

Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano

Paulina Elena Villasmil Socorro

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt | Venezuela

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz | Brasil

Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil

Resumen

En el siguiente trabajo se analiza el devenir de las políticas públicas educativas en América Latina haciendo especial énfasis en el caso de Brasil y Venezuela. Se reflexiona sobre la relación entre el proceso de expansión imperialista y su huella en la constitución de una sociedad desigual. En este transcurso se han ido configurando sistemas educativos a la medida del modelo mercantilista vaciando de contenido su función social y generando, a su vez, el fenómeno de la exclusión y segregación. Este análisis toma como enmarque el desarrollo de las políticas públicas que desde el siglo XX hasta el momento actual se han implementado en Brasil y Venezuela, su contexto histórico, sus logros, contradicciones y los desafíos aún por enfrentar desde el punto de vista de la formación de los docentes y desde la propia praxis pedagógica.

Palabras clave: Políticas educativas. Trabajo docente. Pedagogía emancipadora.

Políticas públicas educativas na América Latina: o contexto brasileiro e o venezuelano

Resumo

O presente trabalho analisa o devir das políticas educativas no contexto da América Latina, dando ênfase ao Brasil e à Venezuela. Ademais, faz uma reflexão sobre a relação entre o processo de expansão imperialista e seu viés de constituição de uma sociedade capitalista. No curso desse processo configuram sistemas educativos na medida do modelo mercantilista, esvaziando de conteúdo sua função social e gerando, por sua vez, o fenômeno da exclusão e segregação. Essa análise toma como moldura o desenvolvimento das políticas públicas, que desde o século XX até o momento atual, são implementados no Brasil e na Venezuela, seu contexto histórico, seus lucros, contradições e os desafios que, certamente, virão, ao encontro da formação dos professores e da própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas educativas. Trabalho docente. Pedagogia emancipadora.



Educational public policies in Latin America: the Brazilian and Venezuelan context

Abstract

This paper analyzes the future of educational policies in the context of Latin America with emphasis on Brazil and Venezuela. It reflects on the relation between the process of imperialist expansion and its constitutional of an unequal society. In the course of this process, educational systems are configured to the extent of the mercantilist model, taking out the content of its social function and generating, then, the phenomenon of exclusion and segregation. This analysis takes as a framework the development of public policies that have been implemented in Brazil and Venezuela since the twentieth century until now, their historical context, their profits, contradictions and the challenges still to be faced from the point of view of teacher training and the pedagogical practice itself.

Keywords: Educational policies. Teaching work. Emancipatory pedagogy.

Introducción

Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar (Simón Rodríguez, 2008 apud Jamarillo; Cook, 2008).

13

Las palabras del maestro Simón Rodríguez, máximo referente de la pedagogía libertaria nuestroamericana, incorpora a la educación, a la pedagogía y al docente el carácter mutable, ese que define Walter Kohan como la errancia contenida en la frase robinsoniana "o inventamos o erramos". Contrario al hecho inmutable de la división social del trabajo que permea a los sistemas escolares, para Simón Rodríguez la educación, en tanto fenómeno político y de carácter estratégico (FREIRE, 1997; PRIETO FIGUEROA, 2007) para la construcción social, está siempre en movimiento, es un viaje permanente de descubrir, comprender, comunicar y transformar, ese carácter transformable que le da sentido a la pedagogía está enlazado al cambio social.

En el contexto latinoamericano, la construcción de una historia de la educación, necesariamente debe estar articulada a la historia del cambio social como un factor determinante en la arquitectura de esa historia (BIGOTT, 2010). Pero para un análisis sobre el devenir de la educación, como hecho

social y proceso que genera cambio social, se hace necesario poner la atención en la cuestión de la influencia del capitalismo financiero mundial y su impacto en las políticas públicas educativas en los países de América Latina.

En las líneas que siguen se presenta una contextualización sucinta de la educación en el contexto latinoamericano. Cabe destacar que una discusión sobre las cuestiones inherentes a la influencia del capitalismo global en la educación no puede agotarse en un artículo, de manera que nos centraremos en el análisis sobre aquellos aspectos que consideramos importantes para comprender de qué manera los gobiernos neoliberales han utilizado la educación como instrumento para la preservación de las estructuras de funcionamiento del capitalismo. Así mismo, como experiencia alternativa frente al modelo de educación neoliberal se destaca el de Proyecto Educativo Bolivariano, constituido como instrumento de lucha por una educación pública, gratuita y de calidad en Venezuela.

El siglo de la gran ocupación

Las últimas dos décadas del siglo XX constituyeron la profundización de las políticas neoliberales establecidas por la intervención imperial estadounidense y de la Unión Europea. El discurso que acompañaba las políticas educativas era el mismo que justificaba la prescripción de las responsabilidades del Estado en la salvaguarda de derechos sociales y, la emergencia de la privatización bajo la égida de la ineficiencia estatal en la gestión de políticas de empleo, vivienda, salud, educación y servicios públicos. Esta tendencia sólo fue posible gracias al andamiaje político construido en los primeros cincuenta años del siglo que nos antecede, de configuración de repúblicas dependientes, con rupturas inacabadas del sustrato colonial y castigadas por los regímenes dictatoriales que sometieron al continente desde México y el Caribe hasta el Atlántico Sur. Posteriormente, en las últimas dos décadas del siglo XX, los gobiernos democráticos implementaron políticas reformistas subordinadas a los grandes capitales financieros que desplegaron su dominio a través de las organizaciones globales supranacionales (BM, FMI, BID, OCDE, entre otras) las cuales, dejaron la impronta de una desigual estratificación social. Y es que no puede ser de otra manera, con el mismo talante con que se acrecienta el poder del capital, lo hace la barbarie y la exclusión.



El proceso socio – político latinoamericano del siglo XX tuvo sus singularidades pero también sus coincidencias, en tanto que el objetivo de la intervención norteamericana en esta área territorial era el mismo, el del aseguramiento de lo que Karl Haushofer (Alemania 1869 – 1946), denominó el “espacio vital”. En el caso venezolano, el modelo capitalista se va definiendo al fragor de la explotación petrolera. La actividad extractivista y rentística petrolera constituyó un proceso de implantación de una cultura de la dependencia que supuso la negación de las raíces culturales originarias a través de la colonización, no sólo económica sino lo que es más grave, ideológica. Este proyecto de conquista que fue tomando cuerpo desde los primeros enclaves desplazó al modelo productivo agropecuario, y con él, al campesinado y su fuerza como grupo social e introdujo manifestaciones culturales diferentes a las autóctonas, Rodolfo Quintero (2011) explica que la explotación petrolera de inicios del siglo XX generó toda una plataforma cultural a la que denominó “la cultura del petróleo”.

La cultura del petróleo deja huellas grandes y profundas; forma ‘hombres creole’ y ‘hombres Shell’, nacidos en territorio venezolano pero que piensan y viven como extranjeros; hombres de las compañías y para las compañías, personas antinacionales. Expresión de un mestizaje repugnante, resultado de una política de ‘relaciones humanas’ aplicada por los colonialistas. Obra de los monopolios internacionales animadores de aquella cultura (QUINTERO, 2011, p. 39).

15

Este proceso de transculturación tuvo como soportes a las democracias representativas dirigidas por una clase política entreguista y genuflexa a los poderes de las transnacionales norteamericanas y europeas, a una oligarquía mercantilista y parasitaria del financiamiento estatal y al apoyo fundamental a sistemas educativos con sólidos cimientos conceptuales positivistas y conservadores desde el punto de vista ideológico.

En Brasil la cuestión no es diferente, ya que estudios recientes sobre el tema (SILVA, 2012; HYPOLITO, 2010) han demostrado que la aplicación de tales teorías educacionales por medio del trípode burguesía – Estado, han servido como refuerzo a ese dualismo educacional, reglamentando la división social de las clases con políticas educacionales implementadas por los distintos gobiernos neoliberales del final de siglo XX e inicio de siglo XXI, lo que demuestra la necesidad de supervisión y reforma en la educación para



seguir haciendo las determinaciones en la escena internacional y atender a los interés de las agencias multilaterales. El cambio de un Estado proveedor hacia un Estado regulador, ha traído una nueva concepción de administración del Estado – la nueva gestión pública (new public management) – la cual, pese a sus cambios, ha mantenido los principios neoliberales y gerenciales que orientan las acciones del Estado, incluyendo las acciones de gobernación (SECCHI, 2009).

En el caso de Venezuela, las políticas educativas situadas desde este posicionamiento epistemológico¹ dieron viabilidad a los objetivos de una educación que, además de estar al servicio del desarrollo económico y de la nueva estructura social originada con la explotación petrolera, también causó el vaciamiento de su contenido social, político, histórico – cultural y emancipador; tanto, aquel ideado durante la construcción de la república de base rodrigueana; como, el propuesto por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y los precursores de la Escuela Nueva en Venezuela, defensores del Estado Docente, en el marco de las luchas en contra de la dictadura para la consolidación de la democracia y la soberanía.

16 Este mismo escenario fue experimentado en el contexto brasileño a principios del siglo XXI, con la llegada de gobiernos reconocidos como progresistas, los cuales prosiguieron las directrices políticas procedentes de la segunda mitad de la década de 1980, con el respaldo en la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Este hecho constituyó una "cuenca" en la década de 1990, cuando la ideología neoliberal se incorpora como mecanismo de ascenso económico y superación de la crisis del taylorismo. Para hacer frente a este nuevo contexto político y económico, las políticas educativas brasileñas estuvieron orientadas a cumplir con los intereses de una sociedad del conocimiento globalizado, debido a la globalización y la nueva reconfiguración tecnológica, para restaurar las bases productivas centradas en una automatización² de acuerdo con la dirección el mercado nacional e internacional.

En este sentido, el aumento de la inversión en capital humano es un factor importante para el desarrollo económico. De acuerdo con los estudios de Schultz (1971) en la Teoría del Capital Humano – TCH, esta inversión educativa puede aumentar las ganancias de productividad de los trabajadores y extender los beneficios económicos y sociales. Esta teoría plantea que la inversión en educación se convierte en un factor predominante para alcanzar el ascenso social, el desarrollo económico y elevar el crecimiento del país.



Reiteramos que la inversión en educación es muy importante y puede, incluso, promover la movilidad social. Sin embargo, al ser considerada la TCH como una panacea para resolver todos los problemas sociales, la educación va a pensarse como la redentora de la humanidad, teniendo como instrumento ideológico los postulados de la llamada Nueva Escuela. Se trata de un modelo que ha contribuido a enmascarar la realidad y a mantener el control sobre los trabajadores a través de mecanismos de alienación de la conciencia y el ocultamiento de la verdadera esencia de los fenómenos, es esta la base y fundamento de la dominación y la explotación de la clase obrera capitalista. Gaudencio Frigotto (1993, p. 53) continúa afirmando que en este contexto "[...] la educación no sólo pasa por el conocimiento para el mercado, sino que también articula y desarticula otro conocimiento que prevalece en los intereses dominantes".

Sin embargo, en este contexto de la reestructuración del capitalismo neoliberal, las políticas educativas en Brasil, comenzaron a centrarse en la formación para el trabajo y el consumo, y adoptaron lo que Freitas (2013, p. 48) llama neotecnicismo³, pero señalando este contexto actual como "[...] una nueva inversión liberal/conservadora en la política educativa, que conserva las mismas características originales de tecnicismo descritos por Saviani, pero, se mantiene la advertencia del uso de otra plataforma operativa", a saber, el mercado neoliberal globalizado que reclama la formación de un trabajador polivalente y multifuncional.

El tecnicismo, para Saviani (1986), presupone la neutralidad científica, basada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, aboga por la reorganización del proceso educativo con el fin de hacerlo objetivo y operativo. La política educativa cumplirá la función de:

Superar el problema de la marginalidad en que se forman individuos eficientes, por tanto, capaces de dar su cuota de contribución al aumento de la productividad de la sociedad. De esta manera, se cumple con su función de igualación social. En este contexto teórico, igualdad social se identifica con el equilibrio del sistema [...] (SAVIANI, 1986, p. 16-17).

En Brasil, la racionalidad técnica propuesta por el neotecnicismo trae en sus mecanismos de regulación de núcleo a través del prisma de la "responsabilización" y/o "meritocracia", que muestran la misma racionalidad tecnicista

del siglo XX, sin embargo, ahora en forma de "standards" o pruebas para el control del trabajo de enseñanza a través de bonificaciones y penalizaciones, con bases en el behaviorismo. Los instrumentos de evaluación son legitimados en el Plan Nacional de Educación (2014-2024), en vigor, de acuerdo con el Objetivo 7.7:

7.7. mejorar continuamente las herramientas para evaluar la calidad de la educación primaria y secundaria con el fin de incluir la enseñanza de la ciencia en los exámenes aplicados en los últimos años de la escuela primaria, e incorporar el Examen Nacional de Enseñanza Media, asegurado su universalización, al sistema de evaluación de la educación básica, y apoyar el uso de los resultados de las evaluaciones nacionales de las escuelas y los sistemas escolares para mejorar sus procesos y prácticas pedagógicas (BRASIL, 2014).

De la misma forma, en el resto de los países de Latinoamérica el modelo educativo impuesto desde los centros de poder es parte importante del engranaje que estructura el sistema mercantilista neoliberal. La acción expansiva de un capitalismo extractivista de materias primas en todo este vasto territorio que nuestros habitantes originarios llamaron Abya Yala, sirvió para despojarlos de recursos estratégicos (biodiversidad, reservas acuíferas, minerales e hidrocarburos) e imprimir una huella de transculturación y marginalidad que asegurase el carácter de territorios vulnerables y dependientes.

18

Las políticas globalizantes de los organismos internacionales

Durante los años 1980 y 1990, se establecen, a través de diversos organismos para la integración regional, una serie de políticas de carácter globalizantes y coordinadas con los acuerdos y tratados económicos internacionales, convenidos por la CAN, el MERCOSUR, ALADI, BID, BM, FMI, OCDE⁴, entre otras.

Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54) plantea que en el campo de la educación las agencias multilaterales establecieron proyectos cuyo propósito era establecer el avance educacional y la disminución de las desigualdades bajo la idea de una educación para todos, de esta manera refiere: "[...] se inicia con el PROMEDLAC – Proyecto Principal de Educación para América Latina



y Caribe, firmado en 1979 por los países de la región, pasando a ser llamado PRELAC – Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe”.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de los niños (1989) se desarrolla con el objetivo de diseminar esos intereses internacionales. Fue realizada seguida de otros eventos internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), Encuentro Mundial por los Niños (1990), Encuentro de Nueva Delhi (1993) y la Reunión de Kingston en Jamaica en 1996, en que Brasil suscribe estos tratados multilaterales.

No obstante, los efectos reales de estos tratados no se tradujeron en sistemas educativos más inclusivos. En las reformas educativas de las dos últimas décadas del siglo XX, la impronta colonialista se mantiene indemne. Glover (2010) explica que en dichos tratados de integración, los fines de la educación están estrechamente vinculados con categorías como desarrollo, subdesarrollo, desarrollo sustentable, competitividad, propias de una semántica de la dominación, así mismo, en los discursos sobre las reformas educativas subyacen conceptos propios de un “[...] colonialismo cultural/semántico que conforman los procesos discursivos y el régimen de verdad impuesto por la dominación” (GLOVER, 2010, p. 205).

Por otro lado, las evaluaciones internacionales de calidad educativa, como las que realizan el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE/UNESCO) o el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA – OCDE), intentan producir información estadística acerca de tópicos, en clave de estándares, que deben caracterizar una educación de calidad que acompañe el desarrollo para todos los países de la región:

PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944) (BONILLA, 2016, s/p).

En este contexto y con el pretexto de coadyuvar a la consecución de las demandas de calidad, países como España vendieron sus reformas educativas de base neoliberal a los países de América Latina. Las reformas curriculares adoptadas como parte de las políticas públicas educativas giraron en torno a las ideas neoclásicas defensoras del concepto de sociedad educadora según

el cual las regulaciones y orientaciones de los objetivos educacionales deben plantearlos la sociedad y no el Estado (SOCORRO, 2010). Desde el plano pedagógico y organizacional se promueven los conceptos del constructivismo pedagógico y los proyectos pedagógicos de centro como forma de vincular a la escuela con su entorno comunitario, en un intento de búsqueda de respuestas a un modelo de escuela ya agotado. Estas reformas adoptadas por los gobiernos, más que reconocer las necesidades de transformación de una escuela vinculada a su comunidad, ocultaban su trasfondo privatizador (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014), a través de lo que Mészáros (2008) denomina la “legitimación constitucional democrática” del Estado capitalista.

Las reformas educativas que se sucedieron luego de la reunión de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI de la UNESCO, en 1996, eran contradictorias con sus propios fines, esta incongruencia entre las propuestas emanadas de los acuerdos internacionales y la práctica ha sido denunciada por Luis Bonilla cuando plantea:

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar (BONILLA, 2016, p. 92).

Las editoriales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones y diversos entes benefactores con grandes capitales involucrados en el negocio de las reformas educativas, especialmente los relativos a las nuevas tecnologías para la comunicación e información, ponen los medios para materializar dichas reformas. Según el análisis de I. Mészáros (2008), las reformas educativas poco pueden dar respuestas a las exigencias sociales si están concebidas bajo los principios del capital por la contundente convicción de que este es incorregible.

Procurar márgenes de reforma sistémica dentro del marco del propio sistema del capital constituye una incongruencia. Por eso es necesario romper con la lógica del capital si queremos considerar la creación de una alternativa educativa significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 220).



En el caso brasileño, los trabajadores de la educación han levantado banderas de lucha hacia la educación pública y de calidad desde el inicio del siglo XX, empezando con la creación, en 1924, de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), seguida de otras organizaciones, además de varios seminarios, congresos y asociaciones nacionales del área de educación. Sin embargo, los intereses privatistas y reformistas siempre se hicieron presentes con interlocutores en el Congreso Nacional, por ejemplo, aquellos que participaron de las discusiones sobre el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024), a saber: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S⁵, Grupo Positivo, y otros.

Más recientemente, con la llegada del Partido de los Trabajadores (PT) al Gobierno Federal, han ocurrido, por un lado, muchos avances en el área educacional y, por el otro, una aproximación de un sector de ese Partido con el empresariado que ganó espacio en el gobierno para actuar en el campo educacional, proponiendo reformas en la legislación educacional con el objetivo de atender los intereses privatistas y reformistas, cuya representación más grande es el movimiento *Compromiso Todos por la Educación*. Según Saviani (2007) se trata de un:

[...] movimiento lanzado en 6 de setiembre de 2006 en el Museo del Ipiranga, en Sao Paulo. Presentándose como una iniciativa de la sociedad civil y convocando la participación de todos los sectores sociales, ese movimiento se constituyó, de hecho, como un aglomerado de grupos empresariales con representantes y patrocinio de entidades como el Grupo Pão de Açúcar, Fundación Itaú-Social, Fundación Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundación Roberto Marinho, Fundación Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntario, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre otros (SAVIANI, 2007, p. 1244).

Observamos que hubo una real interlocución gubernamental para la investida del empresariado en la educación, pues el Plan de Desarrollo de la Educación – PDE⁶, lanzado en 24 de abril de 2007, por el entonces Presidente de la República Luis Inácio Lula da Silva, por medio del Decreto no 6.094, 24 de abril de 2007, presenta una carta que está en total consonancia con el movimiento *Compromiso Todos por la Educación*, como se observa en el referido Documento:

Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, por la Unión Federal, en régimen de colaboración con Municipalidades, Distrito Federal y Estados, y la participación de las familias y de la comunidad, por medio de programas y acciones de asistencia técnica y financiera, visando la movilización social por la mejoría de la calidad de la educación básica (BRASIL, 2007).

