragilidade e necessidade de estar ancorado num Estado forte.

O neoliberalismo, tanto seu ideário, quanto políticas implementadas, afetou a educação de vários modos. Um primeiro deles foi o modo como os sistemas escolares dependentes do Estado vão perdendo espaço para as iniciativas privadas que vão se destacando na sociedade como as que oferecem maior rendimento aos estudantes. As escolas privadas vão se constituindo em centros de excelência onde o acesso está reservado para os que podem pagar. Esta meia verdade sustenta o pressuposto da ineficiência do Estado. Um segundo modo de alterar a educação se dá mediante a necessidade “performática”, ou seja, as medições dos desempenhos são colocadas como objetivos de funcionamento de muitos sistemas educacionais. Medir a performance de alunos, professores e das próprias escolas alimenta objetivos competitivos que, em muitos casos, independem da aquisição de conhecimentos ou da preparação para o futuro, o importante é aparecer com um bom índice. A criação de índices se dá no nível local e no nível internacional, como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que estima um índice que narra de certo modo o desempenho escolar de estudantes, proposta essa gerida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Um terceiro foi a estratégia de deixar frágeis os movimentos de professores, que perderam em termos salariais, mas, de pior modo, perderam a sua relevância e o seu poder de influência social, este fato fez com que, por exemplo, cada vez menos estudantes sejam atraídos pela carreira de professor. Este fenômeno de desempoderamento dos professores tem se refletido na sala de aula, onde a importância do professor é colocada em dúvida. Finalmente está o modo como o Estado vai efetivando as políticas públicas, ou seja, “trata-se da emergência de formas de ação através de contratos de ação pública” (PIRES, 2007 p. 79), nesta modalidade o Estado transfere a sua capacidade de ação e fica com a tarefa de mediador, perdendo a sua centralidade na implementação de políticas. Este novo modo de gestão utiliza os conceitos de descentralização, desconcentração e terceirização para transferir, mediante contratos, as suas responsabilidades. Dentro dos sistemas escolares esses movimentos provocam uma fragmentação de metas e objetivos dos novos atores, muitas vezes eles são concorrentes e realizam atividades similares. É claro que tais alterações não foram ocorrendo rapidamente, elas vão acontecendo lentamente e tornaram-se muito evidentes neste tipo de Estado contemporâneo.

O Estado dos Movimentos Sociais é a teoria proposta por Morrow e Torres (2007) que incide nos contextos macrossociais. Eles apresentam as três posições básicas que foram

influentes: do pluralismo clássico e do neopluralismo; da classe elitista, centrada nas teorias clássicas de Estado; e do marxismo e do neomarxismo. A partir desta última perspectiva a sociedade civil assume um papel de ator importante na arena central do debate democrático e da mudança. Os movimentos sociais possuem a dinamicidade capaz de criar a possibilidade de desafiar o Estado, eles são frequentemente sustentados por vários tipos de organizações não-governamentais que se tornaram atores importantes em contextos educativos e outros espaços (Morrow; Torres, 2007).

Esta concepção de Estado está de certa forma voltada para questões mais universais e para o resgate dos grupos marginalizados. As propostas vão de políticas públicas amplas, como as educacionais, que procuram, por exemplo, a erradicação do analfabetismo, até as políticas focadas como, por exemplo, a inclusão das meninas na escola. Sob esta visão, a participação da sociedade vai ganhando papel relevante, por exemplo, mediante conselhos de acompanhamento e fiscalização ou por organizações não-governamentais.

O Estado pode, também, ser analisado levando em conta o seu papel. Obviamente, esta perspectiva está povoada de diversas linhas de pensamento. No entanto, levantamos algumas que têm sido utilizadas para discutir a relação entre o papel do Estado com a educação, especialmente na América Latina.

A América Latina está inserida no sistema capitalista. De outra parte, com maior ou menor consolidação, os estados adotaram regimes democráticos representativos. A educação aparece dentro desses estados como uma das principais funções na crença de que a educação é o caminho ao desenvolvimento.

Existe uma linha de pensamento que sustenta que o papel do Estado é o de formular e executar políticas que harmonizem as relações entre a sociedade e o mercado. Para Casassus (1995, p. 57) um Estado pode ser reconhecido “pela maneira como fórmula e exerce a regulação dos diversos subsistemas da sociedade”; para este autor, esta visão substitui a do Estado como um ente **reprodutor** da dominação de classe, pois o Estado é concebido como **regulador** da acumulação e dos conflitos. Obviamente, esta nova forma de regulação precisa ser legitimada para ser durável (Casassus, 1995).

Esta nova definição do papel do Estado esteve muito presente no final do século XX. Nesse período, ocorreram diversos debates acerca desta temática, aliados à discussão dos conflitos pelo poder. Sabemos que o pensamento neoliberal atribui ao Estado a produção da crise e a sua ingerência foi colocada como responsável dos desequilíbrios econômicos e sociais que abalaram a América Latina, afirmando que o “mercado” teria condições de organizar as relações econômico-sociais de forma mais eficiente.

Entretanto, dessa diversidade de ideias sobre o papel do Estado, é possível extrair que ele tem sido e é um ator muito importante para e na função de efetivar, decidir e implementar ações.

No entanto, as transformações sociais, políticas e econômicas têm favorecido que na região se imprima uma ampliação das políticas sociais; neste movimento, é possível dizer que a atenção do Estado para com o setor da educação tem sido transcendente.

Especialmente em países como o Brasil onde o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado. Obviamente, os objetivos das reformas dos anos 1980 – 1990 e 2000 não foram atingidos plenamente, no entanto, eles produziram impactos avanços e retrocessos que vão paulatinamente aparecendo em diferentes tipos de resultados.

Na história recente dos estados latino-americanos, são verificáveis processos políticos que registram variações entre a inércia democrática e a democracia participativa. Inclusive é possível verificar que as democracias de alguns países da região vão se consolidando, enquanto outras ficam instáveis e, ainda, estão as que iniciaram um processo que pode ser chamado de neo-democracia. Esses processos não são autônomos, e, por este motivo, os países da região são denominados “dependentes”. Os processos econômicos não são muito diferentes, uma vez que os tecidos econômicos de desenvolvimento dependem do movimento de outras economias e, obviamente, há economias melhor estruturadas que outras (Baquero, 2007).

Nesta perspectiva, os regimes democráticos são qualificados como frágeis, por terem relativa curta história (os regimes militares terminaram, por exemplo, em 1990 no Chile, 1985 no Brasil e 1982 na Bolívia) e, de forma muito marcada, por estarem sustentados por fortes laços com regimes patrimonialistas e neopatrimonialistas. Assim sendo, suas instituições democráticas possuem características tanto tradicionais como modernas.

Todo este movimento econômico se reflete no tecido social. Nele, a pobreza, a estagnação ou aumento de desemprego, o aumento da desigualdade de renda e o declínio dos investimentos na área social foram termos muito comuns para definir a agenda dos estados-nação da América Latina dos anos 1990 (Baquero, 2007). Tal diagnóstico não se modificou na intensidade que se esperava, no novo milênio. Há que ressaltar, contudo, que as tendências dos anos 2000 foram muito mais alentadoras que antes. De fato, a fragilidade das economias foi colocada em xeque, novamente, na última crise econômica de 2008. Soma-se a este contexto o fato de que a “América Latina oferece a prova empírica de que a região, na sua totalidade, pode crescer significativamente, criando, ao mesmo tempo, uma concentração de riqueza e uma pobreza maciça” (Jacklenlen, 2006, p. 1). Isto quando se analisa a matriz de produção da região. Para este autor, mesmo o Estado aplicando grandes esforços na educação e na saúde, não consegue fazer o suficiente para superar as condições precárias dos cidadãos desta parte do continente, inclusive porque o seu crescimento populacional não é acompanhado do desenvolvimento humano necessário para atingir certa igualdade. Obviamente, este fenômeno está relacionado com o formato como o capitalismo se adaptou à América Latina e não somente ao modo como o Estado implementa as suas políticas.

Obviamente, no momento atual estamos diante de novas incertezas e de modificações que poderão alterar os cenários de forma muito variada, reconhecemos que os famigerados avanços sociais, quando houve, podem e estão rapidamente desgastados, ou transformados em outro paradigma que ainda não podemos analisar.

A América Latina, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, vive um período de muitas crises, mas, de forma significativa, sai de um obscuro e duro momento de ditaduras e ingressa num, não menos fácil, processo democrático. Este movimento, naturalizado com o passar do tempo, foi resultado de muita agitação política, econômica e social.

O processo de redemocratização não chegou aos países de forma tranquila, a passagem de um momento para outro foi sempre pressionada por crises, conflitos, períodos de transição que marcaram e transformaram cada nação na sua estrutura econômica, social e política. O produto desta equação trouxe diversas relações entre o Estado e a sociedade e, naturalmente, sua dinâmica educacional (Lampert, 2002).

