
EL DISCURSO DE LA CALIDAD Y LA DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES EDUCACIONALES EN BRASIL: UN ANÁLISIS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NEOLIBERAL

Mauro Augusto Burkert Del Pino, Alvaro Moreira Hypolito y Márcia Ondina Vieira Ferreira*

Es posible resumir la cantinela conservadora en su afán por declarar las virtudes de los modelos contemporáneos de educación en occidente, en una corta frase: la *igualdad de acceso* a la escolarización. Las credenciales educativas obtenidas revelan el esfuerzo personal en un proceso competitivo considerado justo. La comprobación de la existencia de altos grados de fracaso escolar no denota la inconsistencia de un sistema que ignora la desigualdad de condiciones, sino que contribuye a legitimar la incapacidad personal de todos aquellos “fracasados”, a los cuales se encamina a programas “compensatorios” de educación.

En la misma lógica, la principal aportación de la economía de la educación en la posguerra, la teoría del capital humano, ha planteado que la planificación de la enseñanza y las inversiones públicas y privadas en educación podrían conducir a la mejoría de la situación económica del país y al incremento de la renta personal de los individuos. El capital humano presente en el individuo es resultado de rasgos de comportamiento y conocimientos adquiridos, responsables del aumento de la productividad y, al igual que antes, revelador de méritos personales.

Hoy en día le toca a la visión neoliberal evocar de nuevo la hipótesis meritocrática ya presente en las demás variantes conservadoras en educación, sólo que ahora el contexto de crisis económica retira del ideario el optimismo estatal por la educación. Así, “el neoliberalismo se orienta a garantizar un desplazamiento del protagonismo estatal en materia de gasto público social, transfiriéndolo hacia la propia comunidad a través de la descentralización y privatización de los programas sociales” (Gentili, 1995; p.196); es decir, abandonando la perspectiva de inversión y control del Estado en la enseñanza (y demás áreas sociales) y eligiendo el mercado como propulsor tanto de las necesidades educacionales como del tipo de educación ofrecida.

El propósito de este artículo es examinar cuál es el impacto de la propuesta neoliberal sobre las estructuras de la enseñanza pública brasileña. Para ello discutiremos, en primer lugar, algunas de las concepciones del neoliberalismo sobre la educación. En segundo lugar, presentaremos datos de orden general sobre la actual situación de la educación en Brasil, localizando algunos de los motivos por los cuales llegamos a este punto. Por últi-

mo, examinaremos aspectos de la propuesta educativa del actual gobierno del país.

CUALIFICACIÓN PARA EL TRABAJO Y CREDENCIALES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: UN ESPEJISMO NEOLIBERAL.

Los análisis críticos al neoliberalismo ya son hoy considerables, tanto en cantidad como en calidad. En este apartado, por lo tanto, elegiremos sólo dos aspectos en el examen de la perspectiva neoliberal en materia educativa: 1) Las conexiones entre calidad de la enseñanza y mercado de trabajo; y 2) Las especificidades de tal propuesta en un país como Brasil, en el cual nunca ha llegado a existir un Estado de Bienestar.

Uno de los argumentos más utilizados sobre la necesidad de reforma de la enseñanza en este momento de Tercera Revolución Industrial tiene como base la incapacidad de la escuela para acompañar los cambios realizados en la estructura de producción a partir de la introducción de las nuevas tecnologías. La consigna usada es la de que la escuela necesita cualificar a los futuros trabajadores para ocupar puestos de trabajo en los cuales se exige cada vez más una formación polivalente. Al lado de esto, se refuerza la idea de que únicamente tal formación puede garantizar un empleo pleno, dado que el desempleo estructural viene recibiendo la connotación de fenómeno natural.

Podemos identificar por lo menos tres equívocos en tal diagnóstico. En primer lugar, debemos discutir la supuesta ligación “funcional” entre escuela y mundo del trabajo. Parece ser el deseo de muchos de que tal hecho se produzca -véase, por ejemplo, las frecuentes manifestaciones de empresarios al respecto- y hasta teóricos como Althusser (1985) y Bowles & Gintis (1976) han desarrollado la idea de que en la escuela se intenta asegurar la preparación de los niños y jóvenes para ocupar sus puestos en el sistema de producción. Empero, en la realidad es difícil aceptar que una institución sobre la cual existen tantos intereses distintos y en la cual interaccionan también tantos agentes, pueda realizar siempre una formación que atienda con presteza a los aspectos profesionales. Lo más probable es que las reformas sufran mediaciones tanto en el momento de elaboración de las políticas educativas como durante su proceso de implementación, de modo que los resultados no son únicos.

En segundo lugar, hay que examinar el sentido que se da a la cualificación a partir de las necesidades puestas por las nue-

(*) Del Pino es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas y Master en Educación de la Univ.Fed. de Rio Grande do Sul; Hypolito es profesor de la Fac.de Educación de la UFPel. y Master en Educación de la Univ.Fed. de Minas Gerais; y Ferreira es profesora de la Fac. de Educación de la UFPel., Master en Educación de la UFRGS, becaria del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico y doctoranda en Sociología en la Universidad de Salamanca.

vas tecnologías y su relación con las credenciales educativas. Estudios avanzados al respecto (Alex, 1991) separan las cualificaciones *técnicas* de las *sociales*, siendo las primeras mensurables pero las segundas apenas son estimables por medio de indicadores. Además de esto, no hay manera de establecer una identidad directa y total entre las cualificaciones del trabajador y los requerimientos del puesto de trabajo, existiendo más bien un *modelo profesional* exigido por el mercado.

En este sentido, se puede cuestionar la defensa de cambios en la escuela por cuenta de las necesidades de formación técnica del trabajador. Las cualificaciones sociales (“orientaciones, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo o la tarea” (Alex, 1991, p.23) tal vez sean más importantes pero sin embargo existe la necesidad de hacer creer que la obtención de una formación profesional es condición natural para que funcione la producción y -lo que por supuesto para la mayoría aparece como más importante- obtener empleo.

En síntesis, es posible sostener la hipótesis de que las exigencias de las nuevas tecnologías en términos de cualificación del trabajador sean simplemente nuevas formas de organizar el trabajo, necesitando el capital

“aprovechar -‘explorar’, dirán algunos- las formas de organización mental que son promovidas por una enseñanza de buena calidad y de ahí el por qué de requerirse hoy que la enseñanza desarrolle individuos polivalentes, es decir, capaces de participar en distintas tareas con creatividad e iniciativa. En este sentido, cualificación se confunde con competencia para participar de determinada forma de organización del trabajo”. (Ferreira, 1994; p.11)

Por consiguiente, y en último lugar, es preciso recalcar que el desempleo derivado de la introducción de las nuevas tecnologías no es su consecuencia necesaria, en el sentido filosófico del vocablo. Los cambios en la base técnica de la producción y la puesta en práctica de nuevas formas de organización del trabajo son una alternativa a la crisis de acumulación capitalista, presentando como objetivos la mayor productividad y otro tipo de control de la autonomía del trabajador. En esta lógica, el bienestar social y el empleo digno son apenas un subproducto de la discusión.

Sobre las especificidades del neoliberalismo educativo en Brasil, lo que importa es rescatar que el discurso de la calidad, eficiencia y racionalización olvida de forma deliberada los orígenes de la crisis de la escuela brasileña. Sin pretender realizar aquí una descripción profunda de los procesos por los cuales las élites brasileñas (y multinacionales) históricamente han dejado a un lado los intereses y necesidades de la gran mayoría de la población del país, lo que hay que poner de manifiesto de forma imperativa es que las alternativas que están siendo (im)puestas poseen un carácter exclusivamente técnico y, por lo tanto, son incapaces de solucionar los problemas provenientes de la desigual distribución de recursos y del poder.

Veremos a continuación aspectos de la realidad educativa brasileña.

LAS CARAS DE LA CRISIS EDUCATIVA BRASILEÑA

Si en las últimas décadas los índices de escolarización de la población brasileña de 7 a 14 años han sufrido un fuerte crecimiento, paradójicamente esto no se ha reflejado en una mejoría global de la situación educativa del país en la actualidad.

A fin de cuentas, si en los años 50 tal índice estaba en el 36,2%, en los años 60 en 45,4%, en los 70 en 61,7%, en los 80 en 80,4%¹, alcanzando en esta última década el porcentaje del 86,9% de niñas y niños escolarizados, ¿cómo se explica el hecho de que la UNESCO sitúe a Brasil en 80º lugar en el ranking de la educación internacional?

Dejando a un lado qué criterios utiliza la UNESCO para clasificar a los distintos países -en este caso, la inversión de apenas el 3,7% del PIB en 1995-, la cuestión es que la conquista de más plazas en los centros educativos públicos, asociada a la obligatoriedad de matrícula de la infancia brasileña, en ninguna medida significó una mejoría en la calidad de la enseñanza; al contrario, lo que se ve es la casi total aniquilación de la enseñanza pública, desde los niveles básicos hasta la Universidad.

Sin embargo, como argumentaremos, cuando el actual gobierno brasileño propone cambios en la administración educativa, basando su razonamiento en la baja calidad del sistema de enseñanza, realiza un precario diagnóstico en la medida en que omite determinados elementos en su análisis.

Es cierto, como lo mencionamos antes, que hubo un crecimiento significativo de la escolarización de niñas y niños en edad escolar en Brasil, principalmente después de los años 60, con un particular incremento en los años 70, después de las reformas de la enseñanza de I y II Grados², estimulados por los gobiernos militares.

Sin embargo, el aumento de la escolarización para capas más amplias de la población no significó una mejoría cualitativa de la enseñanza. Lo que se verifica es que la escuela pública brasileña no ha sido capaz, en esos últimos 30 años, de lidiar con esa nueva realidad: trabajar con sectores sociales que antes no tenían acceso a la enseñanza y que poseían una cultura diferente de aquélla que la escuela desarrollaba. Los problemas referentes al abandono, reprobación y repetición del mismo curso, no sólo continuaron existiendo, sino que se han incrementado. Así, en lo que respecta a Brasil no se puede hablar de democratización de la enseñanza pues aunque se admita la ampliación de oportunidades de acceso al sistema escolar, la asistencia y permanencia de la infancia en la escuela es absolutamente precaria.

Según el IBGE -Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística³-, a partir de datos del último Censo (1991), teniendo en cuenta una población de 27.900.000 niños y niñas entre 7 y 14 años (edad escolar obligatoria), cerca del 24% no sabían leer ni escribir. Considerándose la franja de 10 a 14 años, el 16,8% no sabían ni leer ni escribir (Brasil, 1992).

Varios estudios (Ferrari, 1985; 1987; Roca, 1989) muestran que los problemas y soluciones al analfabetismo están directamente relacionados con el proceso de escolarización y las condiciones socioeconómicas de existencia.

En relación a estos últimos, es evidente que cuanto menor es la renta mayores son las tasas de analfabetismo. Esa tendencia es confirmada y se muestra en forma más perversa en aquellas regiones menos desarrolladas, donde viven las poblaciones de

(1) Datos provenientes de los Censos Demográficos del IBGE (ver nota número 3), mencionados en el “Plano Decenal de Educação para Todos” (Gobierno Itamar Franco).

(2) El sistema brasileño de enseñanza está organizado de la siguiente forma: a) Enseñanza preescolar; b) Enseñanza de I Grado - 1º a 8º curso (7 - 14 años); c) Enseñanza de II Grado - 1º a 3º curso (15 - 17 años); d) Enseñanza Superior (incluido Posgrado).

(3) Este organismo es la institución oficial encargada de las estadísticas (datos demográficos) en el país.

más baja renta familiar. Para una renta familiar entre 1 y 2 salarios (SM -Salario Mínimo equivalente, hoy, a 100 dólares)- la gran mayoría de la población económicamente activa posee una renta familiar que llega hasta 2 salarios mínimos-, la tasa de analfabetismo representa el 20,5% para niñas y niños entre 7 y 9 años de edad; y el 3,2% de aquellos entre 10 y 14 años (que deberían estar en la etapa final del I Grado de la enseñanza). Para la franja de renta familiar entre 1/2 y 1 SM, las tasas son mucho mayores: se sitúan en 34,9% y 11,2% para los mismos tramos de edad mencionados (Brasil, 1992). Como se puede ver, los índices de analfabetismo son muy elevados ya que, como es obvio, las niñas y niños que están en edad escolar *a priori* deberían estar frecuentando regularmente la escuela.

Además, los datos sobre escolarización deber ser problematizados porque a pesar del crecimiento cuantitativo que ha tenido lugar, los índices de asistencia y promoción no son satisfactorios. Por ejemplo, en relación a los años de estudio, el 59,3% de las personas con 10 ó más años de edad poseían, en 1990, cuatro años de estudio como máximo, siendo que el 18,1% carecía de instrucción o tenía menos de un año de estudio. Eso demuestra que a pesar de la ampliación de las oportunidades educacionales no hubo garantías de permanencia y éxito en la escuela, los cuales están determinados tanto por factores específicos (calidad de la enseñanza, formación de profesores, condiciones físico-materiales de la red escolar, falta de material didáctico adecuado, etc.), como por factores de carácter estructural (condiciones socioeconómicas, condiciones de trabajo de los docentes, desempleo, etc.)

Es necesario tener en cuenta también el hecho de que la reprobación obliga a los estudiantes a repetir los cursos, lo que conduce a una concentración de matrículas de la enseñanza de I Grado en los cuatro primeros cursos; es decir, del total de alumnas y alumnos matriculados en este nivel de enseñanza, el 66,4% está concentrado en esos cursos. El índice de repetición en el 1º Curso del I Grado alcanza, en algunas regiones, el 60%. El 50% de los estudiantes con edades entre 7 y 9 años no concluyeron ningún curso de I Grado; el 15,2% de aquellos entre los 10 y los 14 años están en esa misma situación escolar.

La enseñanza secundaria, que fue profundamente modificada por la Reforma de la Enseñanza de los gobiernos militares, también tuvo una expansión significativa en las décadas de los años 60 y 70. En esa reforma la enseñanza de II Grado se ha encaminado totalmente a la formación profesional, buscando atender por los menos a dos objetivos: responder a la demanda de mano de obra estimulada por la expansión industrial al final de los años 60 y limitar la búsqueda de plazas en las universidades a través de la profesión ya obtenida en el nivel secundario de estudios. Esa modalidad de enseñanza, bastante inspirada en los preceptos de la Teoría del Capital Humano, después de atender las necesidades iniciales de implantación de este sistema de integración industria/escuela, se ha mostrado incapaz de resolver las necesidades reales de la población en términos de educación secundaria (Hypolito, 1992).

La enseñanza secundaria actual no satisface la función propedéutica de preparar para la enseñanza superior y tampoco prepara para el mundo del trabajo. Vive una situación agonizante. Este nivel de enseñanza presenta características muy particulares: a) hubo un incremento de la red pública en términos de plazas, pero la red privada de enseñanza siempre tuvo una presencia importante y todavía hoy detenta el control de parte significativa de la oferta de matrículas; b) hay una presencia fuerte de alumnos y

alumnas con origen social en las clases trabajadoras; c) la oferta de la enseñanza secundaria se ha producido en gran escala en la enseñanza nocturna (Mafra & Cavalcanti, 1992).

En la educación secundaria de los grandes centros urbanos, como Sao Paulo, el 60% de los alumnos matriculados frecuentan la escuela en el horario nocturno y de éstos, el 84% estudian y trabajan. El alumno trabajador es una realidad inequívoca en el nivel secundario brasileño, a pesar de lo cual el currículum no está diseñado ni es administrado teniendo en cuenta las particularidades de este alumno (Hypolito, 1992)

Tal situación de la enseñanza de I y II Grados ha provocado un profundo proceso de descualificación profesional de los docentes, cuyas características son, por un lado, la pérdida del control sobre las finalidades educativas y las formas del trabajo pedagógico, con reducción de la autonomía docente; por otro, una acentuada reducción salarial: en la actualidad, en varias de las unidades federativas, el sueldo medio de los maestros de la red pública de I Grado es de 200 dólares y las condiciones de trabajo escolar son pésimas (Hypolito, 1995). Esas características del trabajo docente vienen desarrollándose hace muchas décadas e indican, junto con la situación de la enseñanza de I y II Grados, la cara perversa de las condiciones de la educación pública a la que están teniendo acceso los sectores populares en Brasil.

Los datos precedentes señalan que la situación escolar de la población brasileña es drástica, en lo que respecta a las clases trabajadoras y otros grupos sociales desfavorecidos. La escuela pública precisa mejorar la calidad de sus actividades y el Estado no puede abstenerse de invertir sustancialmente para atender una demanda social tan evidente.

En la concepción de los neoliberales,

“los problemas sociales -y educacionales- no son tratados como cuestiones políticas, como resultado -y objeto- de luchas en torno a la distribución desigual de recursos materiales y simbólicos y del poder, sino como cuestiones técnicas, de eficacia/ineficacia en la gerencia y administración de recursos humanos y materiales.” (Silva, 1994; p.18)

En este sentido, lo que puede verificarse, en contra de lo que afirman algunos políticos de orientación neoliberal, es la gran carencia de inversiones estatales en las áreas sociales, incluso en la educación.

LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

En Brasil, el intento de implementar en la educación medidas características del recetario neoliberal no es reciente. Por lo menos desde mediados de los años 80 es posible encontrar diversas iniciativas que pretenden cambios estructurales en nuestras instituciones educativas, en especial en la enseñanza superior.

No obstante, nos vamos a ocupar principalmente de la legislación educativa que está siendo elaborada y desarrollada por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, puesto que es bajo su tutela cuando se está estructurando el soporte jurídico necesario para la adopción del neoliberalismo en educación.

La idea fundamental es dar una nueva fórmula al papel del Estado respecto a sus atribuciones y deberes con la enseñanza en todos sus niveles. Para ello se hace preciso alterar la Constitu-

ción Federal promulgada en 1988, tres años después de que el primer presidente civil pasara a dirigir el país, después de la dictadura militar.

El texto final de la Constitución fue el resultado de disputas entre propuestas muchas veces divergentes y hasta incompatibles. Sin embargo, en lo que toca a la educación, ésta fue considerada “un derecho de todos y deber del Estado y de la familia” (Art.205; p.99), fundado en la “gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales” (Art.206-IV; p.99), en todos los niveles. En su artículo 208, la Constitución previó el deber del Estado respecto a la educación por medio, entre otras cosas, de la garantía de la enseñanza fundamental y gratuita, incluso para aquéllos que no tuvieron acceso en la edad adecuada; extensión progresiva de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y su gratuidad (las disposiciones anteriores apenas prevenían la obligatoriedad de los 7 a los 14 años de edad, es decir, durante la enseñanza básica) y atención a las niñas y los niños en la franja de edad de cero a seis años, en guarderías y escuelas infantiles.

En relación a la ordenación del sistema de enseñanza, es atribución de las autoridades federales la organización y financiación a nivel federal, así como la asistencia técnica y financiera a los estados y municipios para el desarrollo de sus sistemas de enseñanza y la atención prioritaria a la escolarización obligatoria. (Art.211, párrafo 1º; p.101).

Estos y otros mecanismos consolidados en la Constitución significaron un gran avance en la democratización de la enseñanza, tomando en cuenta principalmente la gratuidad y ampliación del período obligatorio de permanencia en la escuela, en un país con un gran número de analfabetos y muchos niños y niñas en la calle. Sin embargo, pasaron ahora a ser blanco de las iniciativas neoliberales y neoconservadoras, que buscan retirar del Estado la responsabilidad de financiar el sistema educativo y subordinar la formación educativa a las necesidades del mercado. Así, como ya se ha indicado, el Gobierno intenta modificar la Constitución a través de enmiendas generando, por otro lado, la organización de instituciones de la sociedad civil que pretenden impedir que el Estado se ausente de su compromiso de organizar y financiar la educación⁴.

Entre las varias iniciativas gubernamentales podemos mencionar: 1) su proyecto de *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* (LDB)⁵; 2) la creación de un *Conselho Nacional de Educação*, de composición tan autoritaria y excluyente como el antiguo *Conselho Federal de Educação*, ya extinto; 3) el proyecto que dispone sobre la formación profesional y organización de la *Rede Federal de Educação Profissional*, que fragmenta y precariza la educación profesional de nivel técnico y tecnológico, puesto que esta “red” es paralela al sistema de enseñanza. Además de tornar dicotómica la formación del adolescente y el adulto, en la medida en que separa la educación profesional de la formación integral, no está clara la contribución de tal iniciativa en términos de una cualificación suficiente para superar los

problemas de desempleo; 4) por último, la propuesta de enmienda constitucional que trata sobre la financiación de la educación (PEC 233-A/95).

Teniendo en cuenta las limitaciones de este artículo, fijemos nuestra mirada en el último proyecto señalado, en función de la importancia para la modificación del papel del Estado en relación a la educación.

Enviada al Congreso Nacional en octubre de 1995, la PEC propone la alteración de seis artículos de la Constitución. La primera modificación restringe la gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales. En la Universidad se garantiza la gratuidad sólo de los cursos “regulares”, es decir, licenciaturas, masters y doctorados, pudiendo cobrarse las actividades de extensión universitaria y los cursos de postgrado *latu sensu*. Tal modificación hiere el principio constitucional de no disociación entre investigación, enseñanza y extensión y comienza a privatizar la enseñanza universitaria.

Hay también una propuesta de liberar al Gobierno de la obligación de ofrecer enseñanza fundamental gratuita para aquéllos que no tuvieron acceso a ella en la edad adecuada. Aún más, exime a la Federación de la obligación de la universalización progresiva de la enseñanza secundaria y restringe la oferta gratuita de guarderías a la franja de edad de cero a tres años, dejando a la iniciativa privada la atención de las niñas y niños hasta los seis años de edad. Por último, establece como prioritaria la atención a la “población de menor renta”, falacia muy común en el modo de gobernar en Brasil siempre que se restringen los servicios sociales en nombre de la opción por los más pobres.

El compromiso del Estado de financiar el sistema federal de enseñanza es retirado de la Constitución, además de no estar más el Estado obligado a prestar asistencia técnica y financiera a las unidades de la Federación. La responsabilidad de asegurar la universalización de la educación obligatoria pasa a ser tarea restringida a los estados y municipios.

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso propone eliminar de la Constitución la obligación de realizar los esfuerzos necesarios para la eliminación del analfabetismo existente hasta el año 1998 -diez años después de la promulgación de la Constitución. Apenas se mantiene el objetivo de universalizar la enseñanza fundamental, modificando el plazo original, que posterga esta tarea para el año 2006. Además, nuevamente la Federación es eximida de este compromiso: si, de acuerdo con la Constitución, el Estado tenía que dedicar la mitad de los fondos destinados a educación provenientes de los impuestos, a éste fin, ahora sólo los estados y municipios deberán destinarle recursos.

El gobierno pretende llevar a cabo esta idea proponiendo la creación del *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio*. El objetivo es alcanzar un coste medio de 300 dólares por alumno/año y un sueldo medio de igual valor para los maestros y maestras, valores absolutamente insuficientes para la consecución de una formación de calidad en la enseñanza básica.

Por fin, el último cambio se refiere al precepto constitucional de autonomía didáctica, científica, administrativa y de gerencia financiera y del patrimonio de las universidades. En su propuesta coexisten la no obligación del Estado respecto al mantenimiento económico de las instituciones y la ampliación del control a partir de criterios de evaluación centralizados y no adecuados a las particularidades de las mismas. Las universidades serán evaluadas por medio de un examen obligatorio a todos los

(4) El “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” reúne a docenas de entidades científicas, académicas, sindicales y estudiantiles.

(5) El proyecto de LDB del gobierno de Fernando Henrique Cardoso ignora y atropella el proyecto original de LDB que empezó a ser elaborado por la Cámara de Diputados, inmediatamente después de la promulgación de la nueva Constitución, en 1988. El proceso de elaboración de la LDB en la Cámara ha contado con la participación democrática de amplios sectores de la sociedad brasileña. Después de su aprobación, tal proyecto pasó al Senado Federal, donde fue sustituido, en marzo de 1995, por el proyecto de LDB del Gobierno.

estudiantes que terminan la carrera, cuyo resultado será anexado a su Certificación Académica.

Con ésto se establece, en primer lugar, un mecanismo de medición del rendimiento de cada institución de enseñanza superior con la finalidad de determinar criterios de financiación. Como es lógico, tal sistema es parcial, puesto que se basa exclusivamente en el desempeño de los alumnos en una prueba, dejando a un lado otras actividades de la producción académica.

En segundo lugar, este sistema regulador de premio y castigo puede conducir a la sumisión de las instituciones a las políticas gubernamentales, echando por tierra la autonomía universitaria.

En tercer lugar, se crea un *ranking* por medio del cual los ciudadanos -ahora apenas "consumidores"-, puedan optar por la "mejor" educación, perfeccionándose los criterios meritocráticos. Así, aquéllos que poseen más credenciales educativas tendrán acceso a instituciones de mejor calidad, dejando a los demás aquéllas en peor posición en el *ranking*. En el caso de Brasil eso significa profundizar al máximo las desigualdades educativas y sociales.

Con su reforma constitucional, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso abre caminos para hacer efectiva, sin contradicciones con la Ley mayor, las adecuaciones proyectadas por el neoliberalismo para la educación brasileña. Perfecciona el control sobre el proceso de trabajo docente y la escuela, mientras por otro lado exige al Estado de la financiación de la educación pública. Intensifica los procesos de exclusión social y concentra las instancias de decisión, las dos caras características de la sempiterna concepción autoritaria de las élites brasileñas sobre la división del poder y la renta. Busca implementar un criterio de calidad para la evaluación de las instituciones y trabajo docente que está en contradicción con las necesidades de ampliación de la participación democrática en una sociedad recién salida de un período autoritario. Además de ésto, introduce en la educación mecanismos de control y regulación propios de la esfera de la producción. Con este reduce la categoría "trabajo" a las necesidades más inmediatas de supervivencia del individuo y a las demandas y especificaciones del mercado, reduciendo así, también, la formación integral del trabajador a un entrenamiento poco acorde con una concepción de ciudadano crítico del que la sociedades latinoamericanas están carentes (Del Pino, 1996).

En síntesis, tales iniciativas destacan una perspectiva regulada por el carácter unidimensional del mercado. Ahí encontramos una filosofía utilitarista e inmediatista, una concepción fragmentaria del conocimiento, que pasa a ser entendido como

un dato, una mercancía y no como un proceso, una construcción individual y colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEX, Lazlo. (1991), Descripción y registro de las cualificaciones. *Formación Profesional*, nº 2, pp.23-27.
- ALTHUSSER, Louis (1985): *Aparelhos ideológicos de Estado, nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 2 de. Río de Janeiro: Graal.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1976): *Schooling in capitalista America*. New York: Harper & Row.
- BRASIL (1992): *Anuário Estatístico - 1992*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Brasília.
- BRASIL (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. (1996), "Neoliberalismo, crise e educação". *Universidade e Sociedade, Sao Paulo*, Ano VI, nº 10, pp.75-81, jan.1996.
- FERRARI, Alceu R. (1985), "Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares". *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, nº 52, pp.35-49, fev. 1985.
- (1987), "Escola e produção do analfabetismo". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, V.12, nº 2, pp.81-96, jul/dez. 1987.
- FERREIRA, Marcia Ondina Vieira. (1994), "Nuevas tecnologías, cualificación profesional y credenciales educativas". *Contexto & Educação*, Ijuí, nº 34, pp.91-114, abr/jun. 1994.
- GENTILI, Pablo. (1995), "Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, nº 1, pp.191-202, jan/jun 1995.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. (1992), "Trabalho e Educação Politécnica: avanços e retrocessos na nova LDB". *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v.(, nº2, pp.51-77, jul/dez. 1992.
- (1995), "Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente". *Cadernos de Educação*, Pelotas, nº 4, pp. 5-18 jan/jul 1995.
- MAFRA, Leila A. y CAVALCANTI, Ednar de C. (orgs.) (1992): *O Ensino Médio no Brasil - da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília. INEP.
- ROCA, Miguel S. (1989), *El analfabetismo en América Latina; reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas*. UNESCO, septiembre de 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994), "A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia". En GENTILI, Pablo A. A. et ad.: *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, pp.11-29.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es examinar cuál es el impacto de la propuesta neoliberal sobre las estructuras de enseñanza pública brasileña. Se analizan las concepciones neoliberales en la materia, la situación actual y algunos desarrollos de las medidas del actual gobierno.

ABSTRACT

The objective of this article is to examine which is the impact of the neoliberal proposal on the structures of public education in Brazil. There are analyzed the neoliberal conceptions in this matter, the recent context and some of the developments of the policies of the present government.