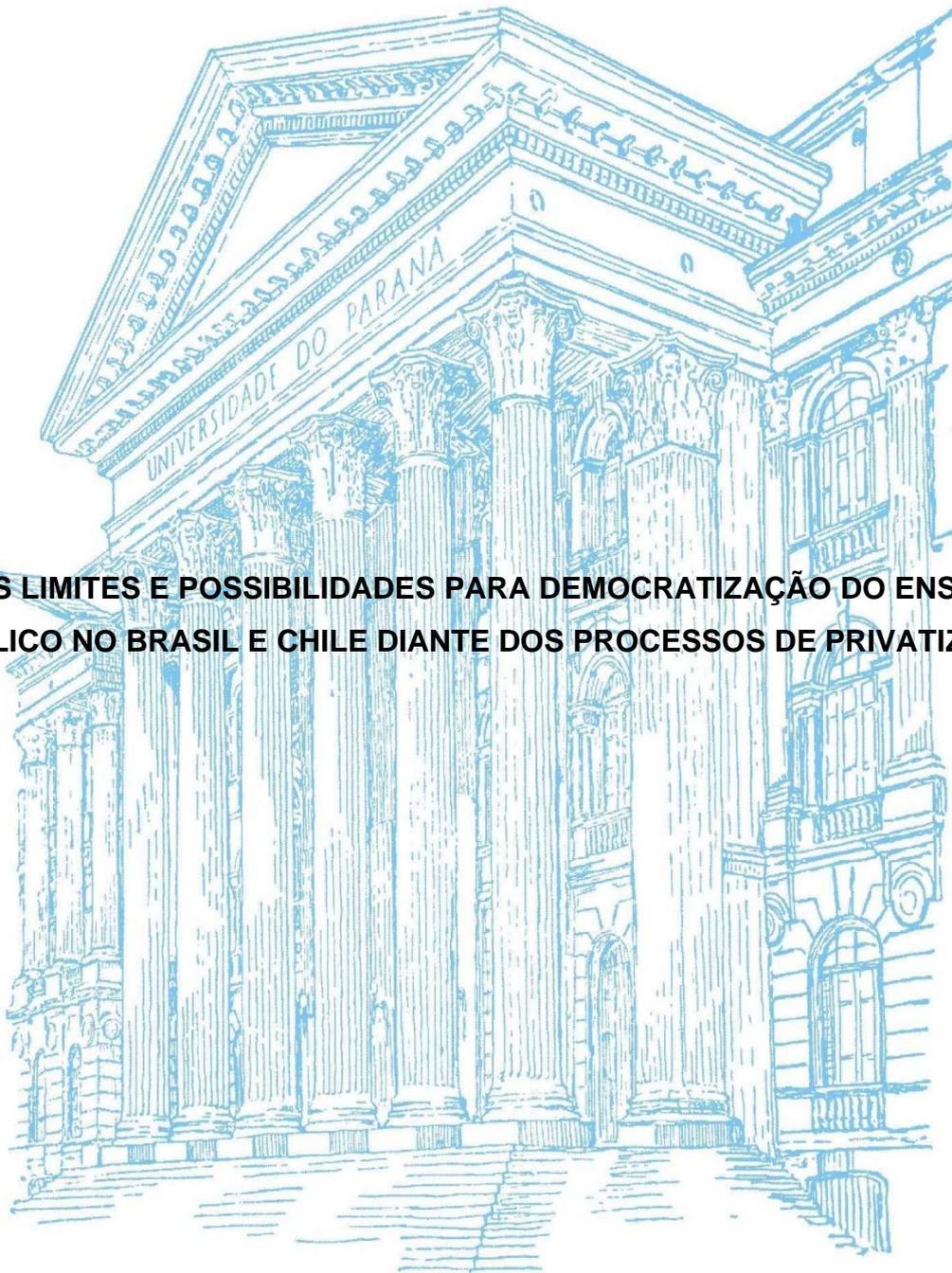


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MATEUS VINICIUS DA MATA DE ASSIS
YANE COSTA CHAVES



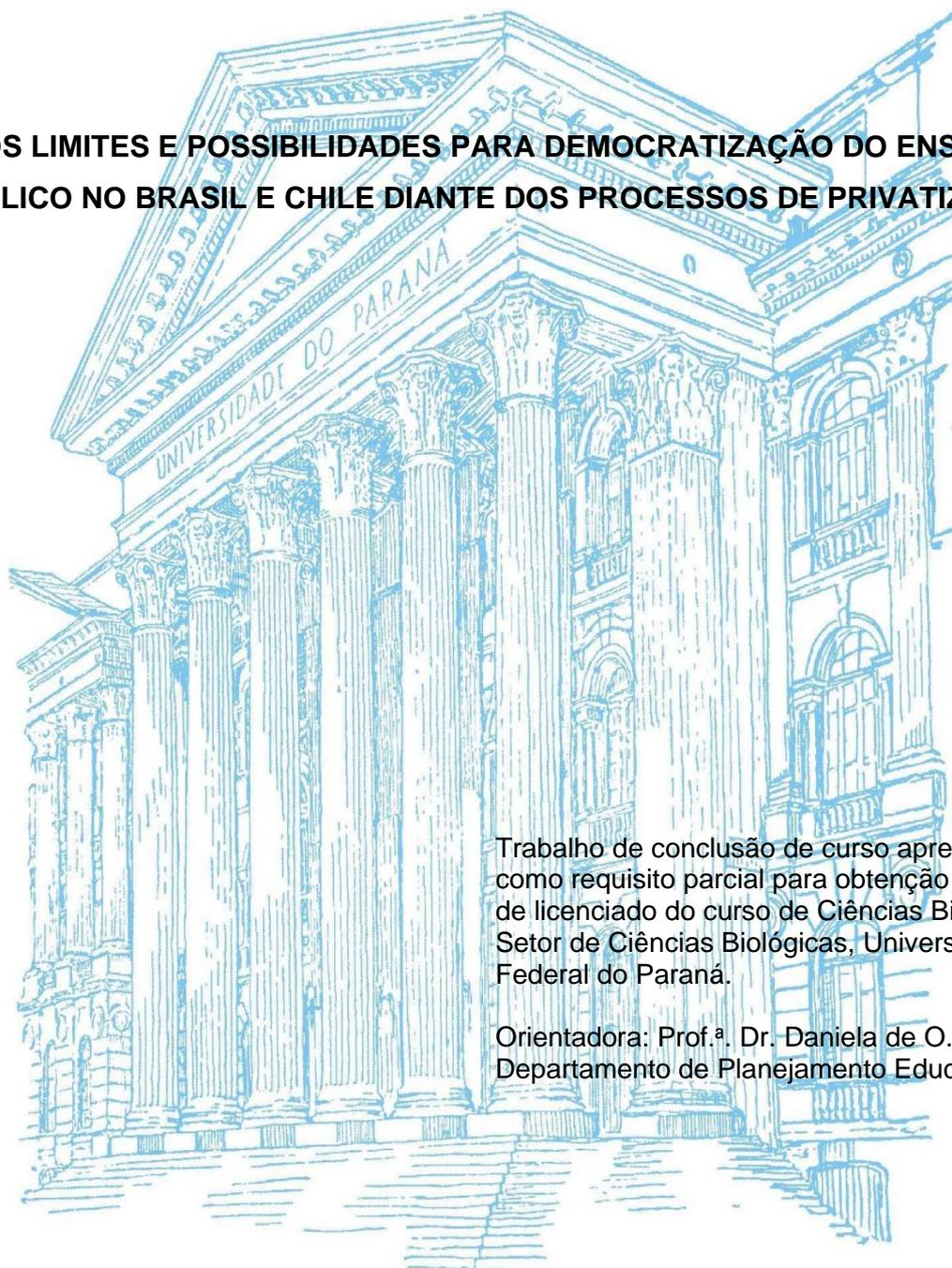
**OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
PÚBLICO NO BRASIL E CHILE DIANTE DOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO**

CURITIBA
2021

MATEUS VINICIUS DA MATA DE ASSIS

YANE COSTA CHAVES

**OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
PÚBLICO NO BRASIL E CHILE DIANTE DOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO**



Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado do curso de Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr. Daniela de O. Pires
Departamento de Planejamento Educacional

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Profa. Daniela Pires, que nos recebeu de braços abertos para o desenvolvimento desta pesquisa e, que desde nosso primeiro contato durante suas aulas em 2018, nos despertou ainda mais o interesse pela trajetória educacional de nosso país e nossa inserção nela como futuros docentes.

Aos nossos mestres da licenciatura e a todos os educadores que participaram de nossa formação acadêmica até aqui, visto todas as dificuldades desta profissão, principalmente no ensino básico.

Aos amigos e amigas de turma que compartilhamos esse período de nossas vidas.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano in 'Las palabras andantes?' de Eduardo Galeano. publicado por Siglo XXI, 1994

RESUMO

Este trabalho analisou o ponto de encontro entre Brasil e Chile, que passaram, e ainda enfrentam, processos de privatização da educação e seus resultados já atingidos, principalmente quanto ao sucateamento de investimentos para este setor e grandes levantes dos estudantes contra tais medidas, avaliando o modo pelo qual as atuais reformas educacionais, junto aos movimentos sociais, proporcionam avanços e retrocessos para a conquista de uma educação pública democrática. A metodologia utilizada foi a análise monográfica e/ou estudo de caso, tendo com apoio artigos científicos, revistas e livros. A partir desta análise, percebe-se que os movimentos sociais de países em desenvolvimento representam os limites de claras contradições em termos de reformas políticas de seus Estados para avanços, mas que retrocedem quanto à garantia de direitos básicos. A educação, apesar de amparada legalmente pelo Estado tanto brasileiro quanto chileno, tornou-se foco de mudanças baseadas nos projetos neoliberais tanto nos períodos ditatoriais quanto nos processos de redemocratização, que avançam para a privatização por meio do protagonismo do setor empresarial. A partir da dependência econômica de países imperialistas, a América Latina se torna alvo de imposições financeiras para pagamento de exorbitantes dívidas externas e que tentam convencer a necessidade de cortes públicos e redução de investimento para democratização de educação pública, gratuita e de qualidade, vistos como grandes vilões no cenário de crise do capitalismo. Assim, um novo movimento que recupera os princípios liberais de liberdade, passa a retirar aos poucos as obrigadoriedades do Estado transferi-la para que o próprio cidadão, subalterno a precarização e informalidades em nome de mitos da meritocracia e que agravam a falta de equidade de tais políticas a partir da década de 1980 no Brasil e no Chile.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; privatização; Educação; Brasil; Chile.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	SOBRE O NEOLIBERALISMO.....	10
2.1	AS PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO NEOLIBERAL	17
2.1.1	ESCOLA AUSTRIACA.....	17
2.1.2	ESCOLA DE CHICAGO	18
2.1.3	ESCOLA DE VIRGINIA OU <i>PUBLIC CHOICE</i>	22
2.2	O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.....	23
2.3	OS LIMITES DA DEMOCRACIA NO NEOLIBERALISMO.....	25
3	A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E CHILE	27
3.1	A DITADURA COMO MECANISMO DE IMPOSIÇÃO DE REFORMAS EDUCACIONAIS – O CASO CHILENO	27
3.1.1	A CONFIGURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PÓS-DITADURAS	35
3.2	A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CHEGADA DO NEOLIBERALISMO COM O GOVERNO FHC	40
3.2.1	Governo Lula-Dilma.....	44
3.2.2	Do governo Temer até 2021.....	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
5	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs a analisar o contexto histórico e conjuntural do Brasil e no Chile, desde o final dos períodos ditatoriais e de que forma, as atuais reformas educacionais e a atuação dos movimentos sociais, impulsionaram um processo de avanços, retrocessos, limites e possibilidades para a democratização da educação pública nos respectivos países.

Como forma de contribuir para o desenvolvimento desta monografia, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, que podem ser caracterizados como os caminhos teóricos da pesquisa:

- Analisar o processo de reconfiguração do papel dos Estados nacionais, especialmente Brasil e Chile, após o final dos processos ditatoriais e da virada neoliberal nos anos 1990;
- Compreender as correntes de pensamento que norteiam o neoliberalismo e suas consequências no âmbito da educação;
- Discutir as reformas referentes a privatização da educação no Brasil e Chile;
- Compreender as influências das políticas neoliberais e as formas de resistências em defesa da educação pública no Brasil e no Chile.

Com relação à metodologia, o método de abordagem será o Dialético. Os métodos de abordagem que proporcionam as bases lógicas da investigação são vinculados a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade. Este método foi proposto por Hegel e parte do pressuposto de que no universo nada está isolado, tudo está em movimento e mudança e tudo depende de tudo, inclusive, e principalmente, o conhecimento. No método dialético, os fenômenos não são analisados enquanto objetos fixos, mas em constante movimento: nada está acabado, encontrando-se sempre em processo de transformação, a conclusão da análise de um processo histórico é sempre o começo de outro.

O método de procedimento escolhido foi o monográfico, ou estudo de caso e consiste na observação de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de se obter generalizações. O estudo monográfico pode também abranger o conjunto das atividades de uma realidade social particular, como no caso deste trabalho, a realidade educacional

brasileira e chilena e as implicações do processo de privatização, considerando as especificidades de cada contexto social.

Para o desenvolvimento da Pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, desenvolvida basicamente a partir de livros, revistas e artigos científicos, aliada à análise documental, bem como legislativa brasileira (legislação constitucional e infraconstitucional).

A ascensão do neoliberalismo como pensamento político-econômico hegemônico data desde a década de 1970 após a crise de superprodução mundial e as eleições de Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margareth Thatcher no Reino Unido (FERNANDES, 1995; CERNY, 2008; NILDO VIANA, 2008; PIERRE, LAVAL, 2016). Estes episódios foram cruciais para que a ideologia neoliberal ascendesse ao poder e se propagasse para diversos países do globo, incluindo os países latino-americanos como, Chile com o regime ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1989) se tornando pioneiro nas experiências neoliberais e Brasil, também com um regime civil-militar (1964-1985), situação a qual levou ao endividamento público com instituições supranacionais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e com agudização desta política mercadológica nos períodos de redemocratização do país (ROJAS, 2014; HARVEY, 2005).

O Consenso de Washington postulado por um grupo de economista junto a representantes da América-Latina, BM e FMI em 1989 propôs uma série de reformas as quais os países latinos deviam aderir a fim de superar a crise do endividamento, como resultado essa “nova ordem mundial” foi imposta via adesão ao Consenso. Entre as diversas reformas presente no documento encontra-se a privatização nas mais distintas áreas, entre elas a educação e, é dentro deste contexto que o presente trabalho busca fazer uma análise dos efeitos das ações neoliberais no financiamento e promoção desse campo social, que na perspectiva liberal deve ser trabalhada dentro das relações mercadológicas (CAMPOS, 2017; FARIAS, 2007; MAGNO; SAMPAIO, 2002).

Sendo assim, o trabalho se faz relevante frente às crescentes investidas contra a educação desde o Governo FHC até mais recentemente pelo Governo Temer e o atual Governo Bolsonaro, tendo como ponto comum o desinteresse em investimento para sobrevivência e melhora do sistema público de ensino (TORRES, 2020; FILGUEIRAS, 2003; SOARES, 1995). O Chile nesta conjuntura entra como

fonte de comparação, de um sistema totalmente privatizado, contra um sistema que caminha em direção a privatização (NASCIMENTO, 2019). A partir disso, formulamos o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações das atuais reformas educacionais no Brasil e da reivindicação dos movimentos sociais no Chile para o processo de democratização da educação pública para ambos os países?

