

## NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Aproximações entre Brasil e Chile

Rafael Ghidini<sup>1</sup>  
Najla Mehanna Mormul<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar uma aproximação entre Brasil e Chile no campo da política educacional a partir da ótica da influência do ideário neoliberal. Nesse sentido, verificam-se algumas similaridades entre os dois países, como a presença de sistemas de ensino descentralizados, a participação do setor privado e a prática de avaliações em larga escala. Essas características têm sido relacionadas com o aprofundamento da desigualdade em termos de qualidade educacional, ocasionando um processo de diferenciação entre instituições e também entre alunos. Tal situação vem sendo questionada por meio de manifestações populares que aconteceram nos últimos anos no Chile e, mais recentemente, no Brasil. Conclui-se, portanto, que há proximidade entre a adoção de políticas educacionais neoliberais e a ocorrência de consequências nefastas, como o aumento da desigualdade educacional e a deterioração da qualidade do ensino em ambos os países. Por essa razão, é imperativo que analisemos as experiências já consolidadas no Chile para que possamos entender os possíveis desdobramentos no Brasil, considerando o neoliberalismo e sua influência na educação como um fenômeno supranacional.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo e educação; América Latina; política educacional.

### NEOLIBERALISM AND EDUCATION: RAPPROCHEMENT BETWEEN BRAZIL AND CHILE

### ABSTRACT

The present work aims to establish a rapprochement between Brazil and Chile in the domain of educational policy from the point of view of the influence of neoliberal ideology. In this sense, there are some similarities between the two countries, such as the presence of decentralized education systems, the participation of the private sector, and the practice of large-scale evaluations. These characteristics have been related to the deepening of inequality in terms of educational quality, resulting in a process of differentiation between institutions and also between students. This situation has been questioned by popular demonstrations that have taken place in recent years in Chile and, more recently, in Brazil. It is concluded, therefore, that there is the proximity between the adoption of neoliberal educational policies and the occurrence of harmful consequences such as the increase in educational inequality and the deterioration of the quality of education in both countries. For this reason, it is unquestionable that it's crucial to analyze the experiences that have already consolidated in Chile in order to understand the possible developments in Brazil, considering neoliberalism and its influence on education as a supranational phenomenon.

**Keywords:** Neoliberalism and education; Latin America; educational policy.

RECEBIDO EM: 15/10/2020

ACEITO EM: 11/2/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Reitoria – *Campus* Universitário de Francisco Beltrão. Rua Maringá, 1200 – Vila Nova. Francisco Beltrão/PR, Brasil. CEP 85605-010. <http://lattes.cnpq.br/3747098204016151>. <https://orcid.org/0000-0002-8317-9442>. [rafael.ghidini@gmail.com](mailto:rafael.ghidini@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Reitoria – *Campus* Universitário de Francisco Beltrão. Rua Maringá, 1200 – Vila Nova. Francisco Beltrão/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0314353938713666>. <https://orcid.org/0000-0002-7403-8197>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar uma aproximação, no campo educacional, entre Brasil e Chile. Ambos os países estão imersos na dinâmica de inserção da América Latina na economia mundial e apresentam algumas características similares que podem ser levadas em consideração para o entendimento da conjuntura de seus sistemas de ensino. Objetivamos apontar algumas questões que são comuns às suas realidades de modo a identificar possibilidades e desafios que possam ser discutidos de maneira conjunta.

Para isso, faz-se necessário apresentar o contexto socioeconômico a que nos referimos – o neoliberalismo – revisitando a história da influência internacional na determinação das políticas internas, dentre elas as educacionais, dos países latino-americanos a partir da década de 80 do século 20. Nesta linha, discutiremos a ótica da visão neoliberal e a adoção desta para o entendimento das questões educacionais e os impactos dessa perspectiva.

No segundo momento do trabalho, tentaremos esboçar uma aproximação entre o Brasil e o Chile discutindo problemáticas e características dos sistemas de ensino comuns aos dois países e que são resultado, em menor ou maior grau, da influência do ideário neoliberal sobre o planejamento educacional, haja vista que o Chile é o caso mais consolidado da influência neoliberal na América Latina e o Brasil também tem apresentado propostas de reformas educacionais com inclinação neoliberal.

Com a composição da discussão, realizada principalmente por meio de revisão bibliográfica, esperamos demonstrar que a educação, tanto no Brasil quanto no Chile, não pode ser analisada isoladamente – desconectada do restante da dinâmica social e econômica. Ao contrário, ela deve ser entendida a partir dos traços que carrega do momento histórico e do local onde acontece, com a apresentação de problemáticas que não se limitem às fronteiras nacionais, transcendendo-as.

## NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O marco do pensamento neoliberal foi o Consenso de Washington ocorrido em novembro de 1989. Embora não se tratasse de uma conferência deliberativa formal e possuísse um caráter acadêmico, a reunião contou com a presença de vários organismos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, além de representantes do governo dos Estados Unidos. O objetivo do encontro era discutir o andamento das reformas econômicas estruturais na América Latina e, mesmo que não tenham sido produzidos documentos ou determinações explícitas, o encontro tornou-se um marco histórico por reunir, em um mesmo momento e local, o pensamento acerca da política econômica e social neoliberal para a América Latina, tornando-se, portanto, símbolo dessa ideologia (BATISTA, 1994).

A América Latina, marginalizada pelos programas de ajuda econômica dos tempos da Guerra Fria, precisou financiar seu desenvolvimento com o mercado privado de capitais. Esse financiamento foi facilitado pela grande liquidez internacional do momento causada pela considerável quantidade de divisas originárias dos negócios relacionados ao petróleo (que ficaram conhecidas, posteriormente, como “pretodólares”). Esse endi-

vidamento foi contraído sob taxas de juros flutuantes na aposta de um futuro econômico internacional positivo e, com a desvinculação do dólar ao ouro e as crises do petróleo que se seguiram na década de 70 do século 20, essas taxas de juros foram alteradas bruscamente, deixando os países latino-americanos com sérias dificuldades em arcar com seus compromissos. Como boa parte dos credores da dívida eram bancos privados estadunidenses, coube aos Estados Unidos a elaboração das estratégias de estabilização econômica que foram, depois, impostas aos países devedores. Os chamados “pacotes de ajustes”, todavia, tinham uma pretensão muito mais ampla do que a oficialmente proclamada, e acabaram servindo para redirecionar e, de certa maneira, controlar a política econômica da América Latina de acordo com os interesses dos países do centro do sistema capitalista (BATISTA, 1994).

Essa “nova política econômica”<sup>3</sup> foi apresentada como uma verdadeira ruptura, um novo direcionamento, de acordo com o diagnóstico dos *Chicago boys*<sup>4</sup>, capaz de resolver os problemas que teriam sido causados pelas políticas de industrialização e protecionismo que haviam sido adotadas, inspiradas na influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Essas ações, vistas como interferência estatal, foram consideradas inconvenientes em razão da ação ineficiente do Estado e sujeitas à corrupção, haja vista que havia sido esse mesmo Estado o responsável pelos problemas inflacionários e a crise da dívida que agora se buscava corrigir (BATISTA, 1994).

Propôs-se, dessa maneira, a substituição do controle estatal pela autorregulamentação dos mercados e a consequente abertura econômica. Dessa maneira, a economia fluiria de modo mais produtivo porque estaria blindada dos interesses políticos individuais, respondendo apenas à demanda econômica. O mercado passa a prevalecer sobre o Estado, e as noções de liberdade de iniciativa, concorrência e eficiência tornam-se centrais nos governos. É por esta razão que as políticas de auxílio econômico, oferecidas pelos organismos internacionais, voltadas para a solução da crise da dívida, foram condicionadas à adoção de medidas de austeridade que se traduziam, muitas vezes, na redução do tamanho do Estado e de suas áreas de atuação e, por consequência direta, enfraqueciam as políticas públicas. Tornando-se credores, os organismos internacionais passaram a influenciar a política interna desses países em um processo no qual a dominação dos países centrais sobre os periféricos movia-se do domínio das relações internacionais para o nível da influência e determinação direta das políticas internas. Logo, a política econômica neoliberal, em essência, constituiu-se como instrumento de dominação estrangeira (IBARRA, 2011).

<sup>3</sup> De acordo com Batista (1994, p. 11), “em resumo, uma proposta saudosista, tentada sem sucesso e com consequências negativas na Europa da década de 20, de retorno ao *laissez-faire* do final do século XIX e princípio do século atual, da ordem liberal comandada pelo “padrão ouro”, que a I Guerra Mundial destruiria. [...] Ressuscitar a proposta neoliberal sessenta anos depois só pode ser visto como revolucionário apenas no sentido astronômico da palavra, na medida em que significa uma volta completa de 360 graus aos velhos usos”.

<sup>4</sup> Grupo de economistas formados em universidades estadunidenses, notadamente na cidade de Chicago, que depois atuaram em altas posições em diversos governos latino-americanos, exercendo influência na determinação da política econômica desses países.

A racionalidade econômica<sup>5</sup>, apresentada como um meio completamente despidido de interesse político (em contraposição ao Estado político e ineficiente) para a retomada do crescimento, mostra-se, na verdade, um instrumento para a concretização de objetivos externos como se fossem internos. A concessão de financiamento internacional é condicionada à adoção de políticas de austeridade, e os organismos e nações estrangeiras utilizam sua posição de vantagem na mesa de negociações para impor seus próprios interesses econômicos mascarados como interesses nacionais para a retomada do crescimento (BATISTA, 1994).

A doutrina neoliberal opõe-se, então, ao Estado de bem-estar social de meados do século 20, uma vez que a ação estatal deixa de ser orientada à política social e passa a ser focada no crescimento econômico. Acredita-se que tal crescimento é um fator gerador que, posteriormente, melhorará a qualidade de vida da população. Ou seja, o bom funcionamento da economia levaria automaticamente ao desenvolvimento social, e isso se daria pela racionalidade econômica. Logo, primeiro a economia precisa funcionar para que, depois, as pessoas vivam bem. Similar a outros países da América Latina, essa noção teve grande influência no Brasil durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em prol da chamada modernização econômica, e rompeu-se com uma política de industrialização e intervencionismo estatal de quatro décadas em favor da abertura do mercado e da redução do papel do Estado (HERMIDA; LIRA, 2018).

Algumas consequências dessas políticas econômicas já têm se tornado visíveis. A liberalização econômica e a reduzida ação do Estado fizeram aumentar a desigualdade social e a pobreza, tanto internamente quanto em comparação com países de primeiro mundo. Além disso, em prol da redução do custo da mão de obra, a precariedade laboral contribuiu para baixos níveis de renda que não são sequer resguardados por garantias legais (veja-se a recente reforma trabalhista brasileira, por exemplo). Ainda, vale destacar que a ausência de um planejamento econômico soberano, somada à livre-ação do mercado, tem ocasionado períodos de recessão mais longos e de crescimento mais curtos, tornando o processo de desenvolvimento econômico mais volátil (IBARRA, 2011).

As constantes crises políticas causadas por democracias – simplesmente eleitorais – demasiadamente comprometidas com interesses econômicos, pouco atendem às demandas sociais. Essas crises são evidências da reação das camadas sociais menos favorecidas à política neoliberal que as exclui, cobrando delas o preço do crescimento econômico. A ampliação da desigualdade evidencia como o discurso do êxito das reformas econômicas está cada vez mais distante da realidade e tem mostrado que essas reformas estão intimamente relacionadas com a multiplicação dos desajustes sociais (IBARRA, 2011).

Países como o Brasil e o Chile compartilham de uma dinâmica econômica ampla, e, juntos da América Latina como um todo, se estabelecem como periferia diante do centro do sistema capitalista. A influência neoliberal ampla constituiu um projeto econômico e social para os países latino-americanos que não foi criado internamente; ao

<sup>5</sup> Quando utilizamos o termo “racionalidade econômica” nos referimos unicamente ao sentido que possui enquanto concepção ideológica na interpretação do pensamento neoliberal na América Latina.

contrário, foi fruto de recomendações e interesses político-econômicos de outras nações e de organismos internacionais. Redefinindo o papel do Estado de maneira geral, o neoliberalismo expande sua teia de influência para além da economia e abrange toda a área de atuação estatal, inclusive a educação.

Apontamos em Ghidini (2019) a necessidade de compreensão da política educacional em sua totalidade e complexidade que defende que seja imperativa a consideração da dinâmica econômica, social e política e sua influência na definição de metas, prioridades, planos de ação e projetos para os sistemas de ensino. A dinâmica econômica engendra o movimento da sociedade e o Estado, como parte dela, também reproduz interesses que não são exclusivamente sociais, mas também econômicos. Onçay (2005) ressalta que pensar a educação precisa ir além de pensar a escola, envolvendo pensar a sociedade, a economia, a política, a cultura e as determinações de todos esses fatores efetivamente em sala de aula.

Nesta linha, verificamos que uma das primeiras influências do neoliberalismo na política educacional é a utilização da análise econômica como metodologia para a tomada de decisão, como aponta Altmann (2002). Trata-se de utilizar na gestão dos sistemas de ensino a mesma lógica (instrumentalizada por procedimentos similares) usada na administração de uma empresa. Vejamos: um negócio qualquer é voltado para a geração de lucro, logo, sua eficiência, de maneira simplificada, é medida a partir da diferença entre o custo dos produtos e/ou serviços oferecidos e o retorno financeiro destes para a empresa por meio de seu valor de venda. No interior do processo produtivo alguns elementos são levados em consideração pelo gestor para tentar aumentar ao máximo essa diferença, como a redução do custo dos insumos, da mão de obra e do tempo de trabalho necessários. Como uma empresa é uma instituição de interesse essencialmente econômico, todos esses elementos são medidos a partir de seu valor monetário, e é o management contínuo dessa dinâmica que constituiu a gerência empresarial, que se apresenta no setor público sob a denominação de racionