
O sistema educacional boliviano: princípios e contradições

Paulo Tadeu de Moraes
Mestrando em Educação/PPGE – Uninove
São Paulo – SP [Brasil]

Neste texto, objetivou-se compreender o atual sistema educacional boliviano, por meio da análise de determinados parágrafos da Lei 1565/94 que reformou as bases educacionais do sistema da Bolívia. A hipótese norteadora deste trabalho é a de que tal reforma não se concretizou, pois houve aumento da exclusão social no que se refere aos descendentes dos povos originários, uma vez que a imigração indocumentada desses indivíduos, principalmente para o Brasil, aumentou significativamente. Para a realização da pesquisa, utilizamos autores que privilegiam, em suas obras, a análise crítica em relação às reformas educacionais promovidas na década de 1990.

Palavras-chave: Educação escolar. Imigração indocumentada. Política educacional. Sistema educacional

1 Introdução

Analizamos neste texto as contradições entre a teoria e a prática a partir da Reforma Educacional boliviana de 1994, executada pela Lei 1565/94. Para isso, vamos explicitar determinados pressupostos produzidos pelos organismos internacionais na década de 1990, presentes no relatório da Unesco sobre educação para o século XXI. Tal análise privilegiará determinados parágrafos dessa Lei que consideramos o cerne da reforma, por possuírem o ideário neoliberal que preconiza o aumento da escolaridade da população “[...] para o desempenho no mercado [...]” (GENTILI, 1998, p. 104), a fim de efetivar o crescimento econômico.

No entanto, Gentili (1998) observa que a política hegemônica neoliberal tem como objetivo reformular os princípios capitalistas em crise há décadas, produzindo, dessa forma, um ideário social de cunho material e simbólico. Há de se compreender que essa política é um projeto de classe, que orienta simultaneamente uma série de reformas em âmbito mundial, mas principalmente nos países de industrialização ou tecnologia incipiente, a fim de perpetuarem seus privilégios, em nível mundial e nacional, e a dominação que há séculos estão presentes nas sociedades capitalistas.

Nesse sentido, a utilização de autores que privilegiaram em suas obras a análise crítica em relação às reformas educacionais promovidas nos anos 90 e aos mecanismos de dominação existentes nas sociedades, principalmente no que concerne ao sistema educacional, será fundamental para identificar as contradições entre a teoria e a prática. Ou seja, o que está expresso na Lei 1565/94 como princípio de sociedade e o que ocorre no cotidiano social em seus diversos espaços existentes.

Para isso, o depoimento de determinados imigrantes bolivianos – por meio de entrevistas realizadas nesta pesquisa – sobre a precariedade, o descaso e a falta de perspectiva de melhora na sociedade boliviana será primordial para demonstrar a pouca eficácia da reforma educacional de 1994, no que tange a educação básica, foco deste estudo, principalmente por não estar associada a uma política de Estado que privilegie a inclusão da maioria apartada da sociedade.

Quem educa o educador? Essa célebre frase maxiana está sempre presente no cotidiano dos sujeitos sociais vinculados à educação escolar, sobretudo daqueles que estudam e trabalham no e para o sistema educacional.

Contudo, faz-se necessário efetuarmos outras indagações que acreditamos ser relevantes para essa análise e que englobam a frase acima: Quais os interesses das reformas educacionais? Quais seus objetivos? Qual sua função na estrutura social?

Nesse sentido, Claus Offe (1990), em um artigo que analisa os sistemas educacionais e suas funções sociais, aponta que o exame central sobre a escola – seja ela de nível básico, profissional ou superior – que tivesse o objetivo de compreender sua função na sociedade, não deve primar pelo esclarecimento das intenções do sistema e das reformas, nem tampouco de seus articuladores, mas descortinar a quais interesses o sistema e as reformas educacionais privilegiam e apartam, e quais estruturas são criadas e transformadas.