A precariedade do ensino público no país não é recente, mas agravou-se nos últimos anos, principalmente quanto ao desenvolvimento e manutenção de projetos que visam fortalecer financiamentos do ensino básico e superior ao passo que sucateia a gratuidade e qualidade desse direito básico em troca de maior atuação de empresas privadas. Nesse sentido, vemos o Brasil seguindo passos de países vizinhos quanto à prioridade em medidas de privatização, como o Chile, pioneiro em implementar e sofrer com as ações do neoliberalismo impostas durante a ditadura civil-militar no país.

Como futuros educadores, é de grande interesse compreender como se fundou tal influência e quais os prováveis caminhos a serem seguidos a partir do que o Estado julga como prioritário quanto à educação de seu povo ao tomar medidas que ampliam a desigualdade e restringem direitos básicos em prol do crescimento econômico gerado apenas a curto prazo. Como consequência, estudantes e professores tanto chilenos quanto brasileiros resistem quanto a tais medidas, lá de forma totalmente privatizada e aqui em direção a tal rumo, e mostram a seus líderes as suas vozes por políticas educacionais para todos, pois é dessa forma que há avanço em uma nação.

Ao longo dos capítulos será abordado um breve histórico da ascensão do neoliberalismo como plano ideológico hegemônico, passando por seus efeitos na América Latina, destacando os casos brasileiro e chileno, em especial as reformas educacionais adotadas por ambos os países, tendo como base essa ideologia, analisando a partir das reformas os avanços e retrocessos alcançados.

2 SOBRE O NEOLIBERALISMO

Os modos de produção podem ser vistos como uma forma de expressão da história da humanidade por meio das suas mudanças, evoluções e rupturas. As diferentes configurações de acumulação de capital demonstram essa expressão desde ideais contra os mandos e desmandos de um governo absolutista na Europa do século XVII a favor da liberdade a uma burguesia em crescimento, até a ascensão do neoliberalismo que vai de encontro com este processo, sendo uma resposta ao regime anterior de acumulação, o Keynsianismo (NILDO VIANA, 2008).

Após a grande depressão de 1929 e o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os interesses do capital voltavam-se em impedir as rivalidades que levaram à guerra e instabilidade econômica, isso se deu através da harmonia de interesses entre a classe trabalhadora e capitalista (HARVEY, 2005), com a adoção, dentre outras medidas, de políticas públicas sociais de caráter universalista. O período marcado, por mais uma, das crises cíclicas do modelo capitalista, gerava incertezas a respeito das doutrinas relacionadas ao livre mercado, sendo assim o *laissez-faire* passa a ser bastante questionado. Este contexto, abriu espaço para pensadores como John Maynard Keynes autor do livro *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* de 1936 (PIERRE; LAVAL, 2016). Segundo Keynes, o Estado detinha condições de recuperar a situação econômica e social através de medidas de intervenção, sendo assim, o poder público regularia as oscilações de emprego e investimento, aliviando as crises econômicas e sociais.

O *New Deal* americano e o Estado de bem-estar ou *Welfare State* europeu como ficou conhecido, como forma de superar as diretrizes do liberalismo, colocou em prática medidas em que alinhavam o capitalismo com um forte setor público (MORAES, 2001). Este alinhamento ocorreu pela implementação de leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas e nacionalizações (PIERRE; LAVAL, 2016). As medidas impostas pelo Estado de bem-estar produziram altas taxas de crescimento econômico até aproximadamente o final da década de 1960 quando sinais de uma crise começaram a aflorar em todo mundo. Um mix entre alta inflação e estagnação

econômica se perpetuaria por vários anos da década de 1970, ao passo que os gastos sociais aumentavam e as receitas de impostos diminuía, um sinal do fim das políticas Keyesianas (HARVEY, 2005).

A conhecida a “era de ouro” do capitalismo, começou a ruir por motivos como a incapacidade dos Estados Unidos de acompanhar a incorporação de inovações tecnológicas em seus processos devido ao enorme capital fixo já existente, a baixa reserva de exército industrial que levou a aumentos salariais, e o baixo investimento interno por multinacionais principalmente, ligados a manufatura levando a quedas nas taxas de lucro e consecutivamente um torpor econômico (SILVA, 2013). O contrário ocorria em economias de *capitalismo tardio* como Alemanha, Itália e Japão que devido ao processo de reconstrução no pós-guerra receberam investimento de multinacionais estadunidenses e apoio governamental, aliado ao fato de possuírem setores atrasados e um alto exército industrial de reserva possibilitou menor majoração salarial em comparação com a produtividade. Esses fatores em conjunto com a inovação tecnológica acelerada tornaram possível maior crescimento e elevação das taxas de lucro (SILVA, 2013).

Esses países então passaram a confrontar os preços de produtos americanos por conseguirem impor preços menores em comparação aos seus concorrentes que tinham custo mais elevado de produção, essa alta competitividade internacional acabou resultando num excesso de capacidade e de produção que juntamente com a crise do petróleo resultou em mais um período de recessão do capital (BRENNER, 1998). As medidas tomadas para contornar tal cenário vieram por meio da renúncia as políticas Keyesianas e ataques a classe trabalhadora como, arrochos salariais, aumento da taxa de desemprego e diminuição de encargos sociais, redução de impostos para as indústrias, diminuição com gastos sociais, abertura e desregulamentação das economias nacionais, desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas, restrições creditícias, elevação das taxas de juros e privatização das empresas públicas (SILVA, 2013).

A partir deste momento a ideologia neoliberal que esteve reclusa ao banco de ideias, desde a década de 1940, dentre os seus precursores, Ludwig von Mises e seu discípulo Friedrich von Hayek foi ganhando visibilidade. *O caminho da servidão* de Hayek, vinha denunciando o Estado providência, em oposição ferrenha, aos

pressupostos do Estado de bem-estar social. O neoliberalismo existia ainda apenas como ideia, mas não no plano material, no âmbito das realidades estatais. (MORAES, 2001; NILDO VIANA, 2008; RISSI; SALERNO, 2017).

Essa oposição ao keynesianismo mostrou-se agudizada com o entrave entre atuação econômica e política do Estado provedor, que suscitou em delimitar esses dois campos e limitar a participação política principalmente a proprietários, pois estavam receosos pelo possível descontrole da ação do Estado por meio das massas no âmbito econômico (MORAES, 2001). Dessa forma, a teoria de liberdade, justiça e riqueza que culminam da “ordem espontânea” de Adam Smith está focada na lógica de mercado derivada da corrente filosófica do liberalismo clássico.

Grupos como o Mont Pèlerin fundado por Hayek em 1947, junto a diversos economistas da época, começaram a receber atenção e financiamento de líderes corporativos e membros da elite contrários ao Estado providência, aliado a notoriedade da ideologia no meio acadêmico, aqui representado por Milton Friedman, da Universidade de Chicago (HARVEY, 2005).

O neoliberalismo tem como princípio, a superação do estado de bem-estar social, através da efetivação de práticas político-econômicas sem a intervenção estatal, com base nos princípios da liberdade de mercado, do livre comércio e da garantia do direito à propriedade privada e da preservação das liberdades individuais. Neste contexto, segundo os neoliberais, cabe ao Estado garantir e preservar uma estrutura institucional adequada para estas práticas, sendo sua responsabilidade assegurar a qualidade e integridade do dinheiro, das funções militares e de defesa, além de legislar sob o direito de propriedades individuais, zelando pelo pleno funcionamento do mercado. Assim, o Estado pode e deve agir na criação de mercados em áreas como a terra, a água, a educação, a saúde, segurança social ou a poluição ambiental, mas mantendo suas interferências em num nível mínimo (HARVEY, 2005).

Ora, uma vez que haja atuação mínima do Estado no campo das políticas sociais como um “mal necessário”, os serviços essenciais de utilidade pública, bem como garantia e segurança da propriedade e dos contratos, passam a ser orientados, segundo a “mão invisível do mercado”, sem a existência de representantes que possam suprir e dar alternativas ao cidadão na garantia do atendimento das suas

necessidades básicas sociais. As organizações supranacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambas agências multilaterais da Organização das Nações Unidas (ONU), tornam-se detentores de regulações nacionais e afirmam a lógica de mercado neoliberal em ações de privatização e consequente redução dos gastos públicos (MORAES, 2001).

A retirada da obrigatoriedade do Estado sob demandas como criação de pleno emprego, moderação de desigualdades sociais e políticas, manutenção de serviços como habitação, saúde, previdência, transporte público e ampliação de organizações intermediárias parece tornar palpável ao indivíduo o tão almejado título, atualmente nomeado, de “empreendedor”, distanciando-o do proletariado por meio de amparo a pobreza, mas sem demais seguridades que devem ser de sua responsabilidade, como educação, habitação, saúde, cultura, e que serão suplantadas por empresas privadas.

A eleição de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha em 1979 e Ronald Reagan, em 1980 nos Estados Unidos, marcam a virada do Estado neoliberal, sendo o símbolo do rompimento com o regime de acumulação de capital anterior através da implementação de políticas que prometiam a superação da estagflação (NILDO VIANA, 2008; PIERRE, LAVAL, 2016), além de se destacarem de outros líderes neoliberais pela defesa insistente e arriscada de seus princípios políticos, em slogans como “não há alternativa”, dito pela então Primeira Ministra, flertando suas economias neoliberais com pensamentos conservados mais tradicionais por meio de políticas e programas concretos (CERNY, 2008).

Nos Estados Unidos, defensor da economia neoliberal do "lado da oferta", o presidente tinha como foco para a ascensão do desempenho econômico a diminuição dos impostos, para Thatcher, o crescimento da oferta monetária era o principal culpado do mau desempenho econômico (FERNANDES, 1995; CERNY, 2008). Apesar de desenvolverem suas ações em um mesmo pensamento neoliberal, as estratégias econômicas divergentes do presidente dos EUA e da Primeira-Ministra inspiraram agendas políticas distintas.

Os cortes de impostos de Reagan, implementados no início da década de 1980, levaram a um declínio nas receitas do governo que eram necessárias para cobrir gastos existentes na política social e aumentos nos gastos militares (MARIANI, 2007).

Embora, não estivesse no topo de sua estratégia, o compromisso de Reagan com os objetivos monetários ficou evidente quando, com ajuda de seus aliados, lançou uma campanha contra a inflação ao exigir taxas de juros mais altas, resultando na diminuição da inflação em quase 50%, mas vivenciada por muitos americanos de média e baixa renda devido às taxas de juros exorbitantes sobre hipotecas e empréstimos privados. Outra ação, comandada pelas teorias da *Public Choice School of Economics*, uma vertente do pensamento neoliberal conhecida também como escola de Virgínia, foi o “Novo Federalismo”, como parte do compromisso ideológico de Reagan e inspirado pelos princípios neoliberais de descentralização e escolha individual. Um governo menor e descentralizado era "melhor" em termos de eficácia econômica, devido a menor propensão a regular o mercado (STEGER E RAVI, 2010, p.27-47). Dessa forma, Reagan começou a transferir o poder regulatório Federal para os estados, muitas vezes sem fornecer os recursos necessários. Além disso, medidas de desregulamentação foram aplicadas a setores-chave, como comunicações, transporte e bancos.

Uma das reformas neoliberais de desregulamentação pelo governo Reagan foi sua tentativa de privatizar grandes porções de terras de propriedade federal. Em acordo com a afirmação de Thatcher de que a transferência de recursos públicos para investidores privados significava melhor gestão e aumento da produtividade, Reagan afirmou que as receitas geradas com a venda de terras poderiam ser usadas para pagar a dívida pública (FERNANDES, 1995; STEGER E RAVI, 2010, p.27-47; MORAES, 2013).

O governo Reagan não hesitou em submeter até mesmo populares programas sociais da era keynesiana, como a Previdência Social e o *Medicare*, às reformas neoliberais, buscando introduzir um sistema de *vouchers* para impulsionar a "competição" e a "eficiência" e redução dos gastos públicos (STEGER E RAVI, 2010, p.27-47). Apesar de a experiência do *voucher* não produzir os resultados esperados pelo presidente, ela serviu como um forte sinal neoliberal para a aplicação dos princípios do mercado à prestação de serviços sociais.

Nesse mesmo período de Reagan nos EUA, Thatcher desencadeou um amplo conjunto de reformas neoliberais na Grã-Bretanha, com o objetivo de reduzir impostos e regulamentações, privatizar indústrias nacionais e diminuir o poder dos

sindicatos (FERNANDES, 1995). Ao perceber que a vantagem competitiva dependia de uma força de trabalho “flexível” e qualificada, a Primeira-Ministra imaginou um esquema de treinamento mais adequado ao mercado do que às necessidades educacionais dos trabalhadores, em oposição ao sistema de treinamento profissionalizante em andamento no período, conhecido como Política Ativa do Mercado de Trabalho, com forte apoio sindical por meio de uma agência estatal, transferindo a responsabilidade do emprego do Estado para o indivíduo (STEGER E RAVI, 2010, p.27-47). Outra lógica estratégica por trás de seu pensamento era reestruturar os programas que não demonstrassem benefícios quantitativos imediatos, como o Serviço Nacional de Saúde Britânico (NHS), ao exigir que os hospitais realizassem licitações competitivas do setor privado para muitos serviços (MORAES, 2013).

Reagan e Thatcher compartilhavam uma visão neoconservadora que às vezes entrava em conflito com suas políticas neoliberais de estabelecer um mercado livre global. Durante a Guerra Fria, ambos os líderes utilizaram o Estado e seus recursos financeiros em sua luta contra a União Soviética, como aumento drástico nos gastos militares, de forma contrária a política neoliberal sobre a intervenção estatal nesse aspecto (STEDMAN, 2012, p. 16-19). Assim, é importante reconhecer que o surgimento do neoliberalismo nesses países teve uma ação governamental e forte influência mundial.

As influências das duas grandes instituições financeiras estadunidenses Banco Mundial e do FMI sobre a onda neoliberal de maneira prática se deu por meio de negociações com os países devedores, desde que se adequassem aos seus ajustes de dívidas e às suas estruturas, principalmente por meio de reformas institucionais, como corte de gastos públicos e privatizações (ROJAS, 2014; HARVEY, 2005). Dessa forma, a partir da década de 80, pôs-se em prática o chamado “ajuste estrutural”, em que havia desembolso rápido dos empréstimos para implementação das novas condições da economia política internacional por parte dos credores (PEREIRA, 2017; HARVEY, 2005; FILGUEIRAS, 2003). Segundo Pereira (2017), as condições para tal crédito eram:

[...] no âmbito das políticas sociais e da administração estatal, o ajuste tinha como meta central a redução do déficit público mediante: a) o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa; b) a redução drástica ou

mesmo a eliminação de subsídios ao consumo popular; c) a redução do custo per capita dos programas; d) como principal novidade, a reorientação da política social para saúde e educação primárias e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza. O enfoque adotado pelas organizações de Bretton Woods foi batizado de “tratamento de choque”, segundo o qual, quanto mais cedo, rápido e forte fosse o ajuste macroeconômico, menor seria o desgaste político dos governos “reformadores” (PEREIRA, 2017, p. 397).

Na América Latina, após a eclosão da crise da dívida externa, em 1982, houve o estopim de um processo de endividamento com bancos americanos assegurados pelo BM e apoiado pelo FMI, além da viabilização de governos comprometidos com o ajuste neoliberal. No final da década de 80, o “balanço” e próximos objetivos de tais reformas foi realizado no Consenso de Washington, que resultou em um pacote mais objetivo de reformas (FARIAS, 2007). De forma semelhante à primeira experimentação neoliberal chilena nesta parte do continente, países como Argentina, Venezuela e Peru começaram a implantar juntamente às reformas neoliberais nesse período, políticas autoritárias e antipopulistas, induzindo de forma coercitiva as ações políticas neoliberais das mais drásticas e resultando em endividamento público, com exemplo resultante do chamado “milagre econômico brasileiro” entre 1968 à 1973 (ANDERSON, 1995).

Assim como nos demais países da América Latina, o Brasil passou por problemas decorrentes do financiamento de políticas sociais de forma lenta no início dos anos 90 com o presidente Collor de Mello e que foram crescentes no governo FHC, ao final da mesma década, com políticas de contenção dos gastos públicos “pró-mercado” (FILGUEIRAS, 2003; SOARES, 1995). Isso traduz-se nas Emendas Constitucionais de 1995 a 1998 (nº 6 a 9) feitas na então vigente “Constituição Cidadã” de 88 (FARIAS, 2007).

Nesse sentido, compreende-se que os projetos neoliberais no âmbito econômico da administração pública tiveram uma crescente a partir da queda do Estado de bem-estar social e foram consolidados com base em correntes de pensamentos que já vinham sido construídas anos antes do início de suas ações.

2.1 AS PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO NEOLIBERAL

A Europa Ocidental e América do Norte podem ser consideradas o berço da ideologia neoliberal, embora esta corrente de pensamento permaneça pouco difundida por cerca de 30 anos, seus precursores vinham fomentando o ideário até a sua emergência na década de 70. O grupo Mont Pèlerin criado por Friedrich A. von Hayek com o princípio de reunir intelectuais e acadêmicos como Ludwig von Mises, Milton Friedman, Karl Popper e entre outros, e financiado por elites empresariais insatisfeitas foi um dos responsáveis pela crescente dessa corrente de pensamento (JACKSON, 2016; MATOS, 2008; SOUZA; LARA, 2012)

Ao longo destes anos o pensamento neoliberal se dividiu em três vertentes mais nitidamente definidas, sendo elas: a escola austríaca liderada por Hayek e Mises considerados os precursores do pensamento; a escola de Chicago por Theodore William Schultz e Gary Beck e seus trabalhos sobre a teoria do capital humano e, Milton Friedman fazendo a frente midiática, e a escola de Virginia ou *public choice* conduzida por James M. Buchanan (MORAES, 2001).

2.1.1 ESCOLA AUSTRÍACA

O momento pós Segunda Guerra Mundial polarizou o mundo entre capitalistas e socialistas e é dentro deste contexto histórico de luta política e ideológica que o neoliberalismo dá os primeiros passos. Entre os grandes autores que compõe esta escola encontram-se o seu fundador Ludwig von Mises com suas contribuições que dão forma ao pensamento neoliberal até os dias atuais (MATOS, 2008).

Mises é conhecido por defender o capitalismo competitivo, em seu livro *Mentalidade anti capitalista* de 1956, o economista afirma que este sistema é a via para a diminuição da desigualdade social por meio da meritocracia (RISSI; SALERNO, 2017). Entretanto, é com o seu discípulo, Friedrich Hayek que a ideologia neoliberal ganha os holofotes. Segundo Moraes (2001) é neste contexto que o patrono do neoliberalismo elabora o modelo da “ordem espontânea”, que será comum as demais correntes do movimento. De acordo com a teoria:

[...] o modelo das decisões descentralizadas e do conhecimento disperso, que considera como um ideal de otimização no uso dos recursos, da geração de relações sociais livres, harmônicas e dinâmicas. E também desse modelo que deriva a afirmação da impossibilidade do planejamento, utopia fundada, a seu ver, na quimera de um conhecimento centralizado que supostamente orientaria ações centralizadas. (MORAES, 2001, p. 23).

Sendo assim, a centralização da informação e intervenção estatal impede o pleno funcionamento do mercado, o qual deveria ser resultado de ações individuais de consumo e produção regulado pela “mão invisível” do mercado. (MORAES, 2001). Entre outras contribuições de Hayek para movimento está a sua obra *O caminho da servidão* de 1944, livro que o autor explicita a sua aversão ao socialismo e ao plano político e econômico keynesiano. Para o autor o Estado de Bem-estar faz parte de uma mesma base que o socialismo, devido à política de redistribuição de renda através da tributação do Estado (SOUZA; LARA, 2012). Por meio de seus estudos, buscava demonstrar que as sociedades capitalistas vinham se tornando uma junção de elementos contratuais liberais e elementos organizativos socialistas. (VIDAL, 2010).

Os seus ataques ao Estado provedor vão de encontro com a ideia de que somente o Estado liberal era capaz de permitir uma sociedade harmônica, uma vez que respeita a liberdade dos indivíduos. De acordo com Vidal (2010)

O combate sem tréguas ao caráter “organizado” do capitalismo, em especial às políticas de pleno emprego, bem como a preparação das bases para a volta a um ambiente social mais duro e livre de salvaguardas patrocinadas pelo Estado, eram seus fins principais (VIDAL, 2010, p. 11).

A partir dessas passagens nota-se que para Hayek esta forma de capitalismo “organizado” provoca a supressão de liberdades individuais, logo a intervenção estatal em áreas sociais como educação, saúde e habitação levam progressivamente a um estado de regime totalitário, sendo assim, para o autor apenas o exercício do livre mercado garante a liberdade do sujeito (SILVA, 2013). O seu discurso na obra, *O caminho da servidão* pode ser visto então mais como um manifesto político do que de uma obra científica, pois não apresenta novos moldes para uma política econômica, além de ser escasso nas suas organizações metodológicas (SILVA, 2013).

2.1.2 ESCOLA DE CHICAGO

A escola de Chicago recebe esta nomenclatura devido a sua relação com intelectuais ligados a Universidade de Chicago principalmente entre anos de 1950 e

1960, entre os nomes que a compõe destacam-se Milton Friedman e a sua teoria do monetarismo além de T.W. Schultz e George Stigler com a teoria do Capital Humano (COSTA, 2009).

Novamente o sistema Keysiano é alvo de ataques, desta vez por Milton Friedman em sua obra *Capitalismo e liberdade* (1962). O autor direciona seus argumentos ao “populismo” do Estado uma vez que na sua visão o coletivismo coroe as liberdades individuais, sendo estas apenas alcançadas em integridade em um sistema de mercado livre, defendendo o capitalismo competitivo (organizações privadas) (MATOS, 2008; SOUZA; LARA, 2012).

Dentro do ideário monetário o papel do Estado, ou Governo como o autor prefere se referir, cabe apenas fornecer e regular uma estrutura monetária estável por meio de políticas fiscais e monetárias, evitando a estagnação e mantendo equilíbrio econômico (MATOS, 2008; SOUZA; LARA, 2012). De acordo com Matos (2001),

[...] acreditando que a inflação é um fenômeno essencialmente monetário, Friedman defende que todo aumento de oferta monetária tem como resultado o aumento da taxa de inflação. Políticas monetárias expansionistas com a intenção de crescimento econômico e criação de empregos seriam, portanto, ineficazes e teriam como resultado somente o aumento da taxa de inflação. (MATOS, 2008).

Para além do monetarismo, Friedman também se debruça sobre assuntos relacionados a educação, na perspectiva do autor os investimentos estatais em educação não refletem um claro retorno posterior. Apesar de seus receios, admite a necessidade do acesso à educação a população, visto que na ausência desta uma sociedade democrática e estável é impraticável, contudo, defende que este processo deva estar ligado a iniciativa privada e a instrução de responsabilidade da família, salvo os caso da população em vulnerabilidade onde a intervenção governamental pode se fazer presente desde que não provoque perturbação no mercado (SOUZA; LARA, 2012).

Já a teoria do capital humano tem como preceito a ideia de que a educação é um ato de investimento, desse modo a capacitação obtida pelo indivíduo será posteriormente refletida na sua atuação no mercado de trabalho. Esta capacitação torna-se então uma propriedade pessoal, a qual não pode ser perdida ou tomada. Para Schultz esta forma de investimento reflete no crescimento econômico, a exemplo se dá a expoente produção nacional dos anos 50 (SOUZA; LARA, 2012).

Segundo Lopes-Ruiz (2007), o valor deste capital humano está atrelado a um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões sendo uma soma de valores que se apresenta como moeda de troca a uma empresa capitalista (LOPES-RUIZ, 2007, p.18 apud COSTA, 2009). Neste sentido, Schultz encara a educação como uma excelente forma de investimento, visto que de acordo com esta ideia o conhecimento obtido pelo indivíduo é posteriormente aplicado ao seu trabalho, que por sua vez aumenta a sua produtividade (VIANA; LIMA, 2010, apud SOUZA; LARA, 2012).

De acordo com Souza e Lara (2012), Schultz entende a educação como consumo e investimento, ou seja, em primeiro momento há gastos para aperfeiçoamentos, em seguida estes gastos retornam na forma de aumento de renda que novamente serão investidos em conhecimento, resultando em desenvolvimento econômico. O autor ainda ressalta que estes investimentos geram impactos na diminuição das desigualdades econômicas, visto que há uma melhora na condição de vida.

Esta ideia cíclica que perpassa o investimento, elevação de renda e posteriormente maximização econômica se mostra simplista e alheia a questões como o desemprego e a instabilidade do sistema. Fica claro que para o economista o indivíduo é o único encarregado de prover investimentos para a sua ascensão financeira e social (SOUZA; LARA, 2012).

A fim de exemplificar a relação entre capital humano e trabalho Costa (2009) traz uma passagem de Harry Gordon Johnson na visão de Lopes-Ruiz (2007), o trecho se dedica em fazer uma breve distinção entre formas de trabalho ao longo do processo de revolução industrial. Nas palavras de Johnson:

Na Inglaterra da revolução Industrial, como nos países subdesenvolvidos hoje, o trabalho podia razoavelmente ser concebido como, predominantemente, a aplicação da força bruta, com a qual os trabalhadores individuais [...] eram dotados de forma aproximadamente igual, assim como o eram também de alguma capacidade de decisão de tipo mais ou menos trivial (Johnson *apud* Lopez- Ruiz, 2007, p. 195).

Todavia conforme a evolução industrial, relacionado a transição do modelo de capitalismo industrial para o capitalismo financeiro, ocorreu o emprego da força e as tomadas de decisões fundamentais foram progressivamente substituídas pelo maquinário, restando ao trabalhador a implementação do conhecimento e habilidades

necessárias para operação da maquinaria (Johnson apud Lopez- Ruiz, 2007, p. 195).
Desta maneira, para Johnson,

Seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, o produto de um investimento de capital feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital (Johnson apud Lopez- Ruiz, 2007, p. 195).

Com bases nestas declarações fica evidente que para Escola de Chicago o sujeito e o capital são partes de um mesmo todo, visto que as competências, habilidades e aptidões de um sujeito fazem parte, mesmo que virtualmente, do seu capital. Este raciocínio acaba por influenciar o sujeito a se entender e entender aos outros como o próprio capital, criando sob está ótica a visão de si como uma microempresa, saindo da posição de sujeito de direitos para uma de indivíduo-microempresa (COSTA, 2009).

Tal percepção estabelece no sujeito a ideia de gestor do seu capital, sendo de sua responsabilidade os investimentos em si, os quais retornam a médio e/ou longo prazo, com o intuito de criar fluxos de renda. Desta forma a lógica empresarial é inserida nas relações sociais e de educação, criando um ambiente que estimula a concorrência (COSTA, 2009).

Christian Laval em seu livro *A escola não é uma empresa: as investidas do neoliberalismo contra o ensino público* (2003), indica que dentro das dimensões do neoliberalismo a educação é tida como um bem essencialmente privado, neste molde o direito a cultura não é obrigação social, os indivíduos devem investir recursos privados que assegurarão rendimentos futuros. Laval prossegue afirmando que ao encarar o conhecimento como um recurso privado que garante benefícios financeiros e elevação social, a educação é então entendida como parte de relações de tipo comercial que se enquadra ao modelo de mercado. (VASCONCELLOS, 2003).

Outro fato histórico que ficou a cargo da Escola de Chicago foi a transformação do território chileno em um laboratório neoliberal, diminuindo a participação do Estado aplicando medidas como a abertura comercial à competição internacional, eliminação do controle de preços, incentivo às exportações, privatizações e a devolução de empresas estatizadas, além de reformas estruturais nos campos da saúde,

previdência, agricultura e educação. (HUNEEUS. 1998 apud GUERRERO ROJAS, 2014).

A neoliberalização da economia chilena ocorreu durante o golpe de estado, no qual instaurou uma ditadura militar entre os anos de 1973 e 1989, sob a liderança de Augusto Pinochet, retirando do poder, o presidente eleito, Salvador Allende, de forma grave e violenta. Ao longo do regime os economistas que integraram o governo foram os conhecidos como “*Chicago boys*”, devido ao convênio firmado entre a Universidade Católica do Chile e a Universidade de Chicago, local onde realizaram seus cursos de pós-graduação e entraram em contato com as ideias neoliberais que mais tarde foram aplicadas ao seu país de origem (MORAES, 2001).

2.1.3 ESCOLA DE VIRGINIA OU *PUBLIC CHOICE*

A teoria da escolha pública ou *public choice* construída desde os anos 50 por James Buchanan e demais adeptos, tem como princípio transplantar métodos da ciência econômica a aspectos que são em sua maioria de análise das ciências políticas, como grupo de interesse, partidos políticos, processo eleitoral, análise de burocracia, escolha parlamentar e análise constitucional, ou seja, tem como foco compreender como diferentes fenômenos individuais são agrupados numa escolha coletiva, a microeconomia (MORAES, 2001; PEREIRA, 1997).

Os pressupostos desta linha de pensamentos estão atrelados ao ambiente metodológico da microeconomia, desta forma entende-se que o processo político é a consequência das escolhas dos representantes em órgãos como câmara municipal, deputados no parlamento, cidadãos num referendo e entre outros, admite-se também que os sujeitos têm suas escolhas com base na racionalidade e egoísmo, sendo assim na visão de Stigler por mais que os indivíduos tenham atitudes de altruísmo, quando em situações de escolhas excludentes estes preferirão o benefício próprio. Buchanan sustenta a utilização deste método de análise como forma de precaução, dado que uma vez que se assume estes pressupostos na atuação do mercado privado, o mesmo deve ser feito no “mercado” político (PEREIRA, 1997).

A escola de Virginia tal como as outras escolas do movimento direcionou duras críticas ao keynsianismo, isso de dava por diversas razões das quais Buchanan destaca a interferência política na economia, o questionamento central do autor se dá a tradicional forma de angariação de votos, promessas ao eleitorado sem levar em conta os limites de recurso do Estado, deixando em evidência o alcance de objetivos individuais (eleição, corrupção) através de bens públicos (DIAS, 2009).

Em resumo a teoria da *Public Choice* foca em compreender como os interesses individuais seja eles de cidadãos ou de membros políticos podem afetar as relações de mercado, por meio de:

- *Logrolling*: trocas de apoio político;
- Grupos de interesse: influência de grupos sociais organizados (empresas, associações empresariais, grupos específicos de funcionários do governo, etc) para obtenção de ganhos de interesse próprio;
- Burocratas: Tem como objetivo aumentar os ganhos de órgãos governamentais para maximizar sua ação administrativa;
- *Rent-seeking*: Obtenção de vantagens por indivíduos, empresa e grupos as quais não seriam possíveis no mundo do mercado;

Em vista disso, as interferências provocadas pela atuação política do Estado no mercado econômico contribuem para o surgimento de adulterações (DIAS, 2009; MORAES, 2001).

Assim sendo, as escolas do neoliberalismo servem como base para fundamentar as estratégias reformistas adotadas no campo educacional, de modo a atender os interesses do capital, como observado a partir das diretrizes do Consenso de Washington para países latino-americanos.

2.2 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

A paulatina ascensão do neoliberalismo colocou em destaque o individualismo sob a roupagem de liberdade, essa visão levou a implementação de ações políticas e econômicas, as quais se concretizaram na forma de cortes públicos em serviços como

educação, saúde, habitação e infraestrutura sanitária, em especial, na América Latina sob influência do conhecido “Consenso de Washington” cunhado pelo economista John Williamson junto a outros autores em 1989. O documento composto por um conjunto de reformas político-econômicas como, disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização e desregulamentação, tinha como objetivo tornar o pensamento neoliberal cada vez mais hegemônico. (BURKI; PERRY, 1998 apud EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017; FARIAS, 2007; MAGNO; SAMPAIO, 2002).

Estas reformas são reflexos do ideário neoliberal que atrela a participação do Estado nesses campos como a causa de agravos econômicos e sociais como inflação, corrupção, desperdício, ineficiência dos serviços e privilégios dos funcionários, sendo assim, cria-se a necessidade de reorganizar a forma de Estado no sentido de torná-lo mínimo e ingressar tais países na “nova ordem mundial”. O indivíduo desta forma passa de uma posição de protegido do Estado, com direitos sociais garantidos, e passa a posição de responsável por suas capacidades e deveres individuais, ou seja, o neoliberalismo atribuiu a diminuição estatal ao aumento das liberdades individuais (BONETEI, 2015 apud EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017; MARRACH, 1996).

Nessa lógica a educação deixa de se enquadrar no campo social para ser angariada pelo campo das relações comerciais, seguindo a lógica imposta pelo mercado e das técnicas de gerenciamento, tomando lugar do conteúdo político da cidadania e relocando os pais e alunos aos moldes dos direitos do consumidor (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017; MARRACH, 1996).

A retórica neoliberal segundo Marrach (1996) tem três objetivos estratégicos para a área educacional:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional [...]
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica.
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no

discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

É pela análise de pais e alunos como clientes que o neoliberalismo exige o Estado da contribuição direta no financiamento da educação, deste modo a gratuidade passaria a ser um serviço privado, no qual o Estado atuaria indiretamente através da promoção de bolsas e empréstimos (MARRACH, 1996).

Ainda de acordo com Magno e Sampaio (2002), os países afetados pelo Consenso de Washington têm as políticas educacionais direcionadas das seguintes maneiras:

1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação.
2. Privatização das instituições públicas de ensino.
3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, ENEM, etc.).
4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino.
5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria.
6. Tecnização das ações educativas.
7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios.
8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.).
9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino (MAGNO; SAMPAIO, 2002, p. 9)

A mercantilização da educação passa a ser prioridade uma vez que se torna um negócio de exploração altamente rentável disputado por instituições que visam o lucro (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017). Sendo assim, as políticas educacionais passam a ser idealizadas dentro do campo mercadológico, no qual se vê um mercado a ser explorado e como potencial forma de concentração de capital. Esta lógica, é inserida com maior facilidade em tempos de Estado de exceção, como visto durante as ditaduras na América Latina, em especial no Chile, que ficou conhecido como um laboratório neoliberal, e de fragilidade da democracia como no caso Brasileiro com a questionável queda do Governo Dilma e ascensão de governos neoliberais e neoconservadores.

2.3 OS LIMITES DA DEMOCRACIA NO NEOLIBERALISMO

É curioso analisar que a liberdade tal qual se refere o neoliberalismo como seu ideal primário é bastante restrita a uma parcela da população que visa o crescimento econômico e que sua relação com a democracia não é necessariamente mútua, uma vez que está condicionada às leis espontâneas do mercado, flertando

com regimes autoritários de certa forma, cenário visto no Chile, com o início das implementações neoliberais frente ao governo de exceção de Pinochet (CANDIOTTO, 2012; ANDERSON, 1995).

Como premissa de separação entre os campos econômicos e políticos, a análise neoliberal compreendia que o Estado excessivo implicava em crises de governabilidade, ou ainda ingovernabilidade das democracias, quando o sufrágio universal punha em risco o objetivo maior de liberdade de escolha (NUNES, 2016). Dessa forma, o Estado parece tornar-se ambíguo ao se impor forte em impedir o poder dos movimentos e gastos sociais, mas ausente nas intervenções econômicas (CANDIOTTO, 2012). Assim deu-se a chegada e permanência dessa corrente na América Latina, especialmente Chile e Brasil como foco deste estudo, que passaram por ditaduras civis-militares e posterior redemocratização com medidas neoliberais a partir da influência e crédito estadunidense que já vinham sido implementadas durante os regimes militares (NASCIMENTO, 2019).

O golpe liderado por Augusto Pinochet sob o governo de Salvador Allende no Chile, em 11 de setembro de 1973, teve como consequência, a implementação da agenda neoliberal liderado pelos chamados, *Chicago boys*, acarretando em consequentes dívidas externas a longo prazo, bem como o Brasil, que apesar de efetivamente ser cenário de tais estratégias de forma posterior à sua ditadura, tendo chegado ao Brasil com Fernando Collor de Mello e se consolidado com Fernando Henrique Cardoso, herdou grandes endividamentos do “milagre econômico” que novamente foram cobrados das políticas sociais de forma mais aguda. Nesse sentido, é importante notar a fragilidade do Estado de Direito cada vez mais ocultado pela prioridade econômica de forma que acentua a democracia de equilíbrio sob a democracia desenvolvimentista. (CANDIOTTO, 2012; CARNEIRO E GAMBI, 2018).

O capítulo que se segue tem como objetivo trazer os cenários político, econômico e social chileno e brasileiro como base para os planos educacionais que são traçados sob a implementação de uma lógica neoliberal, começando pelo país que serviu de laboratório para tal estratégia iniciada no período de exceção do país, seguido de exemplo pelo Brasil, com início logo após seu período ditatorial.

3 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E CHILE

O caminho pelo qual iremos percorrer para compreender o sistema educacional dos dois países em questão passa por processos de ditaduras civis-militares de pelo menos 20 anos em ambos e que foram marcantes para que o ideal mercadológico fosse implementado, seja logo no início do período de exceção ou durante o período de redemocratização no Chile e no Brasil, respectivamente. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é contextualizar o cenário histórico e como o caso chileno foi seguido de exemplo pelo Brasil para planos econômicos neoliberais, afetando diretamente os direitos sociais básicos, como o campo educacional.

Os interesses visados pelo grupo beneficiário das medidas de diminuição do Estado na economia levam às decisões dos respectivos governos a contradições sociais, enfrentadas principalmente por meio da ampla classe popular que se viu cada vez mais desamparada com as consequências desastrosas do neoliberalismo no âmbito do desemprego, disparidade social, precarização da educação pública, dentre outras medidas que tornaram o levante popular cada vez mais presente nos países da América Latina, alvos do imperialismo concretizado pelo Consenso de Washington. Trataremos como esse histórico de crise do capitalismo leva ambos os países a sucatear os direitos e deveres educacionais básicos de suas populações em vista de alianças com a elite empresarial e seus interesses, tornando-o mais um setor de lucro para essas empresas na acumulação de capital e o quanto a pressão popular se faz cada vez mais necessária para afrouxamento de tais medidas, entre os períodos de eleições presidenciais desde os anos 80.

3.1 A DITADURA COMO MECANISMO DE IMPOSIÇÃO DE REFORMAS EDUCACIONAIS – O CASO CHILENO

Apesar de não ter sido o primeiro país da América Latina a ter a ditadura implementada, o Chile foi o precursor da lógica neoliberal que irá servir de fio condutor da narrativa educacional com sequelas presentes até sua atualidade e levantes populacionais mundialmente noticiados contra sua Constituinte datada ainda nesse mesmo período de repressão. Aqui apresentaremos o caso chileno como o modelo que foi seguido pelo Brasil, desde o golpe ao seu governo então socialista, até as

medidas mercadológicas que ditam o funcionamento das instituições educacionais no país. Essa contextualização é essencial para compreender a raiz das medidas que assolam nosso país atualmente e suas possíveis consequências sofridas por um país que serviu de “experimentação” para tais imposições.

A educação chilena na metade do século 20 foi marcada pela expansão nos números de matrículas nos ensinos primário e secundário, dando início a gratuidade. Essa política de expansão tem continuidade e um aumento significativo a partir da década de 1960, visando o aumento do acesso ao ensino com intuito de garantir educação independentemente do perfil social. Ao longo desse período cerca de 3000 escolas foram construídas em regiões de vulnerabilidade e áreas rurais, houve a implementação da dupla jornada escolar e o treinamento de novos professores de modo a acompanhar o rápido crescimento no setor. Todo o esforço visando a ampliação do sistema público de ensino resultou em 93% de matrículas no ensino primário em 1970, enquanto no ensino secundário observou-se um aumento de 18% em 1950 para 49% em 1970 (AYLIN *et al.* 1983; COX; LAMAITRE, 1999; GAZMURI, 2000; SOTO, 2000 apud TORCHE, 2005).

Desta forma, o sistema educacional chileno era misto, tendo a educação pública como principal concentrador de matrículas, principalmente por meio de políticas como o Estado Docente ou de projetos não implementados como a Escola Unificada Nacional (ENU), que tinham como objetivo o compromisso do Estado por uma educação pública e de qualidade (MORENO-DOÑA e GAMBOA, 2014) - tentativas essas de superar a crise do desenvolvimentismo que países latinos sofrem desde seus períodos oligárquicos, diante de contradições e inadequações do Estado de Compromisso ou de Bem-Estar (BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE; ORELLANA 2018). Contudo, essa realidade começa a ser alterada com a instabilidade econômica e fim das políticas keynsianas. O crescimento da esfera privada educacional pode ser visualizado por dados do MINEDUC (2001) que, em 1979, representava 19% da oferta total, enquanto em 1990 aumentou para 42%.

Tratando especificamente do Governo Allende, o plano de governo da Unidade Popular (UP) pela qual se elegeu em 1970 pretendia implementar a “*Escuela Nacional Unificada*”, o programa previa atender uma série de necessidades da população chilena, sendo elas:

I) Sistema educacional democrático, único e planejado: promoção da melhoria geral das condições de ensino, com treinamento de professores, bolsas, construção de escolas, inclusive de jardins de infância; incentivo a participação ativa e críticas dos estudantes em todo processo educacional; combate ao analfabetismo através de uma ampla campanha nacional de mobilização; incentivo a educação de adultos a partir dos próprios centros de trabalho; integração das instituições privadas de ensino, especialmente daquelas que selecionavam os alunos por razões de classe, origem social ou religião, aos cuidados do Estado II) Educação Física: a prática de atividades desportistas desde os níveis básicos da educação até nas organizações sociais de jovens e adultos. III) Democracia, autonomia e orientação da Universidade: nesse item a UP assegurava que o Estado forneceria os recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das universidades e daria respaldo ao processo da Reforma Universitária. Por outro lado, a reorientação das funções acadêmicas de docência, investigação e extensão em função dos problemas nacionais seria incentivada pelas realizações da UP. Outra preocupação dizia respeito à admissão de filhos de trabalhadores e pessoas já adultas nas universidades. (QUADRAT, 2011. p. 03).

A UNE passou a ser discutida em 1971 e em 1973 ocorre a publicação do *“Informe da Escuela Nacional Unificada”* na *Revista de Educación* e em jornais de ampla distribuição. No informe é discutido um sistema de Educação permanente que ampare o processo de transição para o socialismo, caracterizando a proposta; o documento segue abordando a fundamentação da sua criação e a seus itens de atuação, onde declara que a UNE deveria ser “nacional e unificada, diversificada, democrática, pluralista, produtiva, integrada a comunidade, científica e tecnológica, humanista e planificada”, além estruturar o programa em educação infantil de 0 à 6 anos, educação geral e educação politécnica. A proposta da ENU gerou desconforto na oposição ao governo Allende, gerando ataques ao programa, sendo considerado um dos motivos mais firmes para o golpe que vinha a se seguir nos anos posteriores (QUADRAT, 2011).

A eleição de Salvador Allende permitiu a implementação de uma série de reformas econômicas – visando a ampliação do Estado e de políticas públicas sociais – as quais se opunham aos interesses das elites políticas do país. As reformas de Allende se debruçaram sobre três pontos principais: a nacionalização do cobre, a reforma agrária desapropriando latifundiários e nas modificações nas formas de propriedade, que se tornaram de três tipos, as privadas, as mistas e as sociais. Entre as reformas a nacionalização e a desapropriação se destacam como estopim para revoltas e desentendimentos sociopolíticos com a direita. As alterações foram drásticas e no ano de 1971 90% dos bancos tinham sido estatizados, 70 monopólios expropriadas e 2.400.000 hectares desapropriadas, com isso 16.000 famílias foram

beneficiadas, além do crescimento do PIB, redução da inflação e melhor distribuição de renda e aumento dos salários (SANTOS, 2017).

Entretanto, as relações com os Estados Unidos ficaram abaladas com a desapropriação de multinacionais americanas, a Kennecott e a Anaconda, motivando a oposição do presidente Nixon. O clima abalado entre os países levou ao “bloqueio invisível”, no qual os Estados Unidos bloquearam e cortaram créditos para importações e renegociação da dívida externa do país, confiscaram exportações de cobre e incentivaram financeiramente e politicamente os movimentos contrários ao governo Allende (SANTOS, 2017). A instabilidade gerada por esses conflitos culminou no golpe de Estado, orquestrado pela oposição e forças armadas, justificando suas medidas com base em 14 itens, como:

Violação da Lei, da Constituição e das liberdades chilenas; incitação à luta de classes; usurpação do poder da ala executiva; imposição de ideias alheias ao modo de vida chileno e de medidas políticas que levavam a uma inflação descontrolada, ao declínio econômico e à anarquia (SIMÕES, 2012. p. 06).

Em paralelo a este cenário a chegada da crise do capitalismo a partir da década de 1970 trouxe insegurança sobre capacidade administrativa do Estado em gerir suas funções e instituições, desta forma abriu-se espaço para o avanço da privatização e maior ação do setor privado. Crise essa centrada no padrão de acumulação atual, mas com alvo no Estado desenvolvimentista, baseada e sustentada por uma aliança político-social com estatais, empresas privadas nacionais e estrangeiras (MACIEL, 2011). Entre os campos afetados por esse ideário construído de insuficiência está a educação, criando-se um entendimento da educação como um produto mercadológico, tendo os pais e estudantes como clientes (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

Vale ressaltar que o Estado chileno se configurava com o único país de caráter socialista da América Latina, devido ao seu posicionamento político-institucional, sendo baseado em um sistema de partidos complexo e moderno, composto de representantes partidários revolucionários e anticapitalistas (FIRMINO, 2013). Neste contexto as reformas sociais de Allende foram vistas como ideias marxistas, sendo responsáveis pelo desequilíbrio econômico, necessitando que esta cultura fosse eliminada e um novo modelo capitalista estabelecido junto a ordem social, desta forma, para a oposição a crise que assolava o país era resultado da ameaça inimiga

comunista (SANTOS, 2017). Esta lógica ganha força com a queda violenta do governo democrático e a ascensão da ditadura militar junto ao apoio da classe dominante, setores de direita, líderes empresariais e a elite tecnocrata (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016).

Em 11 de setembro de 1973, após as denúncias do Governo pelas Forças Armadas, Allende foi cercado por tanques e aeronaves do exército no Palácio de *La Moneda* e bombardeado, culminando na evacuação do local e subsequente suicídio do então atual presidente. A queda violenta da democracia se perpetuou nos anos seguintes, uma vez que o General Augusto Pinochet promoveu perseguição política a oposição de esquerda. Ao longo do regime, aproximadamente 20.000 pessoas foram declaradas mortas e desaparecidas, enquanto os líderes políticos foram presos, torturados e fuzilados. Por essas razões o regime militar chileno foi considerado o mais violento da América Latina. No que tange o modelo econômico, Pinochet se aliou aos *Chicago Boys*, implementando um plano econômico neoliberal, com aspectos do livre-mercado, apreciação da propriedade privada e empreendedorismo, deixando de lado a centralização construída pelo governo de Allende, privatizando a previdência social, saúde e a educação (SANTOS, 2017). Neste contexto as medidas neoliberais revolucionam as estruturas políticas, culturais, econômicas e institucionais chilenas.(QUARESMA; VILLALOBOS, 2016).

O golpe militar se deu por diversas vias, entre elas a descentralização, também conhecida como a municipalização – fenômeno de modernização do Estado de acordo com Hayek e Friedman (OLIVA, 2010) –, no qual as instituições públicas passam a ser geridas pelos municípios, portanto o Estado central se exime da administração destes estabelecimentos sem que aja uma desconcentração de poderes ou aumento de autonomia escolar. (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016).

Para Friedman, as políticas estatais centralizadas eram nocivas para a liberdade dos pais, segundo o autor a promoção da educação pelo Estado tira dos pais a sua participação, pois impõe um modelo burocrático e sujeito a coação indevida dos movimentos sindicais docentes, na visão de Friedman os professores e demais funcionários públicos introduziriam interesses alheios aos dos pais. Nesse sentido, o sistema público ofertado pelo Estado se caracteriza como uma demonstração de autoritarismo e socialismo. De acordo com o autor a educação deve seguir as lógicas econômicas, desta forma os docentes e administradores escolares devem

corresponder aos interesses de seus clientes (pais e alunos), sendo assim o sistema educacional aberto ao mercado é um avanço no sentido de melhoria da qualidade e preços, além de ser a única solução para os males da educação pública, à essa maneira fica restrito ao Estado apenas concessão de *vouchers* – iniciativa melhor detalhada em sequência no capítulo. (INZUNZA, 2013).

Nesses moldes ideológicos a municipalização foi legitimada em 1976 através da promulgação da Lei Orgânica de Municípios e da Administração Comunal, na qual estabeleceu os municípios como executores de políticas superiores e não mais geradores. (GIL, 2003). Apesar da promulgação em 1976 apenas em 1980 se deu o início da municipalização, todavia o repasse de responsabilidade foi rápido visto que até abril de 1982 aproximadamente 84% das escolas já estavam sob domínio dos municípios. O restante do repasse só se concretizou em 1986 devido a problemas econômicos. (GIL, 2003).

Ainda de acordo com Gil (2003) com o processo de descentralização pretendia-se:

I) Possibilitar maior participação da comunidade local, democratizando a gestão; II) Melhorar a administração do sistema educacional, tornando-o mais eficiente; III) Melhorar a qualidade do ensino, também tomado como fator de eficácia; IV) Gerar maior igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças em idade escolar e aumentar a cobertura nos setores de pobreza, em especial, na educação pré-básica e básica. Este objetivo também é citado como sendo o que proporcionaria a equidade educacional; V) Aumentar o gasto público em educação; VI) Aumentar a renda e as perspectivas trabalhistas do setor docente (GIL, 2003. p. 121).

Entretanto, apesar dos objetivos declarados argumenta-se que as verdadeiras intenções da descentralização eram a privatização completa do sistema educacional e a retirada de força política de docentes.

Nesse contexto, os direitos trabalhistas conquistados pelos profissionais da educação durante o Estado Docente no período democrático são rapidamente perdidos, uma vez que sob a nova conformação do sistema educacional alinhado a lógica de mercado, os docentes deixam de ser funcionários públicos e passam a serem regidos pelas legislações do setor privado de trabalho, ocasionando a perda de leis trabalhistas, diminuição salarial e perseguição sindical (ENCINA; BOSONI, 2017, p. 21; OLIVA, 2010).

O avanço da municipalização foi acompanhado por mudanças nas formas de financiamento, neste período o Governo Militar implementou o sistema de *voucher*, o qual consiste no pagamento de subsídios para escolas de acordo com número de alunos atendidos. No caso de instituições privadas o subsídio era pago em troca da não cobrança de mensalidade dos estudantes. Após esse processo de privatização, as escolas privadas são reconhecidas como associações e fundações de caráter não-lucrativo, em sua maioria, administradas por instituições religiosas e as lucrativas, administradas por investidores que proporcionaram os serviços educativos com os recursos recolhidos do Estado (ELACQUA; SANTOS, 2013; TORCHE, 2005). O *voucher* se caracteriza como uma forma de privatização, pois se trata de uma nova configuração comprometida a atender os interesses de acumulação do capital. Essa nova conformação assumida pelo sistema educacional chileno permite a transferência de responsabilidade pela promoção do ensino pelo poder público ao setor privado, passando a ser um serviço com ou sem fins lucrativos (ADRIÃO; PINTO, 2016).

Ainda conforme Adrião (2018), a privatização pode ser identificada dentro de três dimensões: de gestão, de oferta e de currículo. A privatização da gestão da educação diz respeito a transferência da gestão escolar para terceiros, sendo estas organizações com ou sem fins lucrativos ou gestão por cooperativas de trabalhadores e pais, portanto a educação passa a ser subordinada ao setor privado. Já a privatização do currículo está relacionada ao emprego de bases curriculares pensada por instituições privadas, sendo por meio de tecnologias, insumo ou desenhos curriculares. Por fim, a iniciativa de *voucher* se caracteriza dentro da dimensão da privatização da oferta, pois aborda questões como o financiamento público, o aumento das matrículas no setor privado e início de políticas de escolha parental, tendo o Chile como um caso emblemático dessa dimensão.

Em consequência dessas mudanças, o sistema educacional chileno está estruturado em três tipos de estabelecimentos: os municipais, mantidos com recursos públicos, mas administrados pelo governo local (prefeituras); os particulares subvencionados, financiados também com recursos públicos, mas com administração privadas lucrativas ou não; e as particulares não-subvencionadas, as quais não recebem aporte estatal, deste modo possuem financiamento e administração totalmente privadas. Como resultado dessa nova conformação, há um grande aumento na participação do ensino privado, ao longo dos anos cerca de mil novas

escolas privadas subsidiadas foram fundadas, alterando a proporção de matrículas entre as instituições. Dados mostram que em 1980, em torno de 14% de chilenos frequentavam escolas privadas subsidiadas e 6% estavam matriculados em escolas totalmente privadas, já no início da década de 90 esse número se mostra maior, onde as escolas privadas subsidiadas detém 34% das matrículas. Em 2008 as matrículas em tais escolas chegam a 47% e a 7% em escolas não-subsidiadas, logo o total de matrículas em escolas privadas ultrapassa o número de matrículas no ensino público (ELACQUA *et al.*, 2011; ELACQUA; SANTOS, 2013; TORCHE, 2005).

Os princípios do sistema de *voucher* têm suas estruturas conceituais fundamentadas no próprio neoliberalismo, tendo como base as ideias de liberdade e competição definidas por Friedmann, Coons e Sugarmann (TORCHE, 2005). Desta maneira os *vouchers* possibilitariam a maior liberdade individual por meio da livre eleição de escolas, permitindo que os pais escolhessem as escolas de melhor qualidade e mais adequada para seus filhos (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Esse direito de escolha é assegurado pela Constituição de 1980 na qual enfatiza: “*Los padre tendrán el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos*” (CHILE, 1980. Constitución Política de la República de Chile. p. 23 apud OLIVA, 2008).

No modelo de subsídios chileno os recursos são repassados aos estabelecimentos proporcionalmente ao número de matrículas, no caso das escolas particulares subvencionadas este repasse é direto, entretanto o subsídio de escolas públicas é entregue aos municípios que ficam encarregados da distribuição do *voucher* entre as suas escolas dependentes (ELACQUA; SANTOS, 2013). Nesse cenário se estabelece uma competição por alunos entre as instituições, na qual o ensino público se viu perdendo alunos para o ensino particular, como mostrado anteriormente. O modelo chileno ficou então conhecido como “*funds follow the student*” ou “recursos segue o estudante” em tradução livre (SCHWARTZMAN, 2007; TORCHE, 2005).

O cenário competitivo se intensifica com a ascensão do chamado Estado avaliador o qual passa a empregar conceitos do mercado, como a *accountability* no sistema educativo. (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015). Esse conceito carrega consigo a ideia de responsabilização e redenção de contas, empregando uma lógica culpabilização dos atores envolvidos no processo educativo (CORVALÁN, 2006). A

construção dos *rankings* via aplicação de exames padronizados é um grande exemplo desses processos de responsabilização por resultados da aprendizagem, em 1982 criou-se a avaliação “Programa de Avaliação do Desempenho Escolar” ou “PER” que futuramente foi transformada no “Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação” ou “SIMCE”. O resultado desse modelo avaliativo proporciona parâmetros para que os pais possam eleger as escolas mais adequadas aos seus interesses, exercendo o seu direito previsto na constituição, essa livre escolha da família aliada aos testes leva a uma competição entre as escolas pelo número de matrícula, sendo uma característica do sistema chileno de *voucher* (FALABELLA; PIRES; PERONI, 2019; TORCHE, 2005).

Apesar da vitória do “Não” com a derrota de Pinochet no plebiscito (1988), o processo de transição democrática para um novo governo, não conseguiu romper em definitivo, com a adoção da lógica e das estratégias neoliberais no campo educacional, levando inclusive, ao seu agravamento. Destaca-se com isso, o início do sistema *copago* e a divulgação do *ranking* do SIMCE, levando ao cenário de segregação no qual os alunos vulneráveis ficam restritos as escolas públicas, os alunos de classes médias-baixas, médias e médias-altas às escolas privadas subvencionadas enquanto a elite frequenta as escolas particulares não-subsidiadas. (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016). Portanto, o regime militar obteve sucesso na construção dos ideais neoliberais na cultura chilena, uma vez que estes princípios trazidos pelo golpe com o apoio da elite e dos Estados Unidos criaram raízes que estão presentes mesmo 30 anos do fim da ditadura chilena. Logo, os movimentos sociais favoráveis a justiça social e a educação gratuita encontram barreiras na oposição difíceis de serem superadas.

3.1.1 A CONFIGURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PÓS-DITADURAS

A democratização dos países do Cone Sul, Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e o Chile, mais especificamente no caso chileno, após um longo período ditatorial e autoritário, realizou um processo de transição, a partir do seu sistema político, o que pode incluir a superação de ações autoritárias, ainda incompletas e inacabadas, ou que se tornaram sequelas do modelo anterior (GARRETÓN, 1992).

Período o qual deixa traços incapacitantes no âmbito social até a atualidade, visto as pressões populares do povo contra seu governo.

Essas brechas, foram então tomadas como ponto de partida do discurso neoliberal em momentos ditatoriais ou pós-ditatoriais, como alternativa para uma “modernização mais efetiva”, que gerou a construção da mercantilização de direitos sociais e, a nível educacional, acarretou principalmente no projeto de cobertura universal educacional por meio da privatização das instituições de ensino, materializadas pela última Constituição Federal vigente no país, estabelecida em 1980, ainda no período ditatorial e pela reforma educacional anunciada na "Diretriz Presidencial de Educação Nacional" e na carta de Pinochet ao então Ministério da Educação, Gonzalo Vial, ambos textos publicados no jornal El Mercurio (6 de março de 1979). (FALABELLA, 2015).

Essas mudanças ocorrem em conjunto com um Estado que garante como direito - apenas - o ensino fundamental. Entretanto, o ensino secundário e sobretudo o superior "constituem uma situação excepcional (...) e quem dela usufrui deve conquistá-la com esforço (A. Pinochet, Carta ao Ministro, 1979).

Um ano antes do fim da ditadura militar no Chile, o Consenso de Washington (1989), considerado como um retorno a teoria clássica do liberalismo econômico e o laboratório para implementação do neoliberalismo por meio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, havia sido realizado com o objetivo de amenizar a crise da dívida externa nos países da América Latina decorrente dos grandes empréstimos dos países credores para desenvolvimento dos Estados e que resultaram em instabilidade monetária e inflação (MARTINEZ, 2016). Apesar de seu início datar quase o mesmo período de redemocratização do Chile, as reformas neoliberais já haviam iniciado antes de sua implementação, principalmente com a influência da Escola de Chicago, mas que formam oficializadas por meio deste acordo, em novembro de 1989, pelo inglês John Williamson e com objetivos que incluíam disciplina e reforma fiscal, redução e reorientação de gastos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos (VAZ, 2020). Esse evento delimitou algumas condicionantes para diminuição da dívida, em um cenário bastante favorável para os interesses políticos dos EUA com o alinhamento econômico das suas elites políticas

e econômicas com a América Latina por meio de projetos de integração como a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), condicionantes essas que marcaram o início da implementação de ideais socioeconômicos neoliberais como um todo e foram:

I) criar mecanismos para garantir maior disciplina fiscal; II) estabelecer mudanças das prioridades no gasto público; III) implementar uma reforma tributária; IV) praticar taxas de juros positivas; V) manter taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; VI) criar mecanismos para garantir maior liberalização do comércio; VII) garantir o fim das restrições aos investimentos estrangeiros; VIII) implementar gradualmente um esquema de privatização das empresas estatais; IX) fomentar a desregulamentação das atividades econômicas e, X) garantir os direitos de propriedade intelectual (MARTINEZ, 2016. p. 74).

Como uma das consequências da aplicação desses componentes, foi o agravamento da crise nos países latinos submetidos ao Consenso, principalmente entre 1980 e 2001, devido à alta instabilidade de fluxos privados, levando a superávits fiscais primários e instabilidade econômica (VAZ, 2020). Como mencionado, o início dessa implementação coincidiu com o processo de redemocratização do Chile, mas que já havia dado um passo anterior ao processo de implementação neoliberal no país com o ditador Augusto Pinochet, materializando o chamado “laboratório neoliberal” dos EUA e Inglaterra. E, apesar de parecer intuitivo pensar em uma lógica de superação das práticas implementadas pelo Estado de recessão, os ideais neoliberais permaneceram mesmo com o retorno à democracia, marcado pelo mandato da “*La Concertación*” (1990 a 2010) e que ainda se fazem presente, mantendo o Estado subsidiário e a convicção de manter uma “economia aberta” e “políticas de crescimento”. Segundo Falabella (2015),

Esta fase, conhecida como “A transição”, implica uma democracia limitada, uma vez que o regime militar condiciona o retorno da democracia com a preservação da Constituição Política de 1980 e um conjunto de outras leis constitucionais, como a LOCE em matéria educacional. A estratégia política da *Concertación*, conhecida como “a política de consenso”, é preservar as transformações estruturais ocorridas durante a ditadura e conciliar as mudanças que se avizinham com os partidos políticos de direita, a fim de evitar qualquer ruptura institucional (FALABELLA, 2015. p. 706).

Concretizando o Estado, como parte do mercado, postulado anteriormente de forma impositiva, e neste período, dentro de uma “ideologia de equilíbrio”, as medidas compensatórias se fazem muito presentes, intensificando a instabilidade na condição educacional da grande maioria da população e a segmentação social no sistema educacional. Uma das formas que isso ocorreu foi por meio da promulgação da lei que promove o subsídio direto das famílias para as escolas aprovada em 1993,

conhecida como financiamento compartilhado ou “copago”, promovendo maior segregação do sistema escolar que contribui para identificar a capacidade das famílias de pagar e limitar a educação gratuita a setores extremamente pobres, reduzindo assim os gastos fiscais. Além da ampliação da cobertura privada a partir dos anos 90 por meio de “mensalidades” ou incentivos fiscais para doações empresariais ao setor educacional, as transformações no ensino público pelo Estado se aprofundam nos governos progressistas. (FALABELLA, 2015; ORELLANA, 2018).

Essas mudanças envolvem as chamadas medidas descentralizadoras, a instalação de agências de garantia da qualidade em todos os níveis, a retirada das universidades de competências regulatórias e administração dos recursos destinados à pesquisa das universidades públicas e sua colocação em agências, a mudança no financiamento de transferências diretas para subsídios de demanda e o estabelecimento de taxas em universidades públicas (ORELLANA, 2018).

Os discursos oficiais da década também mostram o intuito social econômico, o Ministro Molina defende que é necessário “aproveitar ao máximo o esforço convergente do Governo, das famílias e dos empresários” (inauguração do ano letivo, março de 1995) e fortemente defendida no “Relatório da Comissão Nacional para a Modernização da Educação” durante o governo do Presidente Eduardo Frei. Isso resulta no aumento do setor privado subsidiado, 64% do setor pode cobrar das famílias uma mensalidade (BRUNNER, 1994; MINEDUC, 2014; FALABELLA, 2015).

Todo esse cenário posto como uma sucessão de consequências principalmente da Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE) como mencionado anteriormente, aprovada em 1990, no último dia do mandato de Pinochet, e que põe a liberdade individual dos pais acima ao que antes era visto a educação como direito e bem social, além de enfatizar a descentralização curricular (BLÁSQUEZ, 2013; ROJAS, 2010; SODRÉ, 2015):

Os pais têm, preferencialmente, o direito e o dever de educar seus filhos; ao Estado, o dever de conceder proteção especial ao exercício desse direito e, em geral, à comunidade, o dever de contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da educação. (CHILE, 1990; Art. 2).

Esta legislação foi revogada somente no ano de 2009, consequência de movimentos reivindicacionais crescentes da década, principalmente no primeiro mandato da então presidente Michelle Bachelet em 2006, em um movimento

estudantil conhecido como Revolta dos Pinguins, referente ao uniforme tradicional dos estudantes secundaristas do país. Segundo Zibas (2008) o início das mobilizações constava reivindicações dos seguintes itens: gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar gratuito e sem restrições de horário para transporte municipal, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias; questões estas que foram atendidas pelo governo da presidenta Bachelet, mas que mais tarde passou a incluir a anulação da LOCE e a modificação ou anulação da Jornada Escolar Completa (JEC), a primeira que seria suprida pela Lei Geral da Educação (LGE) em 2009, mas que começou a ser debatida em 2007.

Alguns dos pontos que impulsionaram a criação da LGE não agradaram à oposição e ao setor privado e não foram incluídos nesta modificação, como a revisão da JEC, o fim do lucro com a educação, o estabelecimento de menor número de alunos por classe e a extensão do currículo para incluir formação sindical e educação sexual; o que foi acordado entre a *La Concertación* e a *Alianza* (oposição da época) consistia em reduzir o ensino fundamental (*enseñanza básica*) de oito para seis anos, ampliar o ensino médio de quatro para seis anos, para as escolas que recebem subvenção, foi proibida a seleção de candidatos a matrículas desde a pré-escola até a 6ª série (e não até a 8ª série, como propunha o governo), prática muito comum na rede particular subvencionada, de selecionar seus alunos de acordo com o rendimento passado ou potencial do candidato ou de acordo com os antecedentes socioeconômicos da família. (ROJAS, 2010).

Essa lógica de acordo entre as oposições faz com que a política perca sua legitimidade entre a população, aumentando ainda mais a mobilização social diante do baixo respaldo eleitoral tanto da *Concertación* quanto da *Alianza*, que começaram em 2006 com os estudantes secundaristas e tiveram seu ápice em outubro de 2019 com toda a população do país. Como consequência desses levantes entre esse período, algumas modificações na legislação educacional foram possíveis, como a Lei nº 20.529/2011, que cria e regulamenta o Sistema Nacional de Garantia de Qualidade para Educação Infantil, Básica e Média, que visa garantir equidade, para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de receber uma educação de qualidade. Em 2015, a Lei 20.845/15 (Lei Geral da Inclusão) que regulamenta a admissão de estudantes, coloca fim ao lucro e ao *copago*, de forma gradual e proíbe o lucro nas instituições de ensino que recebem auxílio do Estado. E em 2018 a Lei

21.091/2018 que concede a gratuidade da educação superior para uma parcela mais vulnerável da sociedade chilena.

Dessa forma, é possível relacionar a implementação de políticas educacionais neoliberais, no Chile e no Brasil, e analisar as influências da experiência chilena, em nosso contexto atual, principalmente, quanto a inclusão de planos desta orientação no ensino público e suas prováveis consequências na garantia de tal direito, com os movimentos sociais impulsionados pelos estudantes na luta para construção a democratização do Ensino para a população chilena e para a fim do sucateamento deste setor no Brasil, como detalhado nos próximos subcapítulos.

3.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CHEGADA DO NEOLIBERALISMO COM O GOVERNO FHC

Ao traçar um paralelo entre os contextos do Chile e do Brasil, observamos que a implementação de políticas neoliberais aqui se deu de forma gradual e durante o período de redemocratização do país a partir dos anos 1990, mostrados como formas de tirar o país da crise inflacionária que crescia exponencialmente, mas que tinham objetivos muito mais profundos. As alianças criadas nesse momento foram essenciais para que os respectivos chefes do Executivo pudessem atender aos interesses da classe burguesa e trabalhadora, como forma de ganhar popularidade, mas sem deixar o mercado desamparado. Durante esse subcapítulo veremos como o Brasil iniciou a adoção das políticas neoliberais e suas consequências na área educacional, mais agudizadas no atual governo do país.

O cenário brasileiro dos anos 1990, pós década perdida de enfrentamento da grande crise que havia assolado a América Latina, possui grande influência do Consenso de Washington, que foi o grande laboratório neoliberal do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional e que ditou condicionantes para diminuição da dívida, essas inteiramente voltadas para aspectos mercadológicos do funcionamento do Estado dito como mínimo.

Apesar de emergir um processo de redemocratização negociado pelos próprios militares, a partir de 1985, após 21 anos de ditadura civil-militar no país, o Governo eleito pelo Congresso Nacional, acabou ocasionando na eleição de José Sarney, foi considerado como improvável e controverso. A Proposta de Emenda

Constitucional (PEC) nº 5 de 2 de março de 1983, mais conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira, tinha como objetivo o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república não foi aprovada em votação na Câmara dos Deputados em abril de 1984.

José Sarney, à época, vice-presidente do candidato Tancredo Neves, no qual havia sido eleito de maneira indireta e sem conseguir ocupar o cargo devido ao seu falecimento precoce, acabou sendo lembrado pelo fato de que foi no seu mandato que a atual Constituição Federal foi aprovada em 05 de outubro de 1988, conhecida também como Carta Cidadã, e tentou emplacar estratégias como o Plano Verão, que, assim como os outros três planos econômicos anteriores, falhou em estabelecer o controle inflacionário e a estabilização econômica do país, apesar de apresentar indícios neoliberais:

A proposta de privatização de empresas estatais, o controle do crédito para evitar inflação, o corte de gastos públicos com a exoneração de funcionários contratados nos cinco anos anteriores ao pacote, a política de desembolsos estatais vinculados à arrecadação, a extinção dos Ministérios de Habitação e Bem-Estar Social, da Reforma e Desenvolvimento Agrário, da Irrigação, da Ciência e Tecnologia e da Administração, tudo isso acenava claramente para as cartilhas das Instituições Financeiras Internacionais” (SILVEIRA, 2009, p. 78).

No que tange a educação nacional, a Carta Política de 1988 trouxe algumas alterações importantes, frente às imposições do regime autoritário anterior, como autonomia universitária, aumento de percentuais mínimos dos orçamentos públicos destinados à educação (18% para a União e 25 % para estados e municípios), autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino que, segundo Durham (2010), “dificulta enormemente a formulação e execução de uma política nacional, ou mesmo estadual, para o ensino básico”, além de obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Entretanto, a adoção do projeto neoliberal no Brasil, como elemento condutor da ação governamental e de forma mais contundente, se deu com a primeira eleição direta, pós ditadura civil-militar, a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) (MACIEL, 2011). Durante o curto tempo de seu mandato, pois foi interrompido em função do processo de impeachment que transcorreu no final de 1992, os planos voltados para a iniciativa neoliberal começaram a ser implementados e, apesar de não

tão bem-sucedidos quanto o esperado, serviram de base para os governos seguintes compreenderem e se ajustarem a diferentes interesses das classes burguesas e subalternas de forma a estabelecer alianças e acordos como forças políticas de centro.

Tais planos tinham como objetivo o controle da taxa inflacionária por meio de corte de gastos estatais e de direitos sociais, redução do funcionalismo público, controle do déficit público, revisão dos direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição, abertura comercial e bancária e privatização das estatais por meio do amplo programa denominado Programa Nacional de Desestatização (que chegou a privatizar 18 empresas estatais), incluídos nos conhecidos Plano Collor I e II (MACIEL, 2011; SILVA, 2016).

O fracasso dos dois planos econômicos de Collor o fez elaborar o documento intitulado Projeto de Reconstrução Nacional, em 1991, com medidas modernizantes por meio da reafirmação de vários aspectos neoliberais já estipulados, como redução do Estado, redução da estabilidade dos funcionários públicos, substituição da aposentadoria por tempo de serviço pela aposentadoria por idade e introdução do ensino superior pago, apesar deste último não ter sido efetivado por conta da resistência do corpo acadêmico e pelo fim repentino de sua gestão com o *impeachment* (SILVEIRA, 2009). Seu vice-presidente Itamar Franco, de personalidade quase invisível ao lado do anterior, tinha perfil moderado e democrático, e permitiu iniciar um projeto de recuperação econômica por meio do Ministro da Fazenda de seu governo, Fernando Henrique Cardoso, que se tornaria o grande protagonista nos anos seguintes, principalmente pela implementação do Plano Real que diminuiria drasticamente a alta inflacionária que há anos permanecera no país, mas que deu início em 1993 com o Plano de Ação Imediata com objetivos que incluía a aceleração e ampliação da privatização e cortes nos setores de saúde e educação. (SILVEIRA, 2009; DE SÁ, 2016).

De fato, a concretude deste Plano fez com que a inflação no país não atingisse mais números tão elevados e deu grande popularidade ao seu aplicador, que venceu em primeiro turno as eleições presidenciais de 1994. Além disso, os impactos de seu governo foram também importantes para o setor educacional, que a partir de 1992 teve aumento na taxa de matrículas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e

superior), mas contou com maior ampliação do setor privado em vista do público, principalmente no ensino superior (DURHAM, 2010). Em 1996, ainda que tenha sido começado a ser formulada 8 anos antes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada, e nela a educação básica torna-se, dentro do artigo 4º, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado atendê-lo mediante oferta qualificada. Entretanto, segundo Lopes (2008):

Enfim, verifica-se, com um olhar amplo e reflexivo sobre a LDB, que ela “é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (CAPRIOGLIO et al, 2000, p. 26). (pág. 11).

A partir disso, outras ações para reestruturação do sistema dentro de uma agenda neoliberal também foram promovidas como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio regular, o incentivo à expansão do ensino superior privado e o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) (DURHAM, 2010; PADILHA, 2017). A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a política de focalização de gastos no ensino fundamental foi um grande marco quanto à tentativa “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (BRASIL, 2004, p. 182), formado por 15% dos recursos estaduais e municipais, ação de enorme importância para a expansão da educação pública no país, entretanto, as contradições deste período marcado por fortes correlações de forças mostram a continuação de das políticas educacionais neoliberais, sem investimento direto da União direcionado para o Fundo e com a concreta descentralização desta etapa de ensino, como manobra política neoliberal por meio da municipalização e sem garantir o pleno atendimento e qualidade. (ALVES, 2020; ALVES, 2011; ANTONIO, 2010; LOPES, 2008).

Grande parte também sustentadas por entidades do Terceiro Setor, termo que começou a seu uso nos anos 70 nos EUA proposto pela orientação política da Terceira Via, que se diferencia do primeiro e do segundo (Estado e mercado), para reconhecer um setor da sociedade no qual atuam organizações sem fins lucrativos,

voltadas para a produção ou distribuição de bens e serviços públicos, definidas como Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), regulamentada pelas Leis n 9.637/98 e 9.790/99, e que alteram a questão social, com a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo, que a resolverá na maioria das vezes, por meio da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda adquirindo serviços como mercadorias (MONTAÑO, 2002; ALVES, 2002). Importante diferenciar a estratégia do Terceiro Setor, focada na parceria público-privado, da estratégia do neoliberalismo, definida pela privatização, mas que ambos retiram das instituições públicas estatais a coordenação e a execução das políticas sociais, partindo do mesmo diagnóstico de crise do Estado e a necessidade de reformas para suas implementações (PIRES, 2010).

Apesar da grande popularidade de Fernando Henrique Cardoso no início de sua carreira política como presidente, outro protagonista tomou seu papel quanto a aprovação brasileira, mas que não deixou de seguir às manutenções iniciadas em 1994, principalmente quanto às parcerias entre Primeiro e Segundo Setor.

3.2.1 Governo Lula-Dilma

Diante da trajetória do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Espínola e Cavalcante (2014) argumentam que seu mandato se caracteriza por um plano político-ideológico, como essencialmente prático, conciliando entre o ideal e o plano material possível, visto que mesmo com a entrada de um governo de esquerda, teve que lidar com as agendas de reformas e entraves políticos, econômicos e sociais dos governos que o antecederam. Portanto, o que se viu ao longo do governo Lula foi a manutenção do sistema estabelecido pelo FHC, o qual realizou uma série de reformas em busca da racionalização e modernização tendo como base a ideologia neoliberal, sendo assim essas reformas se estendem para diversas esferas sob comando do Estado, entre elas as políticas educacionais. Logo, Lula deveria superar essas reformas e reconstruir as políticas sob novas bases ou mantê-las e aperfeiçoá-las. Tendo isto em vista o que se percebe foram permanências e avanços em relação ao campo educacional, seguindo as políticas impostas pelo Fundo Monetário

Internacional (FMI), em virtude do limite orçamentário devido ao superávit primário, que se traduz na parcela do PIB destinada a honrar a dívida externa.

A reestruturação do FUNDEF é um exemplo de avanço, onde passa a ser conhecido como FUNDEB ou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, pela Emenda Constitucional nº. 53 e pela lei nº 11.494/07. Sua reforma, com duração prevista de 14 anos, tem como intenção promover a remuneração digna dos docentes e a universalização da educação básica pública, englobando as três etapas de ensino e suas modalidades: a educação infantil, o ensino fundamental regular e especial, o ensino médio, a educação de Jovens e Adultos – EJA, o ensino profissionalizante e a educação Indígena, Quilombola e do Campo. A implementação do FUNDEB nesse formato implica no repasse de recursos para os governos estaduais, municipais e Distrito Federal, sendo a educação básica de sua responsabilidade com apoio da União (OLIVEIRA, 2009). Ainda na lógica de promoção de acesso à Educação, foi criado o SECADI, ou Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tinha como função promover e valorizar as diferenças e as diversidades socioculturais, direitos humanos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação para as relações Étnico-raciais. Em busca a efetivação desses interesses, ao longo do Governo Lula e Dilma foram implementados diversos programas e projetos, como: (a) “Educação de Jovens e Adultos, (b) Educação Especial na perspectiva inclusiva, (c) Educação Ambiental e em Direitos Humanos, (d) Educação do Campo, Indígena e Quilombola e, (e) Educação para as Relações Étnico-Raciais”. A agenda de atribuições e intenções do SECADI mantinha vínculos com Instituições públicas de ensino superior como Universidades Federais e estaduais, além de instituições federais como a Secretária de Educação de Estados e Municípios (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). O compromisso do Governo Lula em diminuir as desigualdades e ampliar o acesso à educação de grupo marginalizados se vê também através da aprovação da lei de cotas para o ensino superior (Lei nº 12.711/2012), lei essa que destinada 50% das vagas em Universidade Federal para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas (SOBRINHO; LIMA, 2017).

Outra proposta do governo foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 como forma de avaliação da qualidade da educação. A medida é realizada tendo como parâmetros os resultados dos países da

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), variando de uma escala de 0 a 10. Objetivando atingir a nota 6, nota conquistada pelos 20 países desenvolvidos mais bem posicionados no *ranking*. O IDEB veio como o intuito de padronizar a qualidade de ensino em todo território nacional, com apoio do Plano de Ações Articulares (PAR) e Compromisso Todos pela Educação do governo Federal, visando alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A adesão ao Compromisso e elaboração do Plano de ação articuladas teve como intenção criar um sistema de apoio financeiro e técnico aos municípios piores posicionados, permitindo o aporte de recursos, visando o fortalecimento de parcerias entre a União e os Estados e Municípios com a intenção de melhorar a qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009).

No que diz respeito as permanências das ideias neoliberais herdada do governo FHC nota-se a mercantilização da educação, com intuito de suprir a demanda do mercado de trabalho acompanhando o crescimento produtivo do país, em virtude dessa necessidade dois programas profissionalizantes são criados, o ProJovem e o PROEJA. O ProJovem visa ampliar o grau de escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental e a inserção no mercado de trabalho aliado a qualificação profissional, enquanto o PROEJA é destinado a educação de trabalhadores jovens e adultos através da integração da formação básica e profissional. Ainda seguindo essa lógica de inserção no mercado de trabalho o Governo Lula foi responsável pelo Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), tendo como objetivo atender jovens em situação de vulnerabilidade social (MARIA ANTONIO; MARTINS DE SOUZA SILVA; APARECIDA CECÍLIO, 2010). Portanto, de acordo com Oliveira (2009):

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local (OLIVEIRA, 2009, p. 203- 204).

No tocante as políticas sociais na visão abordada Maria Antonio *et al.* (2010) os recursos direcionados ao setor comunitário para desempenhar a educação profissional escondem a ausência de Políticas Públicas, evidenciando elos estruturais de continuidade em relação aos governos anteriores, em especial o FHC, apesar das

rupturas realizadas. (MARIA ANTONIO; MARTINS DE SOUZA SILVA; APARECIDA CECÍLIO, 2010). A continuidade se vê nas parcerias entre os setores públicos-privados (PPP) de modo efetivar a materialização dos programas e projeto propostos, visto que apenas o poder público não conseguiria. Sendo essas parcerias uma forma de atualização da privatização, uma vez que transfere suas funções para o setor privado.

As PPP são contratos entre o governo e os agentes da iniciativa privada com o objetivo de prover equipamentos, infraestrutura e serviços públicos. As parcerias podem se beneficiar do emprego das competências públicas e privadas no estabelecimento de relações nas quais os riscos, investimentos, responsabilidades e resultados são compartilhados. Além disso, as PPP têm como propósito a execução de uma obra ou serviço tradicionalmente provido pelo ente público” (GRILLO et al, 2004, p. 3).

Com a intenção da ampliação de vagas para o ensino superior, as instituições públicas não seriam capazes de absorver toda a demanda projetada, nesse sentido as empresas multinacionais do setor veem uma clara oportunidade explorar o mercado educacional, tornando-se um setor potencialmente lucrativo, ecoando as intenções do Banco Mundial para países não desenvolvidos. Portanto o poder público passa a realizar repasses de verbas para instituições privadas, honrando o pagamento para cada aluno matriculado nessas instituições, seguido mais uma vez as instruções do Banco Mundial. A formalização dessas parcerias veio através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado em 2004, que oferece isenção fiscal para universidades privadas que aderem ao programa ofertando bolsas integrais, 50% ou 25% para candidatos não graduados e com renda menor ou igual a um salário-mínimo e meio. Portanto o Estado passa a comprar vagas ao invés de ampliar as matrículas no setor público (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014; SOBRINHO; LIMA, 2017).

Apesar das críticas ao modelo adotado deve se levar em consideração que o modelo de financiamento foi responsável por uma maior democratização da educação superior, que não seria atingida pelo Estado sozinho. Por outro lado, pela análise feita por Otranto (2006) percebe-se que na medida que a estratégia se mostra um sucesso, ela ainda pode ser interpretada como um retrocesso:

Com esses recursos (perda de impostos e pagamento de mensalidades), direcionados para as universidades federais, novos professores poderiam ser contratados e todos os cursos de graduação poderiam ser oferecidos no horário noturno. A tendência seria de chegar em três ou quatro anos a 1 milhão de novas matrículas nas universidades públicas e não 120.000 bolsas como pressupõe o PROUNI. O mais grave é que o Programa não prevê

mecanismos de controle sobre a qualidade dos cursos (OTRANTO, 2006, p. 6).

Todavia, o limite orçamentário disponível reduzia a possibilidade de atuação em certos setores, sendo então nesses espaços que o setor privado passa a atuar, diante a restrição financeira. (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014). A presidenta Dilma Vana Rousseff, eleita em 2011, e retirada do cargo, através de um processo de impeachment questionável, sob o ponto de vista jurídico em 2016. Durante o seu governo, em grande parte, acabou dando seguimento as políticas públicas educacionais implementadas durante o Governo Lula, destacamos, durante o seu mandato, houve expansão a do ensino médio integrado com a educação profissional e da criação do programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o qual tem como intenção expandir por todo território nacional, inclusive em regiões interioranas e de vulnerabilidade social, cursos técnicos e profissionalizantes preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

É possível observar que durante os governo Lula-Dilma, ocorre um processo de valorização do ensino, voltado a atender as demandas do trabalho, visando por meio das políticas adotadas a ampliação do número de vagas desde a educação básica ao ensino superior. Esse quadro é apontado por Oliveira (2012), que segundo ela com essa política:

A educação passou a significar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionou-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o trabalho, com uma visão meramente tecnológica e, por outro lado, usou-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012. p. 04).

Portanto, a análise que se faz da educação profissional é de sua função de atender aos interesses corporativos e de estar subordinada ao quadro hegemônico internacional. A exemplo do governo Lula que não realizou alterações estruturais, mas medidas que tentam minimizar a imposições político-econômicas da classe dominante, como a ampliação de vagas, qualificação dos servidores técnicos administrativos e docentes, qualidade e investimento no ensino, pesquisa e extensão. Tais medidas, embora inseridas no contexto neoliberal contribuem para a superação desse modelo. Todavia, a lógica neoliberal também pode ser reconhecida nas

relações descentralizadas e gerencialista, introduzindo noções de mercado nas escolas, mesmo que com o propósito da democratização do acesso. Assim, as políticas têm como característica a transferência de responsabilidades às instituições de ensino, que passam a serem responsabilizadas pela gestão de recursos, infraestrutura e dotação de materiais, levando a culpabilização pelo sucesso ou fracasso da adoção das políticas públicas. Essa estratégia pode ser entendida como método de controle da autonomia escolar por meio da vigilância e estabelecimento de metas, em acordo com os órgãos reguladores como o Banco Mundial, uma vez que o cumprimento das metas via da avaliação externa passa a ser critério de recebimento de recursos através da adoção aos programas governamentais.

Em última análise, o que se percebe nos governos de Lula e Dilma e o caso brasileiro de subordinação ao mercado global são fenômenos de avanços e retrocessos para a democratização do ensino apesar dos implícitos interesses de mercado observados. Sendo assim, a avaliação de conjuntura educacional que se pode fazer é a da construção de uma Educação Estatal, pública, inclusiva, laica, democrática e de qualidade, mas que com a eleição do atual governo Jair Bolsonaro, de matriz neoliberal e neoconservadora, e mesmo durante o Governo de Michel Temer (2016-2018), se vê ameaçada e em processo de sucateamento, uma vez que prioriza a privatização e o desmonte do patrimônio público (TAFFAREL; NEVES, 2019; TORRES, 2020).

3.2.2 Do governo Temer até 2021

O contexto pós-*impeachment*, é de ascensão do até então, vice-presidente Michel Temer, ao cargo de mandatário do país, contando com apoio das elites financeiras e dirigentes brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, promovendo um amplo processo de ajuste fiscal e de redução nos gastos públicos e sociais. Os reflexos na educação podem ser vistos pela Desvinculação de Receitas da União (DRU) e pela emenda constitucional nº 241 (PEC 241/55), e que propunham reduzir o investimento para educação em menos dos 18% assegurados na Constituição e congelar tais investimentos com um teto de gastos por 20 anos, respectivamente (LIMA, 2018). A PEC 241/55 deu origem à emenda

constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que tem como objetivo estagnar o investimento em políticas sociais por duas décadas, a privatização do pré-sal, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e a Lei das Terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público, além de propor o esvaziamento de políticas inclusivas como o Fies, o ProUni, a expansão das universidades federais, e também para a imposição de um viés privatizante (ARAÚJO, 2018; UCZAK, 2020).

Em uma análise do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2016) sobre os impactos da PEC 241/55, observa-se que:

Se essa emenda estivesse em vigor desde 2003, os gastos com educação e saúde teriam sido bem menores que os valores reais praticados atualmente, chegando, no caso da educação, a 47% de redução no período de 2002 a 2015. Isso significa que as políticas estruturantes do direito à educação realizadas pelo governo anterior — ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos; expansão dos institutos federais e do ensino superior: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e REUNI, Ciências sem Fronteiras, entre outros —, bem como aquelas de caráter anticíclico — valorização do salário mínimo com impacto direto na previdência social; Programa Bolsa Família; Programa de Benefício Continuado; Minha Casa Minha Vida, entre outros —, não seriam possíveis e, assim, não produziram os resultados já conhecidos. (LIMA, 2018, p. 6).

De forma, ainda mais abrupta, e visando a hegemonia do setor empresarial no Ensino Médio, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promoveu uma reforma profunda no modelo de currículo a partir do Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC que se define como um grupo não governamental de “profissionais da educação” composta por grandes instituições do setor privado, como os bancos Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, as empresas Gerdau, Natura, as Fundações Victor Civita, Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Lemann e Todos pela Educação e Amigos da Escola (UCZAK, 2020). Mudança esta que faz parte de uma reforma ainda maior com a Lei nº 13.415 (iniciada com a Medida Provisória nº 746), apresentada como “Política Nacional de Educação em Tempo Integral”, mas que se revela em alterações na LDB e no FUNDEB causando um grande impacto negativo na educação básica nacional, e principalmente no Ensino Médio, com a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos e tornando o

currículo escolar totalmente flexível, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE quanto ao atendimento das escolas de tempo integral, com impactos profundos na agudização de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, agravamento das desigualdades sociais, desqualificação da educação básica e desvalorização dos profissionais da educação, visando direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais” (ARAÚJO, 2018).

O grande sucateamento no Ensino Médio por meio dessa Lei traz uma série de inviabilizações para as políticas educacionais previstas anteriormente como 1) o teto de atendimento de escolas da rede em tempo integral de 5%, sendo no máximo 30 por estado, reduzindo o atendimento definido pelo PNE, que prevê 50% das escolas públicas e 25% dos alunos atendidos em escolas de tempo integral até 2024; 2) a criação dos cinco Itinerários Formativos oferecidos conforme a disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade, com apenas as disciplinas de Português e Matemática como obrigatórias; 3) admite-se a possibilidade de integralização de parte do Ensino Médio por meio do reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições; 4) a redução da carga horária obrigatória para 1800 horas, em que 40% desta que era prevista, é flexibilizada; 5) o reconhecimento de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, 6) o uso de recursos do FUNDEB para os fins de educação profissional técnica, que deve favorecer a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais diretamente pelo MEC ou por meio das secretarias estaduais de educação. (ARAÚJO, 2018).

As reformas que foram aprovadas durante o governo Temer causaram grandes movimentações estudantis no país, resultando em um dos maiores levantes dos estudantes secundaristas em 2016, com a ocupação das escolas estaduais iniciada no estado do Paraná. A partir dos pouco mais de 2 anos de gestão de seu

governo, novas eleições presidenciais ocorreram no país e as contínuas preocupações quanto aos ataques às Universidades, à Ciência, à pesquisa científica continuaram existindo. Com a eleição do atual presidente da república, destacamos a constante troca de ministros na pasta da educação do governo de Jair Bolsonaro, demonstram a ausência de prioridades para este setor, ainda mais profundas com a crise sanitária pelo Sars-CoV-2 (AGUIAR, 2020). Segundo Torres (2020),

[...] está em curso o que podemos denominar por uma ofensiva ultra neoliberal, encampada pelo Ministro Paulo Guedes e seguida como cartilha com viés obscurantista pelos ministros da Educação, pautada pela lógica do mercado e expressa na intensificação da onda de privatização da educação pública (e apropriação do fundo público pelo empresariado), levando a mercantilização da educação às últimas consequências e o desmonte de seu sentido público. (TORRES, 2020. p. 161).

Nos primeiro 18 meses de gestão, diversas medidas de sucateamento do ensino público foram iniciadas, ou pelo menos postas em pauta, como o Programa Escola Sem Partido, exaltação à ditadura militar por meio da revisão nos livros didáticos, medidas autoritárias e antidemocráticas como a intervenção na autonomia de Institutos Federais e Universidades, cortes orçamentários, militarização de escolas por meio da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, a oficialização do programa Future-se com o intuito de promover o autofinanciamento e a retirada do Estado em custear as Instituições Públicas de ensino.

Destaca-se um perfil governamental conservador e aliado aos interesses dos grupos privados de hegemonia mercantil e de desresponsabilização com a educação pública, principalmente em meio à pandemia. Saliencamos a adoção da Educação a Distância (EaD) nas escolas públicas, sem planejamento estrutural, financeiro e pedagógico aos estudantes (TORRES, 2020). Além disso, medidas privatizantes já conhecidas começaram a ser visadas pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes, com passagens pela Escola de Chicago e pela Universidade do Chile durante o período ditatorial, como a implementação da política de *voucher* na primeira infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, apesar de amparada legalmente pelo Estado tanto brasileiro quanto chileno, tornou-se foco de mudanças e reconfigurações, alicerçadas em projetos neoliberais, durante os períodos ditatoriais ou de redemocratização, que avançam para a privatização por meio do protagonismo do setor empresarial. Nesse sentido, questiona-se as implicações das atuais reformas educacionais no Brasil e da reivindicação dos movimentos sociais no Chile, no processo de democratização da educação pública, em ambos os países. O processo de redemocratização do Brasil que tem início em 1985, caracteriza-se como incompleto e inacabado, foi definido por avanços quanto a políticas educacionais marcadas por gestão democrática da educação, educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais, entre outros (FALABELLA, 2019). Entretanto, os retrocessos fazem parte desse processo de construção de direitos básicos, pois passam a sofrer a influência do empresariado no âmbito da direção e da execução das políticas públicas educacionais ao inviabilizarem que sejam atendidos de maneira plena aos estudantes, conforme a Constituição Federal de 1988. Isso pode ser visto nas reformas de intuito neoliberal, iniciadas no governo FHC que possuem grandes políticas de parcerias com o terceiro setor que acabam influenciando no processo de reconfiguração do papel do Estado, no cumprimento com seu dever constitucional de promover a educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, resgata-se os princípios iniciais do neoliberalismo, em que teoricamente o indivíduo deveria ter a liberdade para escolher seu futuro, com uma grande oferta de opções partindo do pressuposto de igualdade social, uma realidade totalmente inexistente visto que as relações podem ser mais bem interpretadas por meio do materialismo histórico-dialético e, a partir da ótica voltada ao estudante, analisa-o como um indivíduo indissociável de seu contexto.

A ideologia neoliberal aplicada as práticas educacionais implementam a lógica de mercado neste setor, sendo assim a Educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser vislumbrada como um serviço, desta forma se instaura uma busca por resultados e incentivo à competição, processo observável a partir da experiência

chilena. Em defesa de seguir o exemplo de tal país, está o discurso de resolver os problemas de má qualidade na educação, entretanto deve-se primeiramente evidenciar a ideologia que sustentou as mudanças que ocorreram no Chile, defendendo a liberdade dos empresários em atuar na educação e receber dinheiro público para aumentar seus lucros, tornando este setor mais um produto da lógica neoliberal. (RISSI, 2018).

Os *vouchers* adotados sob a retórica de investimento em educação e diminuição das desigualdades sociais se mostrou na verdade um sistema que agravou essas relações, Ricardo Leher, pesquisador em Educação (UFRJ) em sua entrevista à Beatriz Mota, jornalista da EPSJV/Fiocruz (2020), relembra o cenário que se encontra o sistema educacional chileno: “As escolas públicas das periferias não têm outra receita senão os próprios vouchers. A população pobre não pode desembolsar recursos e fins próprios para complementar o valor da mensalidade, enquanto as famílias de setores mais favorecidos, das classes médias e altas, utilizavam o voucher como uma parte do pagamento”.

Esse sistema de financiamento competitivo é um dos mecanismos de transferência de responsabilidade para o mercado e se mostra na verdade um instrumento que limita as escolhas das famílias ao invés de aumentá-la, uma vez que o poder de escolha está no poder econômico que a família detém, portanto famílias mais vulneráveis, as quais não conseguem complementar o valor do *voucher* para matricular seus filhos em escola particulares melhores, se veem apenas atendidas pelas escolas públicas precárias, as quais apenas o valor do *voucher* não é suficiente para atender a todas as necessidades de um ensino de qualidade. Logo, o resultado da descentralização e ação do mercado no sistema de educacional é de aumento na estratificação social, agravando as desigualdades.

Contudo apesar do caso chileno, o Ministro da Economia Paulo Guedes, entusiasta da Escola de Chicago, vê no Chile um exemplo a ser seguido, em sua proposta anunciada em Davos no ano de 2020, como noticiado pelos jornais “O Globo” e “Folha de São Paulo”, Guedes afirma seu interesse em financiar parte da educação infantil via *voucher*, recebendo apoio do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub. O Ministro da Economia tentou emplacar o *voucher* por meio da PEC do FUNDEB, reunindo-se com deputados ligados à educação, propondo que R\$6 bilhões do fundo

fosse destinado ao projeto, configurando um repasse de R\$ 250 para beneficiários do novo Bolsa Família um gaste muito menor em comparação ao investimento da construção e manutenção de novas escolas. Todavia, apesar da tentativa a proposta não seguiu em frente e a PEC foi aprovada pelo senado, tornando-se permanente e com previstos aumentos nos investimentos à educação, como informado pela agência Senado (2020). Entretanto, Guedes voltou a mostrar seu interesse nesse sistema de financiamento recentemente, afirmando que o governo está estudando a criação do *voucher* agora como alternativa ao Fies (CNN, 2021).

Fica claro o interesse do atual Governo Federal em fortalecer o setor privado, seguindo as políticas do Banco Mundial, nesse sentido a implementação do *voucher* no Brasil representaria a diminuição com os gastos com educação pública, levando a precarização e aumento das desigualdades, assim como no caso chileno. Ainda de acordo com Ricardo Leher (2020) a adoção desse sistema implicaria na “uberização” e dessindicalização dos professores, visto que com o recurso limitado a busca pelo corte e diminuição de gasto se tornaria, cada vez mais, uma realidade. No que tange a liberdade de escolha, as famílias em vulnerabilidade ou de menor poder aquisitivo teriam que se limitar as escolas em suas rendondezas, que não conseguiram se manter funcionando com qualidade com os valores de *voucher*, resultando em escolas que não conseguem promover o desenvolvimento cultural, social e científico.

Em síntese, percebe-se que a conjuntura educacional brasileira está voltada para um cenário de aprofundamento das diretrizes do neoliberalismo, de matriz conservadora e autoritária, vislumbrando a adoção dessa forma de financiamento, caminhando para um local de uma educação tecnicista, desigual, e com escolas públicas e privadas (de menor custo) sucateadas, enquanto a elite desfruta, ainda mais, de seus privilégios de acesso à educação de qualidade. Em contrapartida, o povo chileno indo às ruas e as urnas, mostra seu incômodo com um Estado sem compromisso com a prestação de serviços básicos, como visto pela aprovação do plebiscito com 78% dos votos para a elaboração da nova constituinte, derrubando a constituição herdada da ditadura militar (BBC, 2021).

5 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ESTRATÉGIAS RECENTES EM DESTAQUE. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 37, n. 134, p. 11–15, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016162765>. Acesso em: 29 jul. 2021.

AGÊNCIA SENADO. Novo Fundeb será maior e terá caráter permanente. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/novo-fundeb-sera-maior-e-tera-carater-permanente>> Acesso em: 22/02/2021

ALFANO, B. Proposta de Guedes em Davos, vouchers para creches não têm consenso científico. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/proposta-de-guedes-em-davos-vouchers-para-creches-nao-tem-consenso-cientifico-24239946>> Acesso em: 22/02/2021.

ALVES, Francisco Dened; NASCIMENTO, Deusemar Cardoso; ALVES, Rosana Siqueira; ARAÚJO, Elton Amaral. Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

ALVES, Mário Aquino. Terceiro Setor: as origens do conceito. **XXVI ENANPAD: Salvador**, 2002.

ALVES, Ronaldo Sávio; CUSTODIO, Claudia da Motta. Educação, capital e neoliberalismo: Cinco décadas de atuação do Banco Mundial nas políticas de Educação Brasil (1960/2010). **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2011.

ANDERSON, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 9-23, 1995.

ANTONIO, Rosa Maria; SILVA, Irizelda Martins; CECÍLIO, Maria Aparecida. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, n. 10, 2010.

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. El Ministerio de Educación y el Estado docente (1927-2006). **Memoria Chilena**. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100612.html>. Acesso em: 10/06/2021.

BLÁSQUEZ, A. G.; MACHADO, M. C. G. As modernizações chilenas de 1980: embates de um sistema educacional neoliberal. **XX Semana de Pedagogia da UEM**. Universidade Estadual de Maringá, 17 a 20 de setembro de 2013.

BRENNER, Robert. BRENNER, Robert. A crise emergente do capitalismo mundial - do neoliberalismo à depressão. **Against the Current**, [S. l.], v. 73, p. 7–18, 1998.

BRUNNER, J. J. (Coord.). Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Santiago: **Ed. Universitaria**, 1994.

CANDIOTTO, C. Neoliberalismo e democracia. **Princípios. Revista de filosofia**, v. 19, n. 32, 2012.

CARAM, B; BRANT, D. Governo quer R\$ 6 bilhões do Fundeb para bancar 'voucher-creche' no setor privado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/governo-quer-r-6-bilhoes-do-fundeb-para-bancar-voucher-creche-no-setor-privado.shtml>> Acesso em: 22/07/2021

CARNEIRO, A. P.; GAMBI, T. F. Neoliberalismo, desigualdade e democracia: Discussão fundamentada nos conselhos econômicos e sociais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 26, n. 74, 2018.

CERNY, Philip G. Embedding neoliberalism: The evolution of hegemonic paradigm. **The Journal of International Trade and Diplomacy** 2 (1), p. 1-46, 2008.

CHILE. Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, nº 18.962. **Diario Oficial, Santiago**, 10 de marzo, 1990.

CORVALÁN, Javier (2006), "Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación", en Corvalán, Javier y Robert Mcmeekin, **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**, Santiago: San Marino.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital

Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 171–186, 2009.

DIAS, Marco Antonio. James Buchanan e a “política” na escolha pública. **ponto-e-vírgula**, [S. l.], v. 6, p. 201–217, 2009.

EISENBACH NETO, Jorge Filinto; CAMPOS, Gabriela Ribeiro. O Impacto Do Neoliberalismo Na Educação Brasileira. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, [S. l.], p. 10985–10999, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf

ELACQUA, Gregory *et al.* The effectiveness of private school franchises in Chile’s national voucher program. **School Effectiveness and School Improvement**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 237–263, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.589858>

ELACQUA, Gregory; SANTOS, Humberto. Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile. El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. **Gestión y Política Pública**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 85–129, 2013.

ENCINA, Carlos Ruiz; BOSONI, Giorgio Boccardo. Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social. **Fundación Nodo XXI**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 211, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/ppla.24487988e.2016.5.58509>

ESPÍNOLA, André Felipe de Albuquerque; CAVALCANTE, Rita de Cássia. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF (2003-2014). **VI Semana de Humanidades - UEPB**, [S. l.], 2014.

FALABELLA, Alejandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. As formas de privatização no Brasil e no Chile e as implicações para a democratização da educação pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 14, n. esp3, p. 1813–1828, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12765>

FARIAS, Déborah Barros Leal. Reflexos da Teoria Neoliberal e do Consenso de Washington na Constituição Brasileira de 1988. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, [S. l.], 2007.

FIRMINO, Gustavo Casasanta. Estado capitalista e autonomia relativa do político : uma

leitura a partir da experiência do governo da Unidade Popular no Chile. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina: Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro**, [S. l.], p. 51–66, 2013.

GIL, I. Juca-Pirama Camargo. Municipal management of teaching in Chile. **Educar**, [S. l.], n. 22, p. 115–137, 2003.

HARVEY, David. HARVEY, David. O neoliberalismo - História e implicações. **Loyola**, [S. l.], p. 1–124, 2005.

INZUNZA, Jorge Luis Inzunza. O Neoliberalismo nas Políticas Educativas no Chile : Da imposição ao Consenso. **Foco**, [S. l.], v. 5º, n. Ano 4, p. 61–76, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Pedro e Lucia/Downloads/35-174-1-PB.pdf

JACKSON, Ben. Currents of Neo-Liberalism: British Political Ideologies and the New Right, c.1955–1979. **The English Historical Review**, [S. l.], v. 131, n. 551, p. 823–850, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/ehr/cew237>

LEHER, R. *Vouchers* na Educação: O desmonte do ensino público. **Outras mídias**. 05 fev. 2020. Entrevista à Beatriz Mota. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/vouchers-na-educacao-o-desmonte-do-ensino-publico/>> Acesso em: 22/07/2021.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Campus de Araraquara. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.1-16, jun. 2008.

MAGNO, Carlos; SAMPAIO, Augusto. Do Conceito De Educação À Educação No Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 1–14, 2002.

MARIA ANTONIO, Rosa; MARTINS DE SOUZA SILVA, Irizelda; APARECIDA CECÍLIO, Maria. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 42–58, 2010.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In: Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42–56. *E-book*.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos Primeiros De Neoliberalismo. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 1/2, p. 192, 2008. Disponível em:

<https://doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p192>

MORAES, Reginaldo C. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? **Senac**, [S. l.], p. 1–88, 2001.

NILDO VIANA. Breve História do Neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**, [S. l.], 2008.

OLIVA, María Angélica. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 207–226, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>

OLIVA, María Angélica. Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 44, p. 311–328, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197–209, 2009.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANALISANDO O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA. **III Seminário Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], p. 1–20, 2012.

PEREIRA, Paulo Trigo. A teoria da escolha pública (public choice): uma abordagem neoliberal? **Análise Social**, [S. l.], v. 32, n. 141, p. 419–442, 1997.

PICHEL, MAR. Chile aprova plebiscito histórico: por que é tão polêmica a Constituição que 78% dos chilenos decidiram trocar. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54689493> Acesso em: 29/07/2021

PIERRE, Dardot; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Boitempo**, [S. l.], 2016.

QUADRAT, Samantha Viz. A reforma educacional da Unidade Popular e o golpe no Chile (1973). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, [S. l.], 2011.

QUARESMA, María Luísa; VILLALOBOS, Cristóbal. Mercantilização, competitividade e accountability no sistema de ensino em Portugal: o que se pode aprender da experiência chilena. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 32, p. 31–47, 2016.

RISSI, Lorena Santos; SALERNO, Soraia K. fouri. Correntes teóricas neoliberais e os reflexos para a política educacional. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2017.

ROJAS, Felipe Alejandro Guerrero. **Os Economistas Chilenos: O perfil social de uma elite política no período de 1958 a 2013**. 2014. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2014.

RUSSI, ANNA. Guedes fala em liberar R\$ 1 bi para Educação e defende voucher no lugar do Fies. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/06/01/guedes-fala-em-liberar-r-1-bi-para-educacao-e-defende-voucher-no-lugar-do-fies>> Acesso em: 22/07/2021

SANTOS, Andressa de Melo. A queda de Allende e a ascensão do General Pinochet: O terrorismo de Estado e o legado do regime ditatorial chileno. **Revistas faculdade damas**, [S. l.], 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. Reforma Educativa. In: 2007, **CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO**. [S. l.: s. n.]p. 1–176.

SILVA, Marcelo Lira. A NATUREZA E OS FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO. **Revista ORG & DEMO**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 127–154, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2013.v14n2.3427>

SIMÕES, Silvia Sônia. O golpe de Estado e a primeira fase da ditadura civil-militar no Chile. **Espaco Plural**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 195–213, 2012.

SOBRINHO, Aparecido Pires Moraes; LIMA, Maria das Graças de. AS MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE LES CHANGEMENTS DANS LE SYSTEME EDUCATIONNEL BRESILIEN: ENTRE GOUVERNEMENTS AUTORITAIRES ET. **Geingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 90–114, 2017.

SOUZA, Thaís Godoi de; LARA, Ângela Mara de Barros. OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS ESCOLAS NEOLIBERAIS DO SÉCULO XX: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **IX ANPED SUL**, [S. l.], p. 56–79, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Extinção da SECADI. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 84–90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>. Acesso em: 28 jul. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Marcia Luzia Cardoso. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. [S. l.], n. 2, p. 310–329, 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TORCHE, Florencia. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. **Sociology of Education**, [S. l.], v. 78, n. 4, p. 316–343, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003804070507800403>

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 84, p. 1043–1048, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300015>

VIDAL, Francisco Baqueiro. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PERÍODO REGRESSIVO DO CAPITALISMO. I **Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza e a Desigualdade**, [S. l.], 2010.

VILLALOBOS, Cristóbal; QUARESMA, María Luísa. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia**, [S. l.], v. 22, n. 69, p. 63–84, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 26 mar. 2021.