22 No obstante, varias empresas que componen dicho movimiento forman parte de la Organización No-Gubernamental (ONG) Parceiros da Educação (2010), responsable por sugerir al gobierno brasileño la implementación del sistema de "charter schools", proveniente de los Estados Unidos. Según Freitas (2013), son escuelas privatizadas que funcionan bajo contratos anuales que especifican metas a ser alcanzadas. Sería, entonces, una forma de privatización de la Educación Básica brasileña que funcionaría por medio de una gestión autónoma en las escuelas públicas. La justificación de este tipo de gestión tercerizada de la educación se fundamenta en la idea de una mejor gestión de lo público en el sector educacional del país, teniendo presente que para los miembros de la referida ONG, el más grande problema de la educación brasileña está en el hecho de que ella esté bajo la responsabilidad de la esfera pública estatal, sin la concurrencia subyacente a la lógica capitalista del sector privado, tal como se verifica en el documento siguiente:

[...] a simples existência dessas escolas promoverá uma saudável concorrência com as demais escolas da rede pública e proporcionará mais uma alternativa de educação gratuita à população, e agrega vide recente exemplo da cidade de Nova Iorque, que decidiu ampliar ainda mais a abertura de novas 'charters schools', apesar da resistência do sindicato dos docentes (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

Así, observamos que tales reformadores de la educación, acogidos por el gobierno brasileño, se han constituido como propulsores de las estrategias de privatización de la enseñanza pública en el país, de manera que la educación se volvió una mercancía rentable para los grandes capitalistas.



Los caminos hacia la privatización de la educación brasileña

Desde la reforma del Estado realizada en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), las políticas internacionales brasileñas han sido orientadas como políticas sociales, aprobando medidas correctivas, que, debido al ideario de Estado Mínimo del contexto neoliberal, no son identificadas como de responsabilidad estatal o del mercado. Por lo tanto, son implementadas como acciones compensatorias y solidarias, según los presupuestos de la teoría social del capital defendida por los defensores del neoliberalismo.

Tales medidas asistencialistas tuvieron continuidad en 2003, en el gobierno de Luis Inácio Lula da Silva, por medio de la misma orientación de la “revolución educacional de gerencia” y la constitución de políticas educacionales paliativas en la medida en que se presentan las tensiones y reivindicaciones sociales. Según Mészáros (2011), en consonancia con el sistema capitalista, cualquier acción política que se respalde en la organización de la teoría social del capitalismo, se constituirá en un elemento paliativo en el que los grupos desfavorecidos no saldrán de la condición de desigualdad. Pues estas medidas no anulan o erradican injusticias sociales deflagradas, solo desmovilizan acciones, enfrían direcciones y colocan en suspensión el carácter de los derechos fundamentales del hombre como protagonista de su proceso socio-histórico, consolidando lo que propone el capital (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012).

Según Fontes (2010), muchas políticas del Estado brasileño están articuladas con una amplia red de convenios en el ámbito de la sociedad civil, bajo la forma de alianzas público-privadas, lo cual caracteriza un cambio en la función del Estado que pasa a volver la educación pública en una mesa de trabajo de grupos empresariales inversionistas con un espacio en la legislación brasileña para actuar. Las Alianzas Público-Privadas (APPs) en sentido estricto están previstas en la Ley nº 11.079, de 2004, en la que se conceptúan en su Art. 2º como “[...] el contrato administrativo de concesión, en la modalidad patrocinada o administrativa” (BRASIL, 2004).

Keifer (2012) pone de relieve las alianzas en el área educacional, formalizadas en varias especies de contratos según el tipo de servicio realizado, el cual puede variar desde la construcción, gestión y manutención o la propia realización de los servicios y operaciones, tal como ocurre en los sistemas de *vouchers* o *escuelas charter*. Más recientemente, las alianzas con la sociedad civil en el área educacional están evidenciadas, principalmente, en



el Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007) que dispone sobre el Compromiso Todos por la Educación:

Art. 6o Será instituido el Comité Nacional del Compromiso Todos por la Educación, encargado de colaborar con la formulación de estrategias de movilización social por la mejoría de la calidad de la educación básica, que subsidiarán la actuación de los agentes públicos y privados.

Art. 7o Pueden colaborar con el Compromiso, en carácter voluntario, otros entes, públicos y privados, tales como organizaciones sindicales y de la sociedad civil, fundaciones, entidades de clase empresariales, iglesias y entidades confesionales, familias, personas físicas y jurídicas que se movilicen hacia la mejoría de la calidad de la educación básica (BRASIL, 2007).

En ese sentido, observamos que el gobierno federal ha presentado propuestas educativas que siguen el recetario del capital. Según Saviani (2007), PDE está anclado en elementos fundamentales a la política educacional, desde el financiamiento hasta la evaluación.

24

En lo que se refiere al financiamiento, se destaca el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), instituido por la Ley n° 11.494 de 20 de junio de 2007, en sustitución al Fondo de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental (FUNDEF), se trata del financiamiento de toda la Educación Básica, y también a las modalidades de enseñanza: EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), Educación Profesional y Educación Especial.

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), creado por el gobierno federal, en el Art. 3° del Decreto 6.094 (BRASIL, 2007), del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, surgió con la finalidad de utilizar las evaluaciones como herramienta de gestión de las políticas educativas para atender los objetivos curriculares establecidos por el mercado. Ese instrumento evalúa el rendimiento de los alumnos en asignaturas de Portugués y Matemática. Ese nuevo indicador se calcula a partir de los datos de aprobación escolar obtenidos por el Censo Escolar y por medio de las evaluaciones del INEP, además, por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), responsable por la realización de la Provinha Brasil a alumnos del 3° año; Prueba Brasil conocida como Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar – ANRESC, para alumnos de la educación básica que cursan el 5° y 9° año, además de



alumnos del 3o año de la Enseñanza Media. SAEB fue creado en el inicio de los años de 1990 y promovido a través de los medios de comunicación en los dos gobiernos FHC (1995/98 y 1998/2002), como uno de los instrumentos más competentes de evaluación del desempeño escolar y la Prueba Brasil fue creada en fines del primero gobierno Lula (2003/ 2006). La enseñanza superior, a su vez, es evaluada por medio del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior – SINAES, la cual, evalúa las instituciones, los cursos y los estudiantes de la Enseñanza Superior a través de ENADE.

Para Arelaro (2007), la divulgación de los resultados de esos exámenes por medio de los medios de comunicación escritos y hablados lleva a un proceso de “ranqueamiento” de las escuelas muy acentuado, pese a que, oficialmente, los gobiernos declaren no ser ése el objetivo principal de aquellas pruebas o exámenes. Aunque no se pueda afirmar que un proceso de privatización stricto sensu esté en curso, es evidente que la precariedad de recursos, combinada con las políticas de focalización adoptadas en la enseñanza media, tiende a inducir a las municipalidades a buscar alternativas y apoyo privado, ante las dificultades de atención de la demanda y de la oferta de un padrón de calidad mínimo.

Otra forma de financiamiento de la educación es el Techo del Magisterio y Formación (base infraestructural y de recursos humanos) – creado por medio de la Ley 11.738/2008, que fijó el valor del techo nacional en R\$ 950,00 (novecientos y cincuenta reales) – con elevación gradual hasta 2010 – para una jornada de 40 horas semanas. En 2017, el Techo Nacional alcanza el valor de 2.298,80 (dos mil doscientos noventa y ocho reales, ochenta centavos).

Según informaciones del sitio del Ministerio de la Educación, el Gobierno Federal brasileño creó un Plan de Acciones Articuladas (PAR) para tener una mayor eficiencia en la implementación de los resultados de las políticas educacionales de PDE. Se trata “de un compromiso compuesto de veintiocho directrices y consubstanciado en un plan de metas concretas y efectivas, que comparte competencias políticas, técnicas y financieras para la ejecución de programas de manutención y desarrollo de la educación básica” (Online)⁷. PAR está reglamentando en el Art. 9º del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, como el conjunto articulado de acciones, apoyado técnica o financieramente por el Ministerio de la Educación, que vela por el cumplimiento de las metas del compromiso y la observancia de sus directrices

(BRASIL, 2007). Compromete la municipalidad a pensar su política basándose en la cultura del planeamiento por medio de la existencia de un mecanismo generador de demandas, desconstruyendo las acciones inmediatistas de las secretarías municipales de educación, apuntando hacia la necesidad de convocar a la sociedad civil para ser protagonista del proceso democrático. Así, es constituido por un

Comité Local compuesto por miembros de la comunidad que se configura como un espacio de toma de decisiones, instituyente de la garantía constitucional de la libertad de expresión y de la participación de diversas y variadas organizaciones políticas, consolidadas por medio de la re-experimentación de prácticas democráticas de conducción del público (SANTOS; DAMASCENO, 2011, p. 8).

Pese a la existencia de la dirección hacia la participación de la sociedad civil en las acciones de PDE, como el PAR, los estudios han demostrado que esta participación ha sido escasa y restringida a los intereses de las organizaciones privadas en Brasil, especialmente, al grupo de los empresarios del Compromiso Todos por la Educación, esta situación ocurre de manera tan explícita que la acción de PDE recibió el mismo nombre, como destaca Graziano (2007):

Esta coalición (grupo) es formada principalmente por empresas y fundaciones empresariales [...]. La participación de empresarios es positiva, mas paradójicamente, es también preocupante, pues tenemos el eje invertido – es a la propuesta empresarial que el Poder Público viene adherirse, y no los empresarios que pasan a apoyar un plan para la educación pública (GRAZIANO, 2007 apud SILVA; CRUZ, 2015, p. 4).

Silva y Cruz (2015) hacen un análisis sobre el PAR, destacando la forma como está configurado en MEC con sus dimensiones a partir de la figura 01, donde se muestra la configuración de ese Plan.



Cuadro 1 – Dimensiones del Plan de Acciones Articuladas

DIMENSIÓN 1 – Gestión Educacional	
Área 1	Gestión democrática: Articulación y desarrollo del Sistema de Enseñanza;
Área 2	Desarrollo de la Educación Básica: acciones que tienen como finalidad su universalización, la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje asegurando la equidad en las condiciones de acceso, permanencia y conclusión en la edad adecuada;
Área 3	Comunicación con la Sociedad;
Área 4	Suficiencia y establecimiento del equipo escolar;
Área 5	Gestión Financiera.
DIMENSIÓN 2: Formación de Profesores y de Profesionales de Servicios y Apoyo Escolar	
Área 1	Formación inicial de Profesores de la Educación Básica;
Área 2	Formación continuada de Profesores de la Educación Básica;
Área 3	Formación de Profesores de la Educación Básica para la actuación en educación especial, escuelas del campo, comunidades Quilombolas o Indígenas;
Área 4	Formación inicial y continuada de Profesores de la Educación Básica para cumplimiento de la Ley 10.639/03;
Área 5	Formación de Profesionales de la Educación (funcionarios).
DIMENSIÓN 3: Prácticas Pedagógicas y Evaluación	
Área 1	Elaboración y Organización de las prácticas pedagógicas;
Área 2	Evaluación del aprendizaje de los alumnos y tiempo para asistencia individual/colectiva a los alumnos que presentan dificultad de aprendizaje.
DIMENSIÓN 4: Infraestructura Física y Recursos Pedagógicos	
Área 1	Instalaciones físicas generales;
Área 2	Integración y Expansión del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Pública;
Área 3	Recursos Pedagógicos para el desarrollo de prácticas pedagógicas que considere la diversidad de las demandas educacionales.

Fuente | Silva, Cruz (2015, p. 7)

Para atender a las necesidades explícitas en las dimensiones enumeradas en el Cuadro 1, el Gobierno brasileño ofrece varios programas



educacionales a las municipalidades, cuya adhesión deber tener lugar por medio del Sistema Integrado de Monitoreo, Ejecución y Control del Ministerio de Educación (SIMEC⁸). Tal Sistema congrega acciones que proporcionan recursos para las municipalidades, en lo que se refiere a la gestión democrática, formación inicial y continuidad, educación inclusiva, capacitación para el personal de apoyo, cuadra de deportes, tecnología educacional, Diversidad, Relaciones étnico-raciales, agua potable en las escuelas, entre otras, teniendo como base el diagnóstico realizado en el SIMEC por los respectivos sistemas municipales de enseñanza.

Sin embargo, hay críticas sobre el PAR, pues para algunos investigadores del área, se constituye más en una forma de centralización de recursos por el gobierno federal a través del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), que lo concierne al PDE. La concepción de educación pública demuestra una transferencia de responsabilidad del Estado a los sectores de la sociedad civil (especialmente el sector privado), los cuales son llamados a asumir la conducción de la política educacional por medio del estímulo a la utilización de alianzas para que los ayuntamientos y las escuelas encuentren soluciones con la iniciativa privada y otros asociados (BARÃO, 2009), principalmente, con el sector empresarial, para el cual hay la preponderancia del factor económico en detrimento de la educación y de cualquier otra política social. Además, PDE en su articulación con el plan de metas del Compromiso Todos por la Educación, se consolida como una política educacional que representa los dictados de la clase dominante en el poder, para ser implementada en los países periféricos del capitalismo global, siguiendo el recetario del Banco Mundial.

28

La emergencia de una educación inclusiva

Como producto de un proceso de luchas de organizaciones y movimientos sociales indoafroamericanos, de obreros, campesinos, de maestros, de mujeres, religiosos (como el de la teología de la liberación) y partidos políticos de izquierda, el siglo XXI se inaugura una nueva etapa política, con la emergencia de gobiernos progresistas y de izquierda en algunos países de América del Sur como Brasil, Ecuador, Argentina, Venezuela, Bolivia y el intento reciente y frustrado de Paraguay, los cuales torcieron el rumbo privatizador y



mercantilista de la educación y formularon políticas en favor de una educación pública e inclusiva que permitiesen construir otro orden social.

En Venezuela desde el año 1999, con el proceso de refundación del Estado en el marco de la Revolución Bolivariana se inicia también un proceso constituyente en el que todos los docentes del país debaten diversos temas de interés nacional. La Constituyente Educativa puso en discusión temas relativos a la calidad de la educación, el analfabetismo, la repitencia y deserción escolar, la cobertura, la gratuidad, el carácter público, el Estado Docente, la laicidad, la formación de los docentes, las condiciones socioeconómicas de los maestros, los sindicatos y el ejercicio del sindicalismo en educación, entre otros temas que sirvieron para dar cuerpo al Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Políticas educativas de la Revolución Bolivariana

El Proyecto Educativo Bolivariano (PEB), surge bajo los principios y normas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada en referendo popular en el año 1999, en lo concerniente a las garantías del derecho a la educación y el valor de la educación pública. Este nuevo modelo plantea la gratuidad desde la educación inicial (0 años) hasta el nivel universitario y se reconocen los derechos educativos de sectores excluidos de los procesos de escolarización. La educación se asume como un derecho humano y deber social, de carácter público y gratuito, teniendo como principio ético y político la pertinencia y la equidad. En el PEB se expresa:

[...] En este sentido, se concibe la educación desde la articulación de dos grandes mecanismos de innovación transformadora: los proyectos bandera y las misiones, cuyo desarrollo permite apreciar los logros que van dando paso al proceso de construcción de la nueva estructura del sistema educativo [...] (MED, 2004, p. 11).

Uno de los principales principios que constituyen este proyecto es alterar la directriz neoliberal de las últimas décadas y recuperar la perspectiva del Estado Docente, tal como se expresa en la CRBV (1999) en el artículo siguiente:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y



modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y una visión latinoamericana y universal. El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley (CRBV, 1999, Art. 102).

La propuesta de un modelo educativo diferente pretende la transformación de la escuela y del docente como proceso básico para la construcción de una nueva ciudadanía. En este proceso de definiciones participan los movimientos sociales surgidos desde las luchas magisteriales, estudiantiles, campesinas, obreras, indígenas, afrovenezolanas y de los movimientos de la teología de la liberación que datan del siglo XX y otros más recientes que nacen en el contexto de la Revolución Bolivariana, todos ellos con un compromiso claro con el modelo de educación emancipadora.

30

Las Misiones Educativas: una política de educación para todos y todas

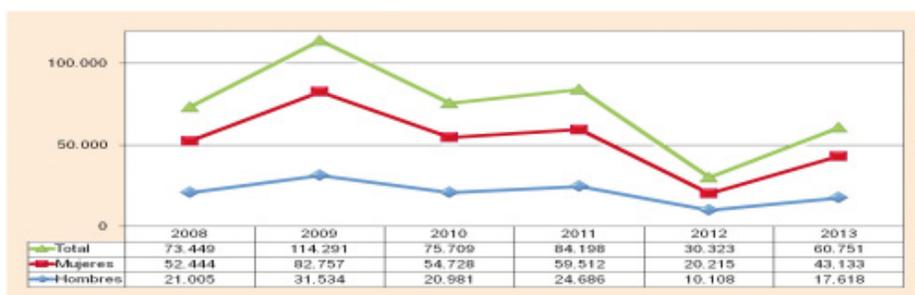
Las misiones educativas representan una de las políticas de mayor impacto social por la ruptura que ha supuesto con el modelo de educación tradicional. Ellas se estructuran en tres tipos para atender diversas problemáticas derivadas de las dinámicas excluyentes del pasado:

- a. Misión Robinson, cuya finalidad es erradicar el analfabetismo y brindar la posibilidad de culminar la educación primaria.
- b. Misión Ribas, dirigida a aquella parte de la población que no pudo culminar sus estudios de educación secundaria.
- c. Misión Sucre, cuya finalidad es la de brindar la posibilidad de profesionalización universitaria.



En todas las misiones educativas el componente del trabajo productivo para el desarrollo endógeno está presente con la finalidad de impulsar una nueva cultura productiva que aprecie los saberes autóctonos y ancestrales, que introduzcan valores de solidaridad y cooperación y potencie la organización comunitaria para la participación en la vida pública y la defensa de la soberanía en todas sus expresiones. El mayor logro alcanzado con la política de misiones educativas ha sido erradicar el analfabetismo y devolver la dignidad a millones de venezolanos excluidos del sistema educativo durante los anteriores cuarenta años de democracia representativa. Para el año 2005 la UNESCO declara a Venezuela territorio libre de analfabetismo. Hasta mayo del 2014, 2.683.126 personas han sido beneficiarios de la Misión Robinson.

Gráfico 1



Fuente: Memoria y Cuenta 2012-2013, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).
Proyecciones de Población según Censo 2011, Instituto Nacional de Estadística (INE).

Realizado por: Coordinación de Estadísticas de Educación, Gerencia de Estadísticas Sociales (INE).

31

Otro de los logros importantes se muestra en las conquistas de los derechos de las mujeres a una educación sin discriminación de género. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, en el caso de los egresados de la Misión Ribas, con la que se alcanza la educación secundaria, son las mujeres quienes concentran la mayor cantidad de egresados.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario

En Venezuela las conquistas por una educación inclusiva tienen el sello de la participación social. El Movimiento Pedagógico Revolucionario (en

adelante MPR) tiene su origen en importantes y complejos procesos de construcción educativa, entre ellos pueden mencionarse:

- a) Los debates para la comprensión de la realidad educativa venezolana y latinoamericana imperantes hasta la entrada del siglo XXI.
- b) Las propuestas de experiencias escolares y de educación popular bajo paradigmas pedagógicos críticos y emancipadores (Simón Rodríguez, Paulo Freire, la corriente marxista, Gramsci, Fals Borda, entre otros).
- c) Los procesos de definición, en el contexto de surgimiento y desarrollo de la Revolución Bolivariana, de una educación emancipadora que supere la división social del trabajo, obture la separación de teoría y práctica y promueva la acción social transformadora.