2 Opção metodológica

A opção metodológica que orientou esse trabalho se fundamentou no enfoque materialista-dialético, à medida que seus princípios se

estabelecem na “[...] lógica interna do processo e em métodos que desvelam a dinâmica e as contradições dos fenômenos” (GOMES, 2001, p. 12). Ao mesmo tempo, procura “[...] desvendar as contradições apresentadas pelo real, expressas no conflito de interpretações e interesses, para então propor formas de superação, no sentido de transformar essa realidade resgatando sua dimensão histórica” (GOMES, 2001, p. 12). O método dialético procura a definição de um conceito por meio do exame das características comuns que se encontram em determinados particulares, sintetizando a partir da contraposição entre tese e antítese, privilegia o ponto de vista da totalidade. Dessa forma, esse método possui relevância considerável, neste estudo, uma vez que a partir da análise das entrevistas, das observações e dos documentos, pretende-se mostrar a ineficácia da política educacional boliviana preconizada pela Lei 1565/94 em relação à ampliação da participação das etnias indígenas no desenvolvimento do país.

3 Gênese e ideários das reformas educacionais da década de 1990

As reformas educacionais promovidas na América Latina – especificamente a da Bolívia – realizadas na década de 1990, situam-se no âmbito das mudanças geradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Delhi, assinada pelo Brasil, e o Relatório da Unesco sobre a Educação para o Século XXI, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, iniciado em 1993 e concluído três anos após, em 1996.

Dessa maneira, explicitamos alguns pontos do Relatório Jacques Delors que consideramos

relevante para a análise da Reforma Educacional a Bolívia, visto que constatamos a influência capital dos pressupostos do relatório nos parágrafos dessa reforma, principalmente no que tange às bases e fins da educação boliviana.

Delors et al. (2000) propõem que o Estado deve articular medidas que qualifiquem a educação escolar com o objetivo de evitar o fracasso escolar, tais como a proximidade da escola às residências dos educandos, organização da pirâmide nutricional da merenda escolar, o horário das aulas em consonância com o horário das famílias e positivar a infra-estrutura das comunidades.

No relatório, a educação básica é explicitada para ser harmonicamente universal e específica, no sentido de unificar os elementos naturais da humanidade para eliminar a exclusão do conhecimento que, nos países de industrialização avançada, a maioria da população tem acesso, enquanto nos países de industrialização incipiente a grande maioria está alijada. (DELORS et al., 2000).

No que se refere à cultura nacional, Delors et al. (2000) estabelecem que a educação deve preparar o educando para a compreensão e manutenção de suas raízes culturais, com o objetivo principal de referenciá-lo no ambiente em que está inserido desde o seu nascimento, convivendo harmonicamente com outras culturas existentes. Afirma também que o conhecimento de outras culturas proporciona ao educando o entendimento das particularidades de sua cultura de origem, mas principalmente de uma cultura geral que se faz presente no cotidiano mundial.

A formação do capital humano por meio do investimento dos sistemas educacionais é premente diante do desenvolvimento e investimento tecnológico internacional nos países de industrialização incipiente. Assim, existe uma associação entre o progresso tecnológico e a

qualidade educacional dos indivíduos. A solicitação de novas formas de atuação que o desenvolvimento tecnológico preconiza aos indivíduos estabelece que os sistemas educacionais devem aumentar a escolaridade de sua população, mas também a formação de pesquisadores qualificados. (DELORS et al., 2000).

4 A reforma educacional da Bolívia – Lei 1565/94

A reforma educacional boliviana promulgada em 7 de julho de 1994, pela Lei 1565/94, apesar de ter sido influenciada pelos acontecimentos citados acima e financiada pelo Banco Mundial, contou com a participação de outros agentes sociais não pertencentes aos quadros governamentais, à medida que possui em seu cerne características semelhantes à reforma educacional de 1955, como citada anteriormente.

Apesar da observação feita por Coraggio (2000) ao se referir sobre a participação de outros agentes na implantação das reformas, comparando a reforma educacional do Equador e da Bolívia, no que tange à educação bilíngüe, central na base da reforma boliviana e ausente na equatoriana, a reforma educacional 1565/94 teve sua base formada pelos conceitos advindos das ações dos organismos internacionais citadas acima.

O entendimento sobre a complexidade das reformas, sejam elas educacionais, sindicais, previdenciárias etc., faz-se presente em nossa análise, à medida que as sociedades possuem características específicas, ocorrendo embates ideológicos de intensidade diversa, em que os articuladores da cultura hegemônica empregam mecanismos, a fim de manter-se ou se impor, encontrando resistências nos espaços pertencentes à cultura dominada.

Coraggio (2000) observa que é crucial não visualizarmos as reformas públicas como um processo conspiratório de determinados grupos, mas a existência de setores organizados na sociedade que possuem projetos de poder, configurando-os por meio de uma “violência simbólica” (BOURDIEU 2000, 2002a, 2002b, 2002c, 2003a, 2003b, 2003c; BOURDIEU & PASSERON, 1975), estabelece-se como intrínseco ao cotidiano social.

Porém, também constatamos que essas resistências são incipientes ou, como constata Bourdieu (2000), a reprodução do sistema educacional configura novos espaços sociais dominantes, mantendo a estrutura de privilégios de maneira diversa, ao inculcar o *habitus* dominante a determinados membros pertencentes aos espaços sociais dominados.

Com a modificação do Código de Educação Boliviana pela Lei 1565/94, pretendeu-se ampliar o acesso à educação escolar, visto que na Bolívia a educação escolar sempre foi privilégio dos *blancos*¹¹, ou quando muito, dos *cholos*²², ficando a maior parte da população, os índios (52 % segundo o Censo), excluída do sistema escolar.

No entanto, Coraggio (2000) observa que se a prerrogativa dos organismos internacionais é de permitir o acesso à escola primária a todos os indivíduos dos países pobres, faz-se necessário mostrar que as escolas são diferentes no que tange a formação estabelecida. Ou seja, a qualidade existente nessas unidades é discrepante, atribuindo aos indivíduos níveis de aprendizado diferenciados que reforçam a exclusão social.

No Título I, capítulo único da Lei 1565/94, artigos 1º e 2º, que tratam das bases e fins da educação boliviana, podemos visualizar determinados parágrafos consonantes com os princípios norteadores dos organismos internacionais, principalmente o relatório Jacques Delors, desde

o que determina ao Estado a responsabilidade primeira pela educação do povo até o que estabelece a educação como fundamento de integração nacional e mundial, ainda que no cotidiano não se expressem efetivamente, como visualizamos anteriormente e constataremos posteriormente em outras partes desta pesquisa:

Párrafo 1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.

Párrafo 2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.

Párrafo 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Parágrafo 10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y método

Párrafo 11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.

Constata-se, nos parágrafos acima, que a base da educação boliviana está assentada na responsabilidade do Estado em gerar e administrar a educação e constituí-la universal e gratuita nos estabelecimentos públicos, privilegiando as culturas originárias e o ensino bilíngüe – que se refere ao ensino de língua originária e o castelhano –, união entre a teoria e a prática, ou seja, articulação entre o trabalho manual e a prática, e o estabelecimento da identidade nacional como princípio de soberania do Estado.

Contudo, quando analisamos alguns dados estatísticos em relação ao acesso à educação bilíngüe constatamos a contradição entre o princípio da lei e a realidade do cotidiano. No último informe (2003) do Ministério da Educação da Bolívia sobre a oferta de educação bilíngüe ou monolíngüe na educação básica em suas unidades rurais e urbanas, verificamos que a educação bilíngüe, tão necessária para a maioria da população e ao país, a fim de manter sua identidade cultural, encontrasse como prioridade apenas no escrito.

Do total de mais de 11.065 unidades educacionais rurais – locais que necessitam mais investimento no ensino bilíngüe – existentes na Bolívia em 2003, apenas 2.862 ofereciam ensino bilíngüe, e 8.203, o monolíngüe, ou porque não dizer o ensino do castelhano. Nas unidades urbanas, a situação é mais crítica à medida que das 3.176 unidades educacionais, apenas 6 oferecem a modalidade bilíngüe, enquanto as outras 3.170 ofertam o monolíngüe.

No documento *La Educación en Bolivia* lançado em 2004 pelo Ministério da Educação da Bolívia, podemos constatar dados e resultados relevantes para entender os problemas estruturais existentes na sociedade boliviana, principalmente no que concerne a participação dos indígenas na sociedade boliviana. Dessa maneira, reproduzimos alguns gráficos que am-

Taxa de abandono escolar por área geográfica

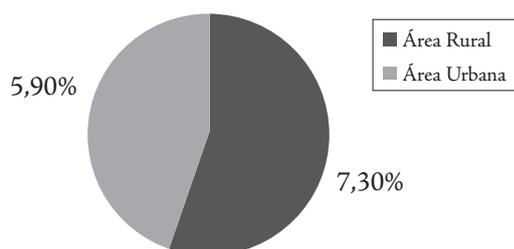


Gráfico 1

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Média de anos de estudo da População Rural, Urbana e Nacional

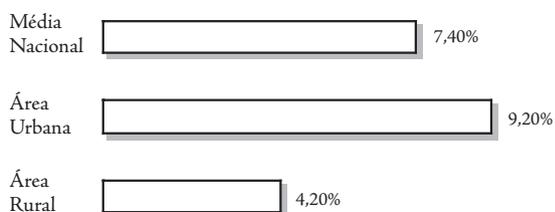


Gráfico 2

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Taxa de analfabetismo - População acima de 15 anos de idade

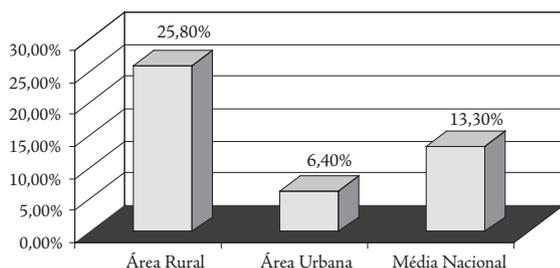


Gráfico 3

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

pliam o entendimento sobre as contradições entre a lei e a realidade:

Concomitantemente, outro informe sobre a realidade atual da educação básica boliviana divulgado em 2005, pelo Ministério da Educação desse país, constata que as unidades educacionais rurais, apesar de constituírem-se

Porcentagem de alunos matriculados por nível de ensino e área geográfica - 2005

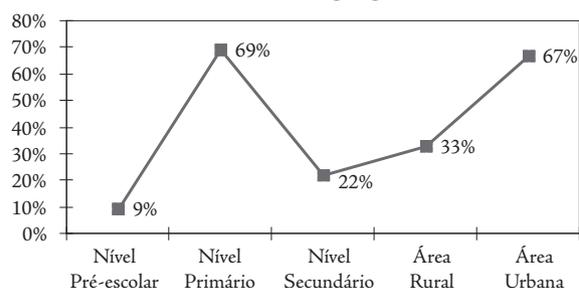


Gráfico 4

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Porcentagem da população nacional indígena e não indígena por área rural - urbana

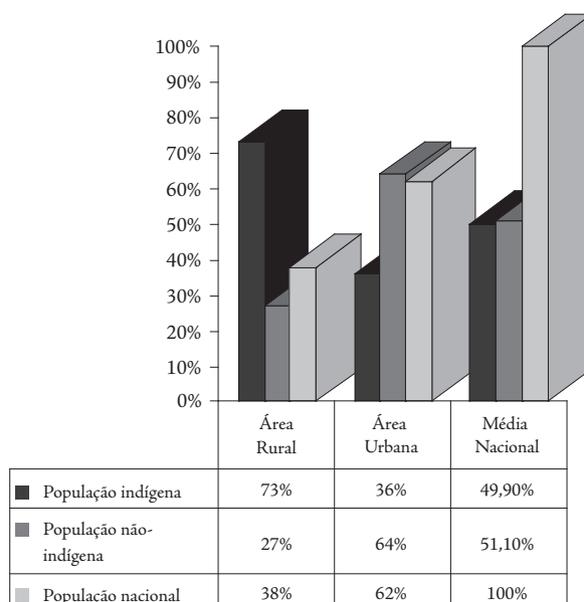


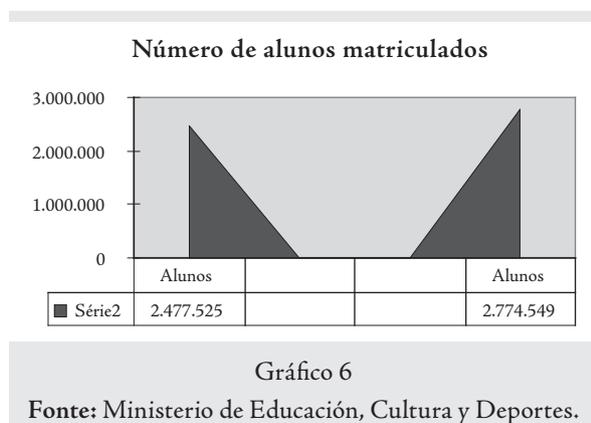
Gráfico 5

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

em maior número que as urbanas, atendem menor número de alunos, em razão do êxodo rural e da infra-estrutura inferior das escolas rurais comparadas com as urbanas, como podemos observar nos gráficos a seguir:

O ministério também informa que nos últimos cinco anos (2000-2005) o número de matrículas cresceu 12% (Gráfico 6):

Dessa maneira, observamos, por intermédio dos dados estatísticos do Ministério da



Educação da Bolívia, que a transformação da sociedade boliviana, que tanto prima o ideal da reforma educacional de 1994, ainda está longe de ser alcançada, principalmente no que concerne à inclusão e o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos originários. Quando analisamos, em conjunto, o depoimento de alguns imigrantes bolivianos, todos de origem indígena que vivem na Cidade de São Paulo e que foram entrevistados nesta pesquisa, é nítido o engodo presente na reforma educacional boliviana de 1994.

D. Roberta, professora de educação pré-escolar, apresenta-nos a falta de perspectiva que a carreira do magistério oferece, mas, sobretudo a pouca utilidade da educação escolar para os jovens formados, à medida que o desemprego estrutural não oferece possibilidades de utilização de seus aprendizados educacionais:

[...] lá não tem condições... Espaço... Espaço até tem.... Não tem condições mesmo, né?! [...] O mercado de trabalho não existe... [...] É por isso que muitos jovens acabam a escola.... vêm direto para São Paulo para trabalhar.... E começam uma vida familiar... Entendeu? E nosso povo... e... nossos... nossos governos... eles assumem a presidência e esquecem do

povo [...] Meus pais eram professores... Também me formei professora, né?! Meus pais eram professores na rural... Eles foram rural. Eles se aposentaram sendo professores rurais, né?! E aí... na minha família também tem eu e tem outra irmã que também é professora, né?! Tem... na família.... temos duas que são professoras.[...]. Eu só fiz Normal... sim Normal.... [...]. Eu sou professora de... de creche. Da creche... pré-escola, né?! Então... E aí depois eu deixei... minha carreira com quase oito anos de serviço, né?! [...]. (D. Roberta).

Simultaneamente, quando D. Roberta nos dá uma visão rápida de seu casamento, explicita principalmente o desdém com que a educação básica na Bolívia é tratada. Ela e seu marido tiveram de deixar suas carreiras no magistério, para emigrar para o Brasil como indocumentados – especificamente para a Cidade de São Paulo – em face da possibilidade que lhes é aventada de conquistar um objetivo: a construção da moradia, que a profissão de professor e, conseqüentemente, seu salário jamais iriam proporcionar:

[...] meu casamento é... foi assim vinte anos atrás, né?! Casei em 1983. Nesse ano agora, em dezessete... dezessete de dezembro eu cumpro vinte anos... certinho né?!... Então... eee... Nós nos conhecemos fazendo anos de província né?!... Estágio. Lá na Bolívia. Quando a gente fazia estágio de professores. Lá... e nos casamos, né?! Aí começamos nossa vida. Depois de... dois anos, chegou meu primeiro filho, e aí por diante... trabalhamos ainda durante um... tra-

balhei durante oito anos mais. Ele trabalhou durante... 14 anos, antes de vir aqui. Deixamos a... a nossa carreira lá. E pedindo uma permissão... de prazo indefinido... né?!... Para a oportunidade que se apresentou do... colega dele. De um amigo, que ele já morava aqui. Há uns oito anos antes que nós. Então, ele já morava... ele... falava que... aqui era bom, que a gente podia trabalhar, que podia arrumar dinheiro. Então... O objetivo nosso era... fazer, construir uma pequena casa que não tínhamos lá. Então, nós tivemos que arriscar. E não... não tínhamos dinheiro. Então... falamos: “É... que tal se a gente vai trabalhar um ano? Como gente falava que um ano você vai ganhar... É... durante um mês você vai ganhar quinhentos dólares, né?!... Então... Um ano vai dar para arrumar um dinheiro, e a gente volta depois de um ano... e trabalha”. Então... foi assim [...]. (D. Roberta).

A fim de embasar as informações de nossa depoente, transcrevemos a seguir um quadro com valores expressos em dólares para uma melhor compreensão que ilustra o salário mensal dos docentes bolivianos de acordo com sua formação e por área geográfica.

Tabela 1:

Formação	Capital	Província	Rural
Docente Normalista titulada	U\$ 80,00	U\$ 89,00	U\$ 95,00
Docente Normalista	U\$ 73,00	U\$ 82,00	U\$ 89,00
Docente Titular por antiguidade	U\$ 67,00	U\$ 73,00	U\$ 80,00
Docente interino	U\$ 60,00	U\$ 67,00	U\$ 73,00

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Um outro entrevistado, Liel, fala sobre a qualidade da educação escolar boliviana comparada com a educação escolar ensinada no Brasil:

É assim... Tipo eu vim pra cá mais... Lá o ensino é bem pior que do que o daqui né?! [...] Pelo que eu me lembro, assim... Era... vamos dizer... Era pior porque não tinha... Porque lá tem muita greve. Entendeu?! Eu mesmo, que eu me lembro, acho que só... tinha... Ficava quase um mês parado assim... Sem ir para escola. Porque não tinha aula. Entendeu?!... Mais ou menos assim... pior. Nesse sentido assim... De estudo, de estudo assim... É um pouquinho menos, não é tanto também, né?! Vamos dizer que lá é o pior, né?! Não tem nada na escola, não ensina nada... Também não é assim. Mas lá é pior... Mas não é tanto assim [...]. (Liel).

Por outro lado, Gavilan um outro entrevistado, afirma que enquanto esteve na Bolívia teve maior aprendizado, pois o ensino era rígido, apesar da pouca qualidade:

Lá também o estudo era bom. Tipo... Tinha história do país, acontecimentos. Aqui é um pouco mais difícil, porque é um país maior, capitalismo, so-

cialismo essas coisas... O estudo aqui é bom, mas tem professores que não, é... estão de saco cheio de ensinar, passa as matérias e não ensina mais nada. Aqui eu relaxei muito, porque os professores não se importam com os alunos. Lá não! Os professores eram rígidos, mas pelo menos você aprendia. Aqui não... À noite você tem quatro dias na semana, sexta ninguém vai para escola. Nem os professores. Fica meio difícil de aprender. Então... você passa de ano sem esforço nenhum, os professores te dão um boi e tal, faz prova com consulta... [...] tinha uns que eram bem rígidos mesmo, eles não tinham a mente aberta, eles não tinham noção... Que nem... Antigamente você errava e levava palmatória [...] (Gavilan).

Observamos, assim, que a reforma educacional boliviana se realizou voltada mais às instruções e ditames do capital estrangeiro e de suas filiais do que à inclusão da maioria da população. Conforme Marx (1985), a educação, apesar de significar a possibilidade do exercício de múltiplas atividades industriais, é, sobretudo, mão-de-obra excedente que auxilia na redução dos salários.

O engodo que as diretrizes dos organismos internacionais utilizam para a fundamentação de seu ideário nas reformas educacionais, conforme Coraggio (2000), é alegar que o investimento na educação do indivíduo, principalmente na escola primária, é prerrogativa para o aumento futuro de sua renda, uma vez que o analfabetismo isola-o do setor produtivo. Além disso, tal investimento proporcionaria

vantagens sociais para os setores excluídos da população.

Verifica-se, também, que as políticas educacionais são os exemplos mais utilizados pelo Estado para apresentar a consonância entre as classes sociais no que se refere às oportunidades e ao acesso aos bens existentes. Porém, a realidade cotidiana demonstra a existência de um fosso social gerado por uma política voltada e regulada pelo lucro (OFFE, 1990).

Assim, considera-se que as reformas educacionais quando incitadas pelo capital, seja ele estrangeiro ou nacional, e no caso específico deste trabalho, capital estrangeiro, são realizadas com dois objetivos principais: qualidade da produção das filiais estrangeiras semelhante ao fabricado no país de origem e diminuição dos custos com salários, uma vez que os operários dos países em desenvolvimento recebem salários 60% menor que os dos países desenvolvidos, sem considerar os benefícios e a legislação mais maleável que beneficiam o empresariado.

Conforme Bourdieu (1998), a distância entre os indivíduos que conseguem inserir-se no mundo do trabalho e os excluídos é preconizada pelo sistema por meio do princípio da competência escolar possuída, isentando o Estado no que tange a situação social do indivíduo.

Sabemos da crise estrutural do emprego que se iniciou com a revolução tecnológica das quatro últimas décadas. Todavia, nos países que não aceitaram estritamente os ideais neoliberais principiados pelo Consenso de Washington, o mercado de trabalho continuou a existir, apesar do desemprego massivo, como no caso da França em que o Estado interveio com medidas realizadas em 1998 para diminuir o desemprego, após as intensas manifes-

tações ocorridas em novembro de 1995 que se assemelharam a maio de 1968.

Porém, nos países dependentes, denominados “em desenvolvimento”, a situação se acentuou, à medida que cumpriu os ditames da agenda neoliberal, privatizando empresas estatais, realizando o “ajuste fiscal” – e não reforma –, abertura do mercado às importações e ao capital estrangeiro, entre outras ações que somente agravaram a situação de miserabilidade e desigualdade.

Assim, no Estado mínimo e espoliado pelo capital internacional, como no caso da Bolívia, preconizado pelas políticas ditadas pela ideologia neoliberal, não há mercado de trabalho e, sim, “mundo do trabalho”, “[...] onde somente os ‘melhores’ conseguirão ter sucesso”. (GENTILI, 1998, p. 109).

Essa política neoliberal, segundo Gentili (1998), norteia todo o ideário das políticas educacionais dos países latino-americanos, produzindo no cotidiano dessas sociedades o aumento das desigualdades, do número de excluídos, da minoria privilegiada, e das mazelas que destroem as diversas formas sociais em prol de uma lógica individualista e economicista.

Nesse sentido, faz-se necessário exemplificar uma vez mais a associação do ideário neoliberal com a Lei 1565/94, por intermédio da indicação do Relatório Jacques Delors e do parágrafo 2º do artigo 8º que trata sobre a estrutura e organização curricular boliviana:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adqui-

rir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes [...]. (DELORS et al., 2000, p. 89-90).

Parágrafo 2º- *Priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la Educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, aprender a pensar, a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos.* (Reforma Educativa, 1565/94)

Duarte (2005) constata exemplarmente a falácia da ideologia neoliberal para a educação, denominada por ele de “pedagogias do aprender a aprender”, ao tecer a crítica pertinente a esses princípios explicitados acima. O autor esclarece que o princípio do “aprender a aprender” não pretende apenas que o educando seja ativo e autônomo em relação à aquisição do conhecimento, mas propagam intrinsecamente o individualismo e uma negatividade da educação escolar como transmissora do conhecimento.

Simultaneamente, Sylvain Broccolichi e Françoise Oeuvrard (2003) observam ao comentar a reestruturação do sistema educacional francês, o desequilíbrio provocado nas práticas pedagógicas da educação básica da escola pública pela nova organização estrutural. Os professores, que antes possuíam uma didática intensiva e diferenciada que proporcionava ao

aluno o conhecimento dos saberes escolares, viram suprimida essa prática em um momento que o número matrículas cresceu e, conseqüentemente, a quantidade de indivíduos possuidores de escasso capital cultural, necessitados do produto principal da escola, o conhecimento.

Entendemos também que o sistema educacional é espaço em que também se manifesta a luta entre as ideologias dominantes e as dominadas, conforme Althusser (1987), e que existe a possibilidade de êxito da segunda, porém, verifica-se que a diferença da ideologia dominada em relação à dominante se estabelece somente enquanto a primeira está fora do sistema de poder.

Althusser (1987) esclarece que se a educação escolar possui vínculos estreitos com a ideologia dominante, sendo seus pressupostos instrumentos essenciais para o controle hegemônico, também possui espaços contraditórios – que seus articuladores tentam mascarar – que devem ser utilizados, conforme definição de Gramsci (1979), na luta contra-hegemônica, para concretização de mudanças que signifiquem menos exclusão e mais repartição.

A reforma educacional boliviana, além de evidenciar os princípios da política neoliberal – que deve ser entendida como um projeto de classe – perpetua o exclusivismo de uma minoria privilegiada que há séculos se mantém no poder e nos desmandos do estado boliviano, auxiliada indiretamente pelas cisões étnico-culturais existentes na sociedade boliviana.

Nesse sentido, constatamos que o único e último recurso que os descendentes dos povos originários da Bolívia, principalmente Quéchuas e Aymaras, possuem para se livrarem da opressão e exclusão, que os avilta há séculos, é a imigração. A imigração que os oprime e os humilha também, mas que proporciona

expectativas que em seu país de origem lhes é negada, segundo Bourdieu (2002), pela violência simbólica dos grupos e instituições que procuram manter suas posições privilegiadas na sociedade.

Na expressão verbal de angústia e revolta, D. Roberta demonstra que a empreitada da imigração para a Grande São Paulo, apesar de possuir dilemas cotidianos, que em determinadas ocasiões são veiculados de maneira sensacionalista pela mídia – principalmente televisiva –, é a melhor opção para a população pobre boliviana, que em sua maioria pertence às 35 etnias indígenas bolivianas:

Mas lá é pior... O que a televisão fala... Tudo bem... É ruim. A gente sabe... Mas e lá que não tem como você sobreviver. Falta tudo pra nós que somos pobres. É melhor vir do que ficar lá passando dificuldade... [...]. (D. Roberta).

Acreditamos que qualquer reforma educacional só possuirá efeito concreto, principalmente no que se refere à erradicação do analfabetismo e evasão escolar, quando uma política social justa e inclusiva for efetivada. Benito Pablo Juarez, revolucionário e estadista mexicano, originário de uma família pobre e indígena, a fim de demonstrar que toda reforma educacional deve estar associada a uma política social, afirmava que as escolas podiam se multiplicar e os professores serem bem pagos, mas se a miséria social continuasse a existir, todas essas ações seriam sem efeito. Afirmava que se a miséria social fosse eliminada, a educação escolar seguiria de forma natural, sem a necessidade de complexas teorias e extensos materiais escritos.

The Bolivian educational system: principles and contradictions

In this text, it was intended to understand the current Bolivian educational system through the analysis of certain paragraphs of the Law 1565/94 which reformed the bases of the Bolivian educational system. The guiding hypothesis of this work is that such reform was not materialized because of the increase of social exclusion, concerning the descendants of native peoples as the undocumented immigration of these individuals, mainly to Brazil, has increased significantly. For this purpose, we considered authors who focus their work on critical analysis in relation to educational reforms promoted in the 1990s.

Key words: Educational policy.
Educational system. School education.
Undocumented immigration.

Notas

- 1 Descendentes de espanhóis, conhecidos como *criollos*.
- 2 Segundo Silva (1997), o termo *cholo* refere-se ao indivíduo mestiço, miscigenação do homem branco com a mulher indígena, pertencente ao estrato baixo da pirâmide social.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Editora Zouk, 2002.

_____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. *O poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. A engrenagem. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio; DE

TOMAZZI, Livia (Org.) *O banco mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-123.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir - *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes. 1998.

GOMES, Alberto Albuquerque. *Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica*. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 35, abril, 1990, p. 9-59.