Para Baquero (2007, p. 7) este processo na América Latina “apresenta um paradoxo no qual se verifica a convivência entre democracia formal e desigualdade social”; este fato é, para este sociólogo, o desafio que move as análises e estudos dos que desejam uma democracia socialmente eficiente. Evidentemente, este paradoxo não tem raízes isoladas. A dissociação entre as questões sociais e econômicas é constatada dentro das políticas governamentais. Não menos importantes são as práticas e as relações sociais tradicionais fundadas em princípios clientelistas, patrimonialistas e de caráter corporativo. No caso brasileiro, esta temática foi discutida por diversos autores¹ que levantam este traço na formação do Estado brasileiro e salientam que o peso desta longa tradição está presente nas práticas administrativas, políticas e sociais.

No entanto, a entrada no período democrático foi um avanço significativo para os países da região, embora não signifique que haja um desenvolvimento econômico capaz de elevar a qualidade de vida dos latino-americanos. Na verdade, as desigualdades sociais e econômicas ficaram muito evidentes, mostrando a dificuldade em lutar contra este fenômeno. De certo modo, as desigualdades econômico-sociais persistem de maneira estável e os esforços por minimizá-las são uma tarefa muito mais difícil do que parece. Nos anos 1980, de certa forma, houve um fortalecimento institucional baseado em ciclos de reformas de todos os tipos e em todas as áreas. Os avanços não foram proporcionais ao grau de mudanças imprimidas.

Mais simbólico é o caso da Bolívia. Lá foram aplicadas todas as recomendações sugeridas no modelo do Consenso na década de 1990, ignorando o povo boliviano, sua história e suas profundas diferenças étnico-sociais. Lá os governos foram sucessivamente escorraçados, até que em 2006 toma posse o presidente Evo Morales, primeiro indígena democraticamente eleito com uma maioria significativa, que tenta descontinuar as políticas onde o capital era hegemônico. O governo boliviano, ao exemplo de Venezuela e Equador, alterou a Constituição Política do Estado. No caso boliviano há discussões de várias ordens: econômica, principalmente entre as regiões que lutam pela autonomia e a descentralização financeira do Estado; na ordem social existe uma luta pela hegemonia étnica, problemática que está sendo encarada pela primeira vez; a ordem política envolve a própria organização do Estado e a sua distribuição geográfica.

No âmbito educacional, a globalização passou de um pano de fundo para uma nova condição de uma série de políticas educacionais, demonstrando a força do processo de regionalização. Evidentemente, as questões globais exigem mudanças de ordem curricular, organizacional e, de forma mais precisa, no desenho de políticas educacionais que atendam às contradições das sociedades globais que são apontadas por Marchesi (2002, p. 101) quando comenta o que a sociedade exige da educação neste contexto:

Espera-se que a escola possa resolver, praticamente, todos os problemas que suscitam preocupação. Há violência: a escola deve combater-la e reduzi-la; aparecem novas doenças: a escola deve preparar seus alunos para evitá-las; há desigualdades, xenofobia, acidentes de trânsito, ataques ao meio ambiente, etc.: a escola é responsável pela diminuição dessas atitudes e comportamentos. Mas, além disso, devem os alunos ser bons cidadãos, humanistas, leitores interessados, falantes de várias línguas, hábeis no manejo de novas tecnologias e com espírito crítico. Finalmente, a escola deve conseguir que todos estes objetivos cheguem a todos os alunos, entre os quais se incluem os grupos que, tradicionalmente, têm dificuldade de se integrarem a ela.

Com os movimentos de pós-guerra mundial e o aumento dos conflitos sociais na região, iniciou-se um movimento de superação deste contexto. Este novo momento é o paradigma da interculturalidade².

No âmbito do primeiro paradigma, a escola era vista como estratégia de aculturação dos indígenas latino-americanos. No segundo, vem a ser a alternativa que respeita o modo de agir, sentir, ser e pensar dos cidadãos, respeitando suas raízes e sua bagagem cultural.

Esta recuperação da identidade indígena foi relegada a um plano coadjuvante na própria história da educação empreendida no século passado. No entanto, é impossível continuar ignorando os mais de 40 milhões de indígenas com mais de 65 línguas diferentes. Não obstante, a distribuição desta população é muito heterogênea. Há países, como a Bolívia e a Guatemala, que possuem mais de 60% da sua população neste grupo, enquanto que a Colômbia possui apenas 1,7%; este índice é menor que o registrado em países como o Brasil, cuja população indígena diminuiu a quase 300 mil no final da década de 1990. A diversidade linguística, por outro lado, é muito grande. Por exemplo, a Colômbia e o México possuem 64 e 65 línguas, respectivamente. Sem deixar de referir as línguas crioulas³, como o papiamento do Caribe holandês ou o francês crioulo falado no Haiti (López, 2005).

Os estados nacionais da América Latina, principalmente os colonizados pela Espanha, constituíram seus sistemas educativos ignorando esses grupos, quando minoritários, separando-os em sistemas: rurais e urbanos. O primeiro, para grupos indígenas e camponeses e o segundo para grupos urbanos, propriamente ditos, ou os castelhanizados. Daí que esses grupos tenham ficado excluídos e marginalizados.

A exclusão a que nos referimos não foi só simbólica. De fato, até hoje, de forma geral, ser indígena na América Latina equivale a estar situado nas camadas mais baixas da sociedade e em zonas com maior pobreza e atraso, inclusive em termos de educação (Patrinos e Pasacharopoulos, 1995; D'emilio, 1995, López, 2001).

Em 2001, López descreve que na Bolívia um educando de fala vernácula tem o dobro de possibilidades de repetir uma determinada série em relação a seu par que só fale castelhano. Fato que determina que o tempo médio de conclusão das seis séries iniciais escolares seja de 12,8 anos.

Outro rasgo da interculturalidade latino-americana é a inclusão da educação bilíngue de transição, por meio da qual é reconhecido o caráter diferenciado da língua materna, o que tem facilitado, parcialmente, a resolução do conflito diante da obrigatoriedade de domínio de apenas um idioma europeu, neste processo. Sem que com isto tenha se conseguido utilizar a bagagem cultural, histórica e de tradições próprias do educando. Diante desse desafio tem sido necessário formar professores capazes de atuar no âmbito da interculturalidade. Este fato já é uma realidade, embora parcial, em alguns países como Bolívia, México, Guatemala Equador, Nicarágua e Peru.

No entanto, isolar as questões da multietnicidade, pluriculturalidade e multilinguismo do âmbito geral da educação, mediante políticas focalizadas e isoladas, pouco colabora para a construção de estruturas sociais coesas. O ideal seria inserir a educação intercultural para todos os educandos, deste modo, indígenas e não indígenas poderiam construir uma convivência com menos preconceitos e com menos restrições. Somente dessa forma poderá se pensar na educação de um cidadão capaz de desenvolver democraticamente uma sociedade com equidade e qualidade para todos. No entanto, ainda temos o desafio duplo de ter de atender às necessidades locais sem com isto isolar esses grupos e, por outro lado, como conviver com o processo de globalização que para além de tudo exige o uso do “inglês” como língua hegemônica do trânsito de conhecimento, principalmente acadêmico?

Por estes elementos contextuais não é possível pensar nas políticas educacionais nos países da América Latina excluindo os aspectos que envolvem tanto o multiculturalismo como a interculturalidade, assim como a tecnologia e a relação com o sistema global.

Ao mesmo tempo, a diversidade de cada país, tanto nas suas especificidades internas/locais, como no que concerne à construção histórica de cada Estado-nação, é elemento que imprime certo perfil às políticas sociais e às políticas educacionais.

A dependência da América Latina é substancial, por causa do seu atraso social revelado pelas profundas desigualdades que está, profundamente, evidenciado pela pobreza. Esta é uma marca deixada pelos colonizadores nos quase quinhentos anos de dominação do continente. Evidentemente, os índices de pobreza não são generalizados, eles afetam, principalmente, grupos sociais que foram constituídos historicamente, tanto os povos originários do continente quanto os povos africanos trazidos pelos colonizadores, ambos submetidos à escravidão ou à segregação. Além disso, o desenvolvimento obtido pelos

países da América Latina sempre teve um caráter concentrador e excludente. Deste modo, na maioria dos países, pouco menos da metade da população participa de algum tipo de distribuição de renda. Na maioria dos casos, os grupos sociais mais pobres recebem escassos frutos do crescimento econômico, mediante políticas sociais (Baquero, 2007 e 1999; Puiggrós, 1995; Boron, 2003).

No entanto, nos dias de hoje países em desenvolvimento estão à procura de formas estratégicas que conciliem a luta pela redução da pobreza e a da desigualdade com a implementação de políticas sociais de garantia de renda, estas ações visam, não só garantir redistribuição de riquezas como incentivar o desenvolvimento de grupos que estão abaixo da linha da pobreza (Kerntenetzky, 2009)

A **pobreza** é uma medida utilizada nos levantamentos populacionais realizados nos diferentes países e envolve: a situação de renda, a posse de bens e a ocupação das famílias e indivíduos. Esse conjunto de indicadores aponta os números que separam as linhas de pobreza que os pesquisadores utilizam para informar a situação e o desenvolvimento social de cada país. Por exemplo, no Brasil estas informações estão contidas nos informes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), A CEPAL é o organismo multilateral que sistematiza estas informações para América Latina.

Vamos então, esclarecer a grande diferença entre os conceitos de pobreza e fome. Muitas vezes a fome é utilizada como uma medida da pobreza, induzindo a confundir uma com a outra, outras vezes os termos são utilizados como sinônimos. Para Walter Belik (2009, p.1) os conceitos de pobreza, fome, desnutrição e segurança alimentar estão muito próximos, embora eles sejam bastante diferentes, por exemplo, é possível afirmar que há uma grande incidência de desnutridos entre os mais pobres, embora, “nem sempre as famílias de baixa renda abrigam pessoas desnutridas, a despeito de que essas famílias possam estar vivendo em situação de insegurança alimentar”.

Embora esta diferenciação tenha ficado clara, é bem verdade que toda vez que nos deparamos com a palavra “pobreza” sentimos que ela causa incômodo. Não porque não a reconhecemos como uma medida econométrica, na verdade ela carrega consigo muito mais que informações estatísticas. Ela refere condições de vida de muitas pessoas que por ela conhecem a “humilhação, a degradação, e não apenas fome ou coisa parecida” (Demo, 2006, p. 7).

Para Demo (2006, p.5) a pobreza é uma grandeza que “não pode ser definida apenas como carência material” nem sequer como a falta de renda. Ela não deveria representar um dado e sim um objetivo de superação; obviamente, assim, estamos repetindo o que tanto os estados como os organismos internacionais colocam nos primeiros parágrafos dos seus relatórios, das suas cartas de intenções e de todo e qualquer documento por eles elaborado.

Demo organiza no seu livro “Pobreza Política” de 2006 uma classificação da pobreza que emerge em função do contexto político, econômico e social pelo que atravessa a humanidade. Entre eles, dilemas como o crescimento populacional e a finitude de recursos

naturais fazem pressão sobre os desejos de diminuição da pobreza, de aumento de crescimento econômico e de enfrentamento da diametral desigualdade social. Diante deste contexto a pobreza é dividida em três tipos: a pobreza absoluta, a pobreza relativa e a pobreza política.

A **pobreza absoluta** é a medida encontrada entre os próprios pobres, as camadas são divididas segmentos que sendo pobres atingem um mínimo que as faz diferentes das que não atingem nem o mínimo. A **pobreza relativa** é a medida que compara a relação do pobres com os ricos, esta é a medida das desigualdades sociais. Já a **pobreza política** é aquela que corroeu as estruturas e, de tal modo, não permite superar a própria pobreza (Demo 2006).

Diante desta classificação Demo (2006) apresenta as soluções que os governos tomam para superar este problema, quase sempre sob orientação do Banco Mundial ou de órgãos da ONU. No caso da pobreza absoluta, as soluções não são muito complicadas, já que, para um ser humano que sobrevive com menos de um dólar ao dia, qualquer ação marcará grande diferença na sua realidade. Por este motivo tem se aplicado políticas de renda mínima, por exemplo: o Programa Bolsa Família no Brasil ou o Programa Juancito Pinto na Bolívia, ambos atrelados à “frequência” escolar. Esses tipos de programas são, normalmente, atendidos com resíduos de capital, seus aportes não comprometem, a princípio, os outros setores da sociedade. Os resultados são muito rápidos e os beneficiários são “meros beneficiários residuais” (Demo, P.83).

A pobreza relativa é um tipo difícil de enfrentar. Este enfrentamento implica na superação das desigualdades socioeconômicas. Esta pobreza é evidenciada pelo levantamento que o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – realiza. Este tipo de pobreza exige que as mudanças sejam estruturais, ou seja, que setores da sociedade abram mão dos seus excedentes de capital. Este tipo de problema exige a manutenção de políticas sociais distributivas, redistributivas, e compensatórias e não somente políticas de assistência e muito menos, assistencialistas. Na verdade, os exemplos, tanto do Bolsa Família como do Juancito Pinto, é de políticas distributivas ou redistributivas, no entanto, na visão de Demo (2006), pecam na sua qualidade de “mínimas”, já que a ideia de renda mínima, ou ajuda mínima, não significa a renda necessária. Isto, no entanto, não tira a relevância e a importância que esses programas exercem no conjunto da sociedade. No caso brasileiro, que é o que se destaca pelo seu tamanho.

No entanto, em muitos momentos históricos da América Latina a luta pela pobreza tem significado um bom negócio para diferentes segmentos. Destacam-se os que exploram os que se comovem e contribuem com causas de solidariedade, dedicando grandes esmolas, que em alguns casos instauram sistemas concorrentes às políticas públicas, alimentando um círculo de pobreza que é interessante para os intermediadores. Algumas vezes formando fortes estruturas que sob grandes patrocínios estabelecem sistemas de apoio aos setores menos favorecidos, de modo a não permitir que os beneficiários possam aceder a direitos,

muitas vezes consolidados, por força de não perder tais ajudas. Na outra ponta estão as elites, entre elas as acadêmicas, que realizam sofisticados estudos para achar as soluções para a pobreza. Não menos importantes são alguns governos e governantes que capitalizaram poder com a luta contra a pobreza, deixando marcas de corrupção em diversas instituições ao longo do continente.

Alguns governos têm adotado o combate à pobreza absoluta com programas de renda mínima, cujos resultados são sempre rápidos, já que para quem vive com quase nada, qualquer ajuda é relevante. Por outro lado, em alguns países têm se instaurado o combate à pobreza relativa. Essas iniciativas sim vão provocando lentas e substanciais modificações nos diferentes tecidos sociais.

No entanto, todos os esforços, em qualquer dos sentidos, são negativos quando enfrentam o legado da pobreza política. Esta se infiltra nas estruturas governamentais e societárias e provoca descrédito, desconfiança e termina mantendo o *status quo*. Assim, finalmente, pode-se identificar que esta é a pior pobreza. Esta pobreza é corrosiva, ela permeia os traços culturais e os modos de gestão pública. A pobreza política está, por exemplo: na cultura do “jeitinho”, dos privilégios, do enriquecimento e aproveitamento pessoal, e, de forma também dolorosa, na impunidade. De todos os tipos de pobreza, esta última é a que mais danos têm deixado nos povos da América Latina, que não conseguem aplicar verdadeiras políticas redistributivas, ou seja, aquelas que transferem recursos a todos os cidadãos que realmente necessitam barradas pela pobreza política de alguns líderes e governantes. Esta pobreza não destituiu o povo apenas materialmente, o faz moralmente de modo a transformá-lo em imbecil (Demo, 2006).

O termo coesão social está sendo utilizado de forma sistemática pelos cientistas sociais. Ele permite representar as ligações e forças que mantêm as pessoas unidas dentro de uma sociedade. Para os sociólogos este elemento permite entender a convivência dentro de uma ordem social. Ele nasceu da preocupação com o consenso e a solidariedade e foi central no pensamento de Émile Durkheim, a quem se atribui a utilização deste elemento na sociologia. Esta preocupação foi sistematizada no seu trabalho: “Da divisão do trabalho social” de 1893.

Este conceito tem sido utilizado para analisar alguns fenômenos como a democracia, a corrupção, as relações trabalhistas, as mudanças culturais, entre outros. A coesão social tem servido, deste modo, para economistas, sociólogos, antropólogos e analistas de políticas públicas.

Para Cox (2009) o conceito serve para analisar e explicar os processos educacionais na América Latina, pois ajuda a entender as brechas sociais e, ao mesmo tempo, serve para identificar os pontos em que os atores sociais desenvolvem seus valores de pertença. Nesta perspectiva, há, para o autor, duas formas de análise da educação que podem ser consideradas tradicionais, uma se origina na economia e a outra na sociologia. Na perspectiva da economia, a educação serve para a formação de recursos humanos, sendo colocada no patamar dos outros fatores de produção. Na perspectiva da sociologia, como

era explicado por Durkheim (1893 e 1922 *pasim.*), a educação constituiria a ligação, “o cimento”, que participa e constitui a coesão social. Para Schwartzman e Cox (2009) as análises podem superar estas duas vertentes para avançar, ultrapassando a visão externa à educação e inserindo a visão interna que está no processo onde os atores sociais interagem cotidianamente, ou seja, na relação entre professores e alunos, quanto sujeitos econômicos e sociais, ao mesmo tempo.

Por outro lado, este conceito pode ser identificado como elemento constitutivo do conceito de capital social. Nessa perspectiva, é possível identificar fatores que determinam o grau de coesão social – a identidade, a desigualdade e os interesses. Reconhecendo que as desigualdades econômicas e sociais ferem os pressupostos para a organização de um grupo social, a identidade carrega o sentimento de pertencimento a uma comunidade (Albagli e Maciel, 2002, P. 17).

No âmbito da coesão social podem ser medidos os graus de inclusão que alcança uma sociedade, assim como os impactos que tal inclusão provoca no sentimento de pertencimento ao grupo que os indivíduos possuem. Estas medidas têm relação com elementos que potenciam esse avanço, como a democracia, o crescimento econômico e as condições de redistribuição dos recursos. A democracia⁴, pois apenas nestes regimes todos têm a possibilidade de participação. O crescimento econômico, pois é importante ter o que distribuir, de outro modo se espalha a miséria e a pobreza. Finalmente, a redistribuição é o momento em que todos têm acesso aos ganhos produzidos pela sociedade.

Desse modo, a coesão social possui uma dimensão política, composta pelos pactos que se constroem nessa arena com o objetivo de harmonizar a maior inclusão social.

Além disso, a dimensão social da coesão social implica equilibrar as possibilidades de participação e acesso aos órgãos deliberativos, além de envolver os diferentes atores da sociedade no uso dos mecanismos do Estado de Direito para processar suas demandas (CEPAL, FAO e PAM). 2008, p.13)

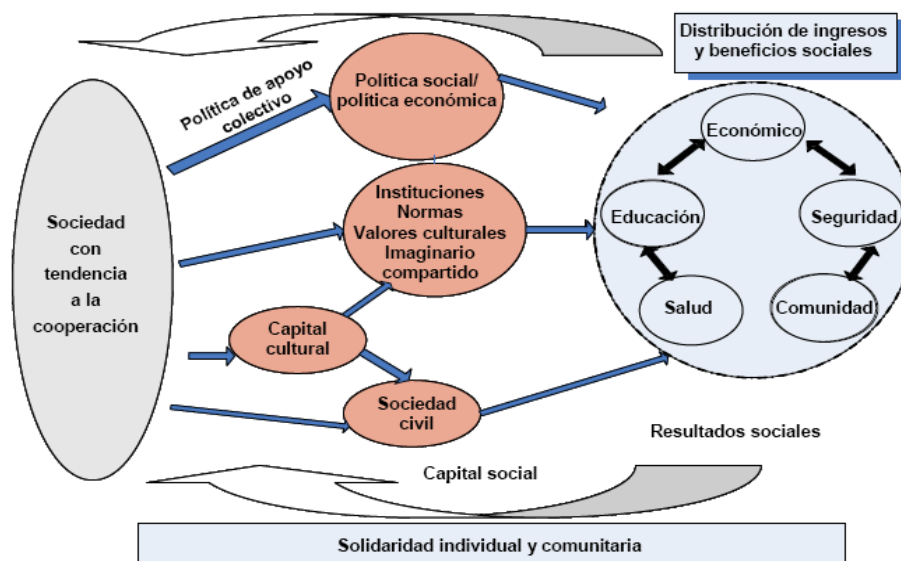
Outra dimensão importante da coesão social tem relação com as questões de pertencimento. Os indicadores que orientam esta dimensão estão na confiança que os cidadãos depositam nas instituições e nos seus semelhantes, bem como sua expectativa de futuro; na disposição a participar com os outros em assuntos de interesse coletivo; as expectativas de mobilidade social; o sentimento de solidariedade para com o resto da sociedade.

Nesse contexto, é necessário também repensar os papéis da sociedade e do Estado no processo de geração, distribuição e apropriação de conhecimento e inovações nas políticas redistributivas. É possível verificar nesse conjunto de políticas a existência de uma grande diversidade de modos de distribuição, e, com isto, uma diversidade de condicionantes de acesso às políticas. Estas condicionalidades fazem que esses programas sejam mais ou menos eficientes e, como afirma Kerstenetzky (2009), se estas políticas não estiverem amarradas a outras estratégias sociais elas apenas ficaram como programas de **alívio à**

pobreza. Com isto se impede que estas pessoas e famílias tenham “acesso às portas de saída, ao menos para as gerações futuras” (Kerstenetzky, 2009, p.68), entendendo que sair da pobreza não é um objetivo fácil para as pessoas que vivem nesta situação. Por outro lado, trata-se de compreender que o processo de aplicar políticas de redistribuição de renda é um trabalho eminentemente social, no entanto, ele é apenas uma parte da solução dos conflitos, das contradições, dos pactos e conciliações presentes na implementação desses programas nas sociedades latino-americanas. Sabe-se que em todos os casos existe uma série de limitações que impedem que estas saídas dependam, unicamente, de decisões governamentais, elas são sempre objeto de debate na sociedade sobre a sua manutenção. A primeira limitação é sempre orçamentária. Depende da generosidade e solidariedade interna dos cidadãos locais dispostos, ou não, a pagar tributos que sejam direcionados para este fim. A segunda limitação está na capacidade de escolher o público-alvo. Como é possível observar no quadro, quase todas são políticas focalizadas ou de caráter focalizado, na prática os governos não conseguem impedir de se cometer erros de exclusão e de inclusão de beneficiários. O terceiro limite é o de que os programas que abrem realmente as portas de saída – como a educação, a saúde e o emprego – são, na maioria dos casos, programas que carecem de efetividade, seja pela falta de oportunidade de acesso, seja pela falta de qualidade. Finalmente, está o vilão de quase todos os programas, que é a corrupção, assunto muito discutido por vários analistas. Esses empecilhos fazem com que tais políticas fiquem não somente muito criticadas, como também marginalizadas, da mesma forma que os seus beneficiários (Kerstenetzky, 2009).

Por isso é necessário discutir as políticas de transferência de renda dentro da agenda de coesão social da região, reconhecendo a importância do Estado no seu papel de instalar este tipo de políticas, dando atenção à legislação que diminua os potenciais limites, avaliando os instrumentos de financiamento e, principalmente, acompanhando que as portas sejam realmente abertas de modo de construir sociedades mais harmoniosas e coesas.

No gráfico 1 podemos identificar a dinâmica como os indicadores se relacionam dando uma ideia bem clara da importância desses elementos para interpretar os problemas de coesão social. No gráfico podemos observar que a sociedade com tendência à cooperação é tão importante como a solidariedade individual e comunitária que se conecta mediante o capital social e os resultados sociais.



Fuente: Mapping social cohesion: The State of Canadian Research, CPRN Study F/03, Jane Jenson, 1998, <http://www.cprn.com/documents/15723_en.pdf>.

Gráfico 1 – Elementos da coesão social.

A **educação** é um direito dos cidadãos que se concretiza entre as políticas sociais mais importantes. A educação é reconhecida como prática social que acompanha os movimentos da sociedade, tanto no seu desenvolvimento como nos seus conflitos. Essa noção segue o pensamento de Boaventura Santos (2000), que reconhece a educação como um dos elementos que formam o espelho das sociedades contemporâneas, onde o que se reflete é o que elas são. Ao mesmo tempo, hoje, de forma muito mais explícita, tem a função de alavancar o desenvolvimento social. Ela se constitui numa das “dimensões fundantes da cidadania” (CURY, 2002, p.246), por este motivo, ela está inscrita nos textos legais da quase totalidade dos países, principalmente na modalidade básica ou elementar. Isto pode ser evidenciado no nível internacional mediante a verificação dos documentos assinados entre países diante de organismos multilaterais. É o caso da Organização das Nações Unidas, cujos pactos, assinados pelos seus membros, reconhecem e garantem o acesso à escola dos seus cidadãos. Faz parte desses documentos a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, cujo artigo XXVI explicita este direito. A este documento se seguiram outros que consolidam este direito que setorialmente ou em blocos vão reunindo esforços para a universalização, particularmente, do ensino fundamental (Cury, 2002).

No entanto, por ser uma condição de cidadania, o direito à educação se institui ou se concretiza no mesmo ritmo do desenvolvimento da sociedade em que se insere. Por este motivo, é imprescindível a leitura do contexto em que se pretende verificar sua existência e sua efetivação. Por esta característica é difícil encontrar este direito atendido de forma

equivalente em todos os países. Inclusive, devem-se entender quais os objetivos dos sistemas educacionais configurados historicamente.

Neste sentido, não podemos esquecer que a educação na América Latina foi, contraditoriamente, ao longo da história, utilizada como instrumento de perpetuação do *status quo*, ou seja, os sistemas educativos organizados na região foram articulados, pensados e colocados em funcionamento pelas elites dominantes que favoreceram interesses de poder e dominação cultural (Bittencourt; Chavez, 2007).

Contudo, nas últimas décadas, as políticas educacionais têm adquirido um caráter universal na região. Nos diferentes países nota-se a incorporação de grandes massas populacionais nos sistemas educacionais. Especialmente no sistema escolarizado da educação básica, dando ênfase aos quatro primeiros anos. Neste processo, houve um aumento do número de escolas, abrangendo os pontos mais diversos e distantes, tanto nos centros urbanos como nas áreas rurais. Em muitos casos, a escola representa a presença do Estado e o seu papel é ampliado, servindo como referência na comunidade e, em alguns casos, simultaneamente, ela exerce o papel do Estado, da família e da comunidade (Hofmeister, 2006).

Pouco a pouco a sociedade vai reconhecendo a importância do conhecimento e “o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, P. 261). Neste processo, a efetivação deste direito, mediante políticas públicas é, muitas vezes, colocado como um dos instrumentos governamentais de transformação da sociedade, que pode utilizar este direito para reduzir as desigualdades e discriminações sociais.

Gregório Weinberg (1986) propõe uma análise a partir de modelos educacionais que se relacionam com o desenvolvimento histórico da América Latina. Esta proposta se baseia na constatação do enriquecimento do conceito da educação. Para este autor, a evolução deste conceito está imbricada às de desenvolvimento e planejamento e, mais estritamente, aos modelos de desenvolvimento.

Por outro lado, Rama (1986) aponta para diferenciação entre educação como objetivo social e educação com objetivo de desenvolvimento de recursos humanos, ele constata que de fato na região não houve preocupação com este segundo item. Na sua explanação ele afirma que isto explica, em grande parte, uma relação mais estreita com os movimentos políticos das nações do que, unicamente, com o desenvolvimento econômico e industrial. Assim, ele assevera:

É por isso que a educação tem um valor político crescente, e, também por isso mesmo, as resistências a seu desenvolvimento são mais fortes, já que vem associada às possibilidades de uma sociedade participativa. Participação e exclusão são os dois polos de referência do conceito de ordem que se reiteram de forma mais ou menos constantes ao longo de toda a história da América Latina [...] e a educação, que cumpre um papel central nesse debate [...], é analisada, propugnada e combatida em termos políticos, porque o que está em jogo é saber

da socialização, quem são os sujeitos que devem ser socializados e quem constitui as agências sociais responsáveis pelo processo. (Rama, 1986, p. 42)

Nessa perspectiva, Rama (1986, p. 71) identifica ao longo da história da Educação na América Latina estilos educacionais que caracterizaram diferentes momentos. O primeiro seria o tradicional, cuja função relevante seria a de ampliar a socialização para a manutenção da ordem constituída pela classe dominante. O segundo seria a modernização social, nesse estilo haveria grande mobilização para integrar as massas para a formação de valores de participação num sistema educacional relativamente aberto às demandas dos grupos em processo de incorporação.

O terceiro, da participação cultural, insere um “código” que legitima um *status* e o ingresso num setor com relações internas igualitárias. O quarto, o estilo tecnocrático e/ou de formação de recursos humanos se concentra em dotar a economia de pessoas com uma educação limitada à preparação funcional e estratificada de recursos humanos e, em alguns casos, ideologicamente “despolitizados”; O quinto, de congelamento político, baseia-se na imposição da autoridade e dos valores da classe dominante, desmobilização popular, inclui compartimentação educacional segundo estratificação e redução do diálogo intelectual.

O sexto estilo, embora não tenha sido levantado por Rama, seria o da gestão democrática, nele as palavras de ordem são: participação e autonomia. Paralelamente, percebe-se o crescimento de um estilo gerencialista. O gerencialismo traz o modelo empresarial para dentro da escola, nele a produtividade é a palavra de ordem.

Esses estilos estiveram presentes na história da educação na América Latina, muitas vezes de forma parcial, e em casos nacionais específicos não aconteceram, ou, ainda, acontecem apesar dos avanços ocorridos. Por outro lado, é possível realizar outro tipo de análise, como o sugerido por Weinberg (1986). Essa análise utiliza os estilos propostos por Rama e os organiza por modelos históricos. Eles contribuem para compreender algumas concepções e práticas educacionais que ainda estão vigentes. Os modelos identificados são os seguintes: pré-colonial, da ilustração, da emancipação, dos liberais e conservadores, rumo à educação popular, da etapa positivista, da ascensão das classes médias, do modelo da ditadura e da democracia.

Estado Plurinacional da Bolívia: Educação uma revolução cultural para sair do ciclo da pobreza e edificar uma sociedade coesa

O Estado Plurinacional da Bolívia é um país politicamente organizado como unitário. O país está dividido em nove departamentos. Eles são subdivididos em 327 municípios, que por sua vez se subdividem em cantões. Entretanto, após a promulgação da Carta Magna de 2007 está em discussão a possibilidade de reconhecer 187 terras comunais e 87 municípios indígenas, todos eles estão requerendo a sua autonomia e o seu reconhecimento.

Etnicamente a população boliviana é mestiça, uma mistura de ameríndios e europeus, existindo uma minoria branca, rastro da presença de diversas imigrações como a de grupos croatas e alemães. Existe uma minoria dos afro-americanos descendentes de escravos que chegaram durante o período colonial, sendo localizada principalmente em algumas províncias do departamento de La Paz.

A Bolívia é um país indígena, mas, como o resto da América Latina, ela apostou na homogeneidade linguística e cultural, ignorando esta população que permaneceu marginalizada. Apesar disto, na Constituição em vigor a educação é tida como a mais alta função do Estado. Contudo, os fenômenos de interculturalidade e bilinguismo não são claramente difundidos e devidamente tratados.

A Bolívia é formada por, aproximadamente, quarenta grupos étnicos. Na grande maioria, esses mantêm as suas tradições, cultura e idioma. Eles são divididos em dois grupos principais: o dos Andes, que abrange os quéchuas e aimarás na região do Planalto e dos Vales. O outro é o grupo de regiões quentes, composto majoritariamente por Guaranis, Guarayos, Chiquitanos, Itonamas e Movimas.

A sua língua oficial é o espanhol, no entanto, existem trinta e seis dialetos, sendo que o quéchua e o aimará possuem estrutura linguística melhor sistematizada; elas predominam, principalmente, no Oeste. No Leste as línguas mais faladas são o guarani e o mojeño. A população indígena tem sido historicamente forçada a aprender o espanhol.

Após a reformas operadas na década de 1990, com a aplicação da Lei da Reforma Educativa nº 1.565 de 1994 o país enfrentou diversas discussões e, principalmente, críticas na implementação das mudanças propostas. Esta legislação introduziu a “participação popular”, um modo de desconcentração de responsabilidades educacionais, que foi parcialmente implementada. Alterava a organização curricular provocando muita confusão, particularmente nas famílias, que levaram muito tempo para entender a nova lógica de organização. Com a indução à descentralização as estruturas administrativas ficaram reticentes diante das transformações estruturais que a lei propunha. Nelas estavam contidas propostas de modernização das instituições, racionalidade no trabalho e alterações nos planos de carreira dos docentes. Tudo isto era acompanhado por uma revisão do código de faltas e sanções que foi criticado nas esferas de aplicação da norma. A reforma educativa chegou à sociedade boliviana em paralelo com reformas previdenciárias, prevendo a extinção de fundos de pensão estatais e encorajando a população trabalhadora para a previdência na iniciativa privada. Esta discussão fragmentou, ainda mais, o movimento do magistério. Lembremos que o magistério já vinha dividido pela organização urbana e rural⁵, sendo agora dividida entre *maestros* ativos e inativos.

O país entrou no século XXI arrastando as mazelas provocadas pela lei da reforma. A acumulação de desconfortos provocados pela lei, cujo conteúdo não possuía os vícios que foram posteriormente revelados na forma como ela foi implementada. Foi uma das bandeiras que alavancaram a avassaladora vitória do atual presidente Evo Morales Ayma. As expectativas para com esta área eram tamanhas que no primeiro período de governo,

iniciado em 2002, em que ele comandou as mudanças constitucionais, muitos das reivindicações presentes exigiam o incremento de cobertura com a expansão concreta do direito à educação.

Talvez por este motivo a rotatividade dos ministros tenha sido constante. Os atores, principalmente os professores, protagonizaram verdadeiros blocos de resistência. Deste modo, o governo chamou em 2007 a Conferência de Educação onde é apresentada a nova Lei, denominada "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". É notável descrever que a elaboração deste documento teve a participação democrática de diferentes segmentos da sociedade, marcando a diferença com o documento de 1994, que foi fruto de trabalhos que envolviam especialistas, em grande número estrangeiros, contratados e organizados apenas com a visão acadêmica. Esta nova construção tentou ser plural, embora, em muitos momentos, diversos segmentos tenham abandonado as discussões por se sentirem manipulados pelos representantes do governo. As discussões que tiveram seu ponto alto nos debates sobre a escola laica foram muito intensas, colocando o ensino religioso católico fora das salas nas escolas públicas. Esta discussão também afetou a formação de professores, área em que a Igreja Católica participava de forma ativa e importante.

Um olhar sobre a história deste país esclarece esta dura realidade. Bittencourt e Chávez (2007) atribuem esta situação à dicotomia educacional implementada no sistema educacional boliviano. Este sistema perversamente abriu um abismo entre os cidadãos do país. Centros rurais e urbanos focaram objetivos diferenciados, de forma negativa. Como se os urbanos fossem cidadãos de primeira classe e os rurais de segunda classe. Desta maneira, a situação educativa e sua relação com o desenvolvimento da nação boliviana se explicam sob uma perspectiva histórica que remonta à época da colônia, na qual os colonizadores estruturaram um sistema educativo cultural racista e com objetivos sustentados na sua necessidade de exploração, enriquecimento e, obviamente, seus interesses de poder e controle das sociedades do Novo Mundo (Bittencourt; Chávez 2007, p. 6).

A interculturalidade era colocada, nesse contexto, como fonte de dinamização curricular e como mecanismo capaz de tirar a educação boliviana da imobilidade na qual se encontrava, a partir de uma visão socioconstrutivista. Desta forma, novamente se nega a existência do conflito étnico e se continua com uma educação fragmentada, apenas chegando num folclorismo que não garante nem a melhora da qualidade educativa, nem a melhora dos salários dos professores e muito menos uma perspectiva de formação de recursos humanos de forma unificada.

Existiu um gasto acumulado enorme na metodologia de diagnóstico, na formatação do projeto da reforma e na sua aplicação, que não foi equivalente aos ganhos ou avanços propostos. O que se teve, neste período, foi um festival de empresas consultoras e equipes técnicas de assessoramento renomeando as antigas práticas.

Diante desse quadro crítico instalado no país, entra em cena o governo do atual presidente Evo Morales. Está implementando um projeto para a educação que ainda não

podemos avaliar profundamente, mas que já demonstra uma reorganização institucional profunda.

Este processo se inicia com a aprovação da Constituição, também conhecida como o marco da “Refundação do Estado” em fevereiro de 2009, este processo alavancou um processo de mudança estrutural sem precedentes na história, marcando o início de um novo paradigma onde se abandona o eurocêntrico conceito de república para um ampliado reconhecimento do Estado Plurinacional. Esta mudança longe de ser apenas a denominação do país, trouxe um profundo movimento na base da sociedade boliviana, em termos culturais, econômicos e sociais (Sarzuri-Lima, 2011 e Laserna, 2010).

Para Souza Santos, 2010, esta transformação do Estado pode ser distinguida duas vertentes. Primeira seria o Estado-comunidade-ilusória, nele se desenvolvem movimentos dentro das políticas públicas que dão centralidade ao estado, buscando a lealdade com a ortodoxia neoliberal internacional, mas usa manobras, que internamente são vistas como relevantes. O caráter ilusório reside no sentido de transclassismo, ou seja, o estado é um instrumento dos interesses privados em políticas públicas onde a burguesia toma o controle em defesa do bem comum. O segundo é a refundado do Estado moderno capitalista colonial e resume retos muito amplos, que vão de abandonar o capitalismo e o colonialismo no imaginário político. Lembrando que o Estado moderno tem atravessado faces de burocrático-autoritário, desenvolvimentista, do mercado – o mais atual – nesses tipos de estado sempre foram esquecidos os movimentos indigenistas que sabem que há dificuldades histórica para à transformação, mas que pode avançar na medida em que os grupos ficam empoderados e tomam o poder do Estado e o transformam por dentro.

A reestruturação é uma resposta histórica aos conflitos que construíram desde o período colonial e que chega apoiada numa série de ideias nacionalistas – populares e da luta contra a dominação de:

[...] vários grupos instituídos, que gerem e reproduzem estruturas, mas que também as modificam e, a princípio, as criam, não pela fixação direta das suas vontades em objetividades sociais, é sim o resultado da sobre determinação de todas as práticas sociais e políticas na que, no entanto, um grupo (que pode se plural) impõe suas direções, seus valores e sua força física e cultural (Tapia, 2009, p. 9) (Tradução nossa).

Esses sujeitos que estão protagonizando o câmbio na Bolívia e é possível reconhecer dentro do Movimento ao Socialismo (MAS) – partido político que está no poder – três grupos de sujeitos que compartilham ideias de um novo status quo e eles são: os indigenistas, inicialmente eles eram representados pelo ex-chanceler David Choquehuanca, cuja tarefa era dar visibilidade aos originários nacional e internacional, num discurso que entra em vigência de forma aberta, ele quem trabalha com a ideia da necessidade da “revolução democrática e cultural”, dentro de um processo de descolonização. O segundo grupo é o que está formado pelos intelectuais orgânicos do socialismo boliviano, seu

representante mais importante é o atual vice-presidente Álvaro García Linera, seu ideário se sustenta na expansão da intervenção do Estado em todos os aspectos da vida do país. Para Laserna (2009, p.39):

Este grupo se nutre de militantes da velha esquerda estatista que vai dos ideólogos marxistas, até os tecnocratas dispostos a reeditar a industrialização por substituição das importações que era sustentada pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) nos anos de 1950 e 1960. A transição ao socialismo consiste, para este grupo, em manter o estatismo nacionalista na economia.

O terceiro grupo é representado pelo Presidente Evo Morales Ayma cuja raiz está nos “movimentos sociais”, este grupo tem o papel protagonista desde a sua Ascensão ao poder, até a sustentação das propostas de mudança. Trata-se das organizações populares de sindicatos, organizações de vizinhos e outros que são o alicerce da nova estrutura social do Estado Plurinacional da Bolívia.

Na Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia se destaca no Art. 1º sinala que:

Bolívia constitui-se num Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias. Bolívia funda-se na pluralidade e o pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país (CPE, 2009).

Daí deriva a necessidade de vincular este modelo de Estado com o tipo de Educação estabelecido na norma constitucional. Do mesmo modo no Art. 77, parágrafo II da CPE (2009) estabelece:

O Estado e a sociedade têm ingerência plena sobre o sistema educativo, que compreende a educação regular, alternativa e especial, assim, como a educação superior de formação profissional. O sistema educativo desenvolverá os processos, baseado em critérios de harmonia e coordenação.

Se destaca na citada afirmação que por um lado estão muito claras as bases fundamentais do tipo de Estado que se queria construir, e por outro lado, a necessidade de que este assuma a ingerência plena do Sistema Educacional Nacional concretizando todos os princípios que fundam a nova sociedade que se deseja e se requer.

Para conseguir este propósito está sendo implementado o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (PND), este plano já era oferecido na época pré-eleitoral, nele se projeta o desenvolvimento do país na direção da construção de uma “Bolívia digna, soberana, produtiva e para viver bem”. O PND está baseado em quatro áreas estratégicas nacionais:

Estratégia econômica: Bolívia Produtiva, baseada nos setores que constituem a matriz produtiva e dos que apoiam o seu funcionamento.

Estratégia sócio-comunitária: Bolívia Digna, inclui os setores distribuidores de fatores e meios de produção, assim como serviços sociais.

Estratégia de relacionamento internacional: Bolívia Soberana, compreende as relaciones econômicas, políticas e culturais e inclui setores vinculado ao comercio e intercâmbio de bens, serviços e capitais.

Estratégia do poder social: Bolívia Democrática, compreende aos setores que promovem o poder social nos territórios.

Paralelamente está sendo instituída a Lei Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 2010, nº 070 que propõe câmbios significativos instituindo o enfoque educativo sócio-comunitário produtivo. Com o propósito de constituir uma nova cultura de Estado, onde pretende-se desenvolver quatro revoluções desde o âmbito educativo⁶.

Revolução do conhecimento, o que significa mudar a educação bancária que os sistemas anteriores geraram através de uma descolonização do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, recuperar a riqueza da cultura local para criar uma sociedade com sua própria identidade. Esta revolução exige mudar a prática do professor centrado até agora em questões pedagógicas, circunscritas à sala de aula, pouco ligadas à realidade social. A revolução do conhecimento passa por uma prática pedagógica renovada, inovadora, reflexiva, crítica, mediadora entre conhecimento e realidade.

A revolução tecnológica-produtiva, referente à articulação entre teoria e prática concretizada no conhecimento científico, assumindo que os problemas de produção estão ligados ao contexto local, municipal e nacional e que podem ser alterados e alterar o próprio sistema produtivo no Estado. Para isso, é necessário influenciar – desde a sala de aula – dando utilidade e a aplicabilidade ao conhecimento.

Revolução social-democrática, procura reduzir os níveis de exclusão, discriminação, entre outros, mas não apenas como a própria tarefa do professor, mas também gerando corresponsabilidade dos pais, escola e comunidade. Este tipo de revolução deve permitir a toda a sociedade assumir a responsabilidade na transformação do Estado, instituindo espaços de participação.

A revolução ética significa transformar a consciência das pessoas. A partir do respeito à Mãe Terra, superando a visão antropocêntrica, ampliando para uma consciência ecológica coletiva que permita uma convivência harmoniosa entre o homem e a natureza. A concepção biocêntrica é assumida como uma política pública inclusiva e integral porque promove valores sócio-comunitários ao longo do processo pedagógico.

O que significa que a revolução proposta é uma unificação do sistema educacional pensada no povo boliviano, respeitando sua diversidade cultural, linguística e de costumes, próprios das diferentes nações aglutinadas no território nacional. Tudo isso expresso no primeiro capítulo da Lei 070 de 2010:

Artigo 1

1. Todos têm o direito de receber educação em todos os níveis de forma universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação.
2. A educação é uma função suprema e a primeira responsabilidade financeira do Estado, que tem a obrigação inabalável de sustentá-la, garanti-la e gerenciá-la.
3. O Estado e a sociedade têm ingerência total sobre o sistema educacional, que inclui educação regular, alternativa e especial e ensino superior de formação profissional. O sistema educacional desenvolve seus processos com base em critérios de harmonia e coordenação.
4. O sistema educacional é composto por instituições de educação pública, instituições educacionais privadas e instituições de convênio.
5. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade.
6. A educação é intracultural, intercultural e multilíngue em todo o sistema educacional.
7. O sistema educacional baseia-se em uma educação aberta, humanística, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e favorável.
8. A educação é obrigatória até o final do ensino médio (*bachillerado*).
9. A educação pública é gratuita em todos os níveis até o superior.

Chamamos a atenção para o item 1, deste primeiro artigo, se garante a universalização da educação, fato que envolve a inclusão de camadas historicamente excluídas. O segundo item está diretamente relacionado ao compromisso que a legislação assume quando afirma que esta é a primeira responsabilidade financeira do Estado, este é, sem dúvida, um avanço muito importante na garantia de recursos para que essa revolução se efetive. No item 3 se prevê a existência de um sistema que já está implementado, inclusive com a seleção de quadros mediante concursos públicos, em pleno desenvolvimento.

Também é interessante notar que o item 8 enfatiza a obrigação sem fazer diferença de gênero ou idade, assegurando, por exemplo, que as meninas bolivianas tenham as mesmas oportunidades, que historicamente não tiveram.

A organização da educação foi instituída da seguinte forma na Lei da Educação:

Quadro 1 – Síntese da organização boliviana na Lei 070

Artigo 11/12/13/14 e 15	Estrutura do Subsistema de Educação Regular	Duração
a) Educação inicial da comunidade familiar.	<p>A base fundamental para a formação integral da menina e do menino, reconhece e fortalece a família e a comunidade como o primeiro espaço de socialização e aprendizagem.</p> <p>1. Educação inicial na comunidade familiar, não escolarizada. É uma responsabilidade compartilhada entre a família, a comunidade e o Estado, visando recuperar, fortalecer e promover a identidade cultural do meio ambiente da menina e do menino, no apoio à família na prevenção e promoção da saúde e boa nutrição, pelo seu desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, espiritual e cognitivo.</p> <p>2. Educação inicial em família comunitária, escolarizada. Desenvolve habilidades e habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, socio-afetivas, espirituais e artísticas que favorecem atitudes de autonomia, cooperação e tomada de decisão no processo de construção de seus pensamentos, para iniciar processos de aprendizagem sistemáticos no próximo nível.</p>	<p>Cinco anos de duração, inclui duas etapas:</p> <p>1. Três anos</p> <p>2. Dois anos de duração.</p>
b) Ensino Primário de Educação Profissional	<p>Inclui a formação básica, o fundamento de todo o processo de formação contínua e tem caráter intracultural, intercultural e multilíngue. O conhecimento e formação qualitativa dos alunos, em relação e afinidade com conhecimento, ciências, culturas, natureza e trabalho criativo, orienta sua vocação. Este nível fornece as condições necessárias de permanência dos alunos; desenvolve todas as suas capacidades, potencialidades, conhecimento, conhecimento, habilidades de comunicação, ético-moral, espiritual, emocional, raciocínio lógico, científico, técnico, tecnológico e produtivo, educação física, esportes e arte.</p>	Seis anos.
c) Educação secundária comunitária produtiva.	<p>I. Articula a educação humanista e a educação técnico-tecnológica com a produção, que valoriza e desenvolve o aprendizado e o conhecimento de culturas diversas no diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária. Tem um caráter intracultural, intercultural e plurilíngue. Fortalece a formação recebida no ensino primário da comunidade vocacional, porque é abrangente, científico, humanístico, técnico-tecnológico, espiritual, ético, moral, artístico e esportivo.</p> <p>II. Permite que os alunos identifiquem vocações para continuar a educação superior ou participar de atividades sócio-produtivas. Está orientada para a formação e obtenção do Diploma de Bacharel Técnico Humanista, e de forma progressiva com o grau de Técnico Médico de acordo com as vocações e potencialidades produtivas das regiões e do Estado Plurinacional.</p>	Seis anos.
Educação escolar para a população desfavorecida social.	<p>É uma educação escolar abrangente voltada para a atenção de meninas, meninos, adolescentes, jovens trabalhadores desprotegidos e socialmente desfavorecidos, através de programas especiais de casas abertas com serviços abrangentes de saúde, alimentação, educação, atraso escolar, reintegração escolar e parceiro de trabalho.</p>	

Fonte: Lei da Educação (2010).

Esta reestruturação, está sendo implementada de forma plena, ela teve um processo muito difícil em função de não ter tido tempo hábil para formar os quadros de professores e demais segmentos da escola.

No ano de 2013 se iniciou a transformação educativa nas salas de aulas no primeiro de primária – ensino fundamental, e o primeiro de secundaria – ensino médio de todo o território nacional. Foram muitas as expectativas, críticas e incertezas, principalmente, pelo fato de não ter se implementado com todas as condições institucionais e curriculares instituídas na Lei. Uma dessas condições era formação docente, esta tarefa foi assumida pelo Programa de Formação Complementária (PROFOCOM) com o objetivo de que os educadores se apropriem do modelo pedagógico, no entanto, não houve tempo suficiente para que isto seja realizado neste início.

Em 2014, ano em que a transformação chegava a todos os níveis e anos da escolaridade, continuava a desinformação, mesmo tendo a maioria dos professores dentro do PROFOCOM e, da difusão de diversos materiais de apoio bibliográfico orientador, disponível na plataforma do Ministério de Educação. Constatava-se problemas de interpretação dos conteúdos nas diversas instâncias onde ainda não há clareza sobre o novo processo pedagógico. Os educadores declaram sentir o peso de realizar um trabalho num ambiente de incerteza, ceticismo e desconfiança no fazer cotidiano, optando em alguns casos por repetir o modelo antigo.

Atualmente, o cenário está marcado por vários avanços, está é a declaração do Ministro da Educação na reunião de 2017 na 39ª sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em Paris-França, após a apresentação feita pelo Ministro da Educação da Bolívia, Roberto Aguilar. No encontro abordou questões relacionadas com a Agenda da Educação 2030, incluindo o papel desempenhado pela UNESCO com vista à sua implementação, bem como questões relacionadas ao orçamento, cenário em que a Bolívia ratificou o compromisso com a Unesco de cumprir a agenda. Informando que a despesa atual em Educação é de oito por cento (8%) do Produto Interno Bruto (PIB), este seria por tanto, o maior orçamento no contexto do estado boliviano que permitiu a luta contra o analfabetismo; incorporar no contexto educacional o princípio da gratuidade; a concessão de equipamentos e infraestrutura, entre outros.

A Bolívia conseguiu se constituir numa referência importante na afirmação prática do direito à educação universal e, portanto, a educação pública e gratuita foi fortalecida de forma diferenciada do restante dos países da região.

Considerações Finais

O Estado Plurinacional da Bolívia tomou uma forma real e não podemos desconhecer que as transformações ocorridas já alteraram o tecido social. Na verdade, este processo em curso pode ter diferentes desfechos, inclusive por que a tendência mundial é a de abandonar os projetos sociais deste tipo, como se percebeu no Equador, Venezuela, Argentina e Brasil.

No entanto, o atributo deste modelo está no fato da revolução ter sido iniciada com a Refundação do Estado Plurinacional, de forma muito diferenciada ao modelo adotado pelos outros países que no seu tempo de implementar alterações o fizeram a partir de políticas públicas com alicerces fáceis de serem destruídos, acreditamos que os da Bolívia, por terem sido fundada em segmentos da sociedade que realmente ganharam cidadania, este processo poderá se manter ou prosperar. De todo modo, este processo corre o risco inerente a própria democracia e a sua necessidade alternância. Há muita dúvida quanto a sucessão do líder Evo Morales cujo desejo de se manter no poder faz dele vulnerável ao jogo político onde ele poderá abrir mão do seu legado e fazer as concessões ao mercado internacional cuja pressão é constante.

Quanto aos resultados da Educação, podemos esperar bons frutos, embora este resultado requer o acompanhamento de algumas gerações, já é possível verificar os avanços trazidos pela laicidade e pela obrigatoriedade das meninas no processo educativo.

Ainda persistem os problemas que ano após ano, se retomam nas discussões avaliativas nos congressos educacionais, eles circundam em cima das dificuldades na implementação da Lei Educativa e a fricção constante entre o governo e os professores, por um lado e os grupos dos próprios professores que apoiam ou criticam o atual sistema, por outro. Ainda existem conflitos latentes próprios da educação boliviana, qual seja a dicotomia na divisão entre o rural e urbano que ainda persiste agora nos sindicatos profissionais, como é toda doença social cuja raiz da separação racial parece estar profundamente entranhada no tecido social.

Notas

1. Entre outros, os autores que já trataram este tema são Holanda, 1933; Faoro, 1958; Schwartzman, 1988; Adorno, 1988; Fedozzi, 1999, Chaves Batista, 2002.
2. A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos indenitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (FLEURI, 2003).
3. As línguas crioulas resultam do contato entre duas línguas europeias ou entre uma delas e línguas africanas, ou entre alguma das anteriores e uma ou mais línguas indígenas.
4. O PNUD mantém o Índice de Democracia Eleitoral e esse apresenta uma mudança importante na América Latina, onde se verifica uma evolução positiva: entre 1960 marcava 0,58; 1985 era 0,69; 1990 era de 0,87; 1995 – 0,88 e 2002 0,93 (sendo que o índice vai de 0 a 1 e 1 representa plena democracia).
5. Bittencourt (2010) apresenta uma discussão sobre esta dicotomia organizacional que de forma diferente dos outros países, não serve para desenvolver unicamente o campo e sim para encobrir diferenças étnicas muito importantes.

6. Extraído da exposição do Vice-Ministro da Educação Regular, José Queiroz, na cerimônia de inauguração do Workshop de Ajuste e Revisão do Currículo Base Inicial e Primária, realizado em Sacaba (Cochabamba) em 2 de outubro de 2013, bem como uma entrevista pós-exposição no mesmo.

Referências

- AITH, Fernando. **Políticas Públicas de Estado e de governo: Instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos**. São Paulo: In: BUCCI, Dallari Maria Paula (Org.) Políticas Públicas: Reflexões sobre o conceito jurídico. Saraiva, 2006.
- BAQUERO, Marcello. **Democracia e Desigualdades na América Latina: novas perspectivas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007c.
- BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; CHÁVEZ, María Isabel Torrico. **A Dicotomia da Organização Educacional Boliviana: Uma Análise Histórica**. Porto Alegre: Anais. 13º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe. 2007.
- BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2003.
- CAJÍAS DE LA VEGA, Magdalena. **Continuidades y Rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia**. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2011.
- CEPAL, FAO E PMA. **Hambre y Cohesión Social: cómo revertir la relación entre inequidad y desnutrición en América Latina y Caribe**. Santiago de Chile: ONU, 2008.
- CHAVES, Neusa Batista. **Democracia e Patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre**. UFRGS, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- COX, Cristián. **Construcción Política de Reformas Curriculares: El Caso de Chile en los Noventa**. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado nº10, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. In: Cadernos de Pesquisa. N. 116, p. 245–262, julho/2002.
- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz, 2009.
- _____. **Plan de Desarrollo Económico y Social Estado Plurinacional de Bolivia en el marco del desarrollo integral para vivir bien 2016 – 2020**. Disponível em: <http://www.planificacion.gob.bo/pdes/>. Acesso em: Ago. 2017.
- _____. **Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. N° 070**, Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz, 2010.
- _____. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Currículo Subsistema de Educação Regular. Serie currículo. Documento de trabalho. 2012.
- _____. **Currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional**, Ministerio de Educación, s/e, La Paz, 2011.
- _____. **Diseño Curricular Base de la Educación Boliviana: Avances y tensiones**. Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, La Paz, 2012.
- _____. Ministerio de Educación. **Periódico mensual Comunidad** - Abril, 51, 2017.
- _____. **Agenda Patriótica**, La Paz, 30 de noviembre de 2013.

- DEMO, Pedro. **Pobreza Política: A Pobreza Mais Intensa da Pobreza Brasileira**. Campinas Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- FEDOZZI, Luciano (1999). **Orçamento Participativo: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23. 2003.
- GARCIA, Ana María e VELASCO, Oscar. **La formación Docente en Bolívia** “Nuevos retos de la profesión docente”. III Seminario Internacional de la Red Europea y Latinoamericana de la profesión docente. Disponible en http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf. Acesso em: jul. 2017.
- GRACIARENA. Jorge. **El Estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis, prospectiva**. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosy perspectivas/article/view/535/473>. Acesso em: set. 2017.
- HOFMEISTER, Wilhelm, **Apresentação**. In. Educação e Pobreza na America Latina. Cadernos Adenauer VII, nº2 – Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro: 2006.
- KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Redistribuição e Desenvolvimento? A Economia Política do Programa Bolsa Família**. Rio de Janeiro: Dados – Revista de Ciências Sociais, Vol.52 nº1, 2009.
- LAMPERT, Ernâni (Org.) **Educação na América Latina: Encontros e Desencontros**. Pelotas/RS: Educat – Editora da Universidade Católica de Pelotas – UCPel, 2002.
- LASERNA. Roberto. **Mire, la democracia Boliviana, en los hechos...** Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, Fundación Milenio. Disponible em: Latin American Research Review, Special Issue © 2010 by the Latin American Studies Association. Acesso em: Ago. 2017.
- LÓPEZ, Luis Enrique. **De resquícios a boquerones. La educación intercultural bilíngüe em Bolívia**. Plural Editores. La Paz, Bolívia, 2005.
- LÓPEZ, Luis Enrique. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. In: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes) Universidad Mayor de San Simón–Cooperación Técnica Alemana (GTZ).In: < <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter19.>> Acesso em:20 de Out. de 2017.
- LUNA, Dario. **Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural**, Ley 070 Ministerio de Educación. Marzo 12, 2013. Disponible en: <http://educacionBolivia.com/ley-070-una-revolucion-democratica-y-cultural/>. Acesso em: jun. 2017.
- MACIEL, Maria Eunice; MENASCHE, Renata. **Alimentação e cultura, identidade e cidadania – você tem fome de quê?** Democracia Viva. Especial Segurança Alimentar 16. Rio de Janeiro: Ibase, mai–jun 2003, 3–7.
- MARCHESI, Álvaro. **Mudanças Sociais e Mudanças Educacionais na América Latina**. In. Educação na América Latina: análise de perspectivas. UNESCO, OREALC, Brasília: 2002.
- MARDESICH, María Luz. **Una mirada al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Colección Perspectiva Pedagógica. Editorial Verbo Divino, 2014.
- MARDESICH, María Luz; GARCÍA, Ana María e VELASCO, Oscar. **Un desafío para la educación: Formar docentes. La formación docente en Bolívia**. Editorial Académica Española, Saarbrücken, Alemania, 2012.
- PATRINOS, Henry; PSACHAROPOULOS, George. **Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala**. World Bank Working Papers. Washington, D.C.: The World Bank. 1994

- RAMA, Germán. **Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina e no Caribe.** In: SAVIANI, Dermeval (Org); RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. Para uma História da Educação Latino-americana. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura Souza. **La Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur.** Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Lima, 2010.
- SARZURI-LIMA, Marcelo. **Descolonizar la educación: Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural.** Integra Educativa. Vol. IV / N°3, 2011.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Educação e pobreza no Brasil.** In: Educação e pobreza na América Latina. Cadernos Adenauer VII, n °2. Rio de Janeiro, 2006.
- TAPIA, Luis. **La coyuntura de la autonomía relativa del estado.** Editorial Muela del Diablo, La Paz, 2009.
- WEINBERG, Gregório. **Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina.** In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, German; WEINBERG, Gregório. Desenvolvimento e Educação na América Latina. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Correspondência

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

E-mail: @gmail.com

María Luz Isolda Mardesich Perez: Universidade Católica Boliviana – UCB

E-mail: @gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