Este movimiento está integrado por educadores, colectivos organizados y sujetos sociales, de toda la geografía nacional, con pluralidad de corrientes de pensamiento pero cuyo tronco común es la ruptura de los dispositivos colonizadores subyacentes en la escuela y en la acción educativa, además de dar impulso a la construcción de la democracia participativa y protagónica (GUTIÉRREZ SOJO, 2016).

El MPR ha tenido un gran impacto en la formulación de políticas educativas, en la transformación del sistema doctrinario y la transformación curricular bajo una acción contestataria y contra hegemónica fundamentada en la politización de la pedagogía y la pedagogización de la política. La propuesta político – pedagógica del MPR busca en esencia que las escuelas se conviertan en espacios del quehacer comunitario, una escuela que genere conocimiento liberador que permita potenciar la producción para el desarrollo endógeno local.

Uno de los mayores alicios en la transformación de las políticas educativas aportados por el MPR y que a su vez le dan definición y fundamento es el Encuentro de Río Chico. Este encuentro que se realiza en el año 2009, en la ciudad de Río Chico del estado Miranda, congrega a colectivos y sujetos sociales de todo el país para la formulación de propuestas que den paso a la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación, dichas propuestas se recogen en un documento denominado Declaración de Río Chico. Entre las propuestas más trascendentes de esta declaración se mencionan:



1. La recuperación del Estado Docente, caracterizado por:

[...] el tipo de democracia que reivindica, por la naturaleza de la participación que promueve (tal es el caso de los postulados del Art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), donde se integran las tareas de formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas), es decir, estamos en un período de transición donde se están creando las bases del ESTADO COMUNAL Y DE CONSEJOS con formas de democracia directa o democracia real: consejos de trabajadores, comunales, de mujeres y hombres, de los y las estudiantes, campesinos y campesinas, etc. En el contexto de la comuna, como nueva geometría del poder, la escuela se constituye en un espacio de construcción del poder popular, democratizando el saber, desarrollando la soberanía cognitiva de los ciudadanos y ciudadanas en el caserío, urbanización o barrio (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 2).

2. Su incidencia en la gestación de una nueva cultura y organización escolar que diera paso a la constitución de los Consejos Educativos impulsó que en la Ley Orgánica de Educación aprobada en 2009 se planteara un tipo de gestión educativa fundamentada en el principio de corresponsabilidad social. La propuesta consejista llega a materializarse en la formulación de la resolución ministerial 058, aprobada en 2012, la cual plantea como estructura de gobierno escolar al Consejo Educativo integrado por estudiantes, docentes, trabajadores obreros y administrativos, equipos directivos, consejos comunales y otras organizaciones comunitarias, además de sujetos sociales.

3. La construcción curricular, entendida como un proceso en permanente desarrollo y con anclaje social debe contemplar la educación para el trabajo pero sin reproducir las condiciones del trabajo bajo concepciones capitalistas. De lo que se trata es de dar una batalla en el marco de la transformación curricular contra la enajenación del trabajo. Ello involucra: “[...] superar la separación del trabajo manual del intelectual, combatir la contradicción entre la teoría y la práctica, lo que en términos curriculares significa enfrentar la fragmentación y atomización del saber expresadas en las disciplinas [...]” (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 4).

4. Un enfoque educativo que postula la investigación – acción como aspecto fundamental en la formación de los docentes. Se reivindica al maestro – pueblo,

como aporte significativo en la construcción de una pedagogía alternativa. Así mismo se propone validar los saberes populares y legitimar los espacios educativos no convencionales.

5. La acción educativa debe ser una acción situada con pertinencia socio-histórica, ello supone el alcance de la soberanía productiva y tecnológica. De allí que se promueva, desde la escuela – comunidad la valoración de los saberes ancestrales, tradicionales, artesanales y las tecnologías intermedias y de punta para la producción que garantice una alimentación sana, segura, sabrosa y soberana (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 5).

6. Una nueva racionalidad comunicativa a través del fortalecimiento del sistema de comunicación pública, de emisoras y televisoras comunitarias y la constitución de redes de comunicadores populares para el combate de las distorsiones comunicativas y manipulaciones propagandísticas.

7. Se propone la educación laica de manera que garantice la libertad de culto y apoya el macro – ecumenismo.

34

Con la convicción de la necesaria integración y unidad de los pueblos latinoamericanos en sus luchas por un modelo pedagógico emancipador, el MPR ha impulsado la Expedición Pedagógica. Este evento reúne a docentes con una militancia comprometida con la pedagogía de la emancipación de Venezuela, Colombia, México, Argentina y Uruguay. La expedición pedagógica representa un espacio en el que los maestros, educadores populares y organizaciones de diferente idiosincrasia, debaten y comparten experiencias que suponen auténticas manifestaciones de resistencia (en términos de Giroux) frente a las prácticas reproductoras de la escuela de tradición conservadora.

Algunas conclusiones

Los procesos de transformación de la educación, no pueden pasar de meras reformas si no forman parte integrante de otro proceso de rupturas con el viejo orden económico y sociocultural que involucre al Estado, a la sociedad y al territorio. En este sentido, cobra mayor significación la concepción de la escuela como centro del quehacer comunitario y por ende, otro modelo pedagógico con el que se piense la formación para el trabajo productivo liberador



y la participación de las personas en los asuntos públicos, todo ello supone un rico aporte de la escuela en la formación para el desarrollo productivo endógeno local.

En estas circunstancias, la contingencia debe orientarse a pensar en el urgente impulso de una nueva sociedad, un nuevo orden, un nuevo sujeto. José Martí planteaba que "*tendría que declararse por segunda vez la independencia de la América Latina, esta vez para salvarla de los Estados Unidos*". De allí que las políticas educativas y la acción de los docentes, si no son para vencer definitivamente la influencia de la pedagogía bancaria como la denominó Paulo Freire en la construcción de ciudadanos pasivos y promover la pedagogía crítica, para la emancipación, seguirán generando escuelas sin sentido y sujetos sin compromiso histórico con su tierra y su cultura.

El tipo de democracia construido en el nuevo siglo en los países de América Latina ha dado un giro hacia el robustecimiento del Estado y la institucionalidad, las balanzas de poder se inclinan cada vez más hacia la participación popular y hacia la visibilidad de los excluidos, en el caso de Venezuela, el modelo democrático es participativo y protagónico, lo cual abre un compás necesario a la articulación de las organizaciones populares y movimientos sociales con las políticas públicas. En este sentido, la historia reciente ha ido develando cómo este modelo democrático es incompatible con el modelo económico que desarrollan las transnacionales y con los acuerdos comerciales neoliberales. De allí que las políticas educativas en nuestro continente deban orientarse a fortalecer el desarrollo sustentable, ese que promueve el desarrollo desde adentro y que considera la dimensión ecológico – ambiental y sociocultural como componentes indispensables para la preservación de la vida.

La educación, en términos bolivarianos debe ser un instrumento de emancipación y la escuela, el campo de resistencia (Giroux) y de lucha para alcanzarla. Entendiendo, además la escuela como aquella que trasciende los límites físicos de las aulas de clase, los pasillos y las verjas, convirtiéndose en espacios del quehacer comunitario al tiempo que la comunidad se convierta en espacios del quehacer educativo. Para que este fin se materialice es necesario que se fortalezcan los mecanismos participativos en la vida pública de los educadores en una sinergia perfecta con las organizaciones comunitarias.

Walter Benjamín comparó al capitalismo con un tren que viaja inexorable hacia el abismo y a la revolución socialista como el freno. Hoy más que nunca se corrobora el abismo hacia donde conduce la influencia imperial norteamericana sobre los pueblos, no hay un ejemplo en el mundo de pueblo próspero y en paz por el que haya pasado la intervención estadounidense. En América Latina la educación debe formar parte de la reconducción de ese tren y echar a andar un nuevo trayecto histórico hacia la construcción de un nuevo sujeto para un nuevo orden social.

Uno de los más urgentes retos en Nuestramérica, lo fue hace dos siglos, lo es ahora, es consolidar los mecanismos de integración para materializar la construcción de un bloque cultural e histórico capaz de frenar el tren del capitalismo. Ya lo dijo el Libertador de América Simón Bolívar en su mensaje al Congreso de Colombia *"La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino"*.

Notas

36

- 1 Tal como lo explican las teorías de la reproducción en las que se analiza cómo funcionan los dispositivos ideológicos del Estado, cuyo punto de partida son los trabajos de L. Althusser (1970) y los que le siguieron como P. Bourdieu y J. C. Passeron (1996) y; C. Baudelot y R. Establet (1987), por mencionar algunos.
- 2 La nueva reconfiguración tecnológica generadas con la globalización han marcado la orientación de las políticas educativas brasileñas, las cuales han estado al servicio de una sociedad del conocimiento globalizado y de la restauración de las bases productivas centradas en la automatización direccionada por el mercado nacional e internacional.
- 3 Haciendo referencia a la definición de "detalle técnico" adoptada por Dermeval Saviani en su libro *Escuela y Democracia* (SAVIANI, 1986).
- 4 Comunidad Andina (CAN), Mercado Comum do Sul (MERCOSUR), Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), Fondo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- 5 El Sistema S corresponde al conjunto de organizaciones de entidades corporativas vueltas hacia el entrenamiento profesional, asistencia social, consultoría, investigación y asistencia técnica. Hacen parte del Sistema S: el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai); Servicio Social del Comercio (Sesc); Servicio Social de la Industria (Sesi); y Servicio Nacional de Aprendizaje del Comercio (Senac).
- 6 PDE empezó con poco más de 20 acciones, y en 2009 se amplió para 41 acciones, cuya meta es equiparar los indicadores educacionales brasileños a aquellos de las naciones más desarrolladas hasta 2022.
- 7 PAR – Apresentação. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acceso en: 16 jan. 2017.



- 8 El acceso al SIMEC es posible por medio del Link: <http://simec.mec.gov.br/>. Para accederlo será necesario un catastro de la municipalidad en el Portal de MEC.

Referencias

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal**, Londrina, n. 9, p. 4-5, nov. 2009.
- BIGOTT, Luis Antonio. **Redes socioculturales y participación comunitaria**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2010.
- BONILLA, Luis. Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia. **Viento Sur**, Caracas, n. 47, p. 92-101, ago. 2016. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/148438>. Acceso en: 4 jan. 2017.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Fontamara, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.079 de 20 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 16 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **PAR – Plano de Ações Articuladas–Relatório Público**. 2007. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas PDE. Brasília: MEC, 2007b. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 2014.

CRBV. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas, 17 nov. 1999.

DECLARACIÓN de Río Chico. **Movimiento Pedagógico Revolucionario**. Venezuela: IPASMAR, 17 mayo 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano nacional da educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. **Cadernos Políticos**, Ciudad del México, n. 44, p. 102-106, jul./dic. 1985.

GLOVER, Ovidio Andrés Charles Van. Educacio basica, revolucio bolivaria!a y contexto del Mercosur: debates y perspectivas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18; 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

GUTIÉRREZ SOJO, MIRNA Elizabeth. **Movimientos pedagógicos y políticas educativas**: estudio comparado. Madrid: Académica Española, 2016.



HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **El maestro inventor Simón Rodríguez**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

KIEFER, S. F. W. As parcerias público-privadas na área de educação: ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UFF. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=133b3752e52bae42> Acesso em: 5 jan. 2017.

JAMARILLO, Maria Mercedes; COOK, Janamaría Cordones. **Más allá del héroe**: antología crítica do teatro histórico hispanoamericano. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012.

MED. **La educación bolivariana**: políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. Caracas, 2004.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Medonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-241, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774>.

MÉSZÁROS, István. **El desafío y la carga del tiempo histórico**: el socialismo del siglo XXI. Valencia: Vadell Hermanos/CLACSO, 2008.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARCEIROS da educação. **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

PRIETO FIGUEROA, Luís Beltrán. **La escuela nueva en Venezuela**. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana. 2007.

QUINTERO, Rodolfo. **La cultura del petróleo**. Caracas: Biblioteca del Pensamiento Económico, 2011.

SANTOS, Émina Márcia Nery dos; DAMASCENO, Alberto. **Planejando a educação municipal**: planejando a experiência do PAR no Pará. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0174.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231- 1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 277-303, jul./dez. 2012.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O plano de ações articuladas: desafios para a gestão educacional. **Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2015.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil. La formación docente en la era bicentenaria: reflexiones y aproximaciones para la construcción de una nueva ciudadanía. XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL / CONE SUL. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

Profa. Dra. Paulina Elena Villasmil Socorro

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt | Venezuela

Movimiento Pedagógico Revolucionario

Investigadora do Centro de Estudios Socio-Históricos y Culturales

Grupo de Investigación sobre Formación de Profesores de Países del Mercosur | Cono

Sur

E-mail: paulinavillasmil@gmail.com



Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Educação Básica
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/CNPq)
Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação
E-mail: arlerp@hotmail.com

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq)
E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Recebido 10 maio 2017

Aceito 15 jun. 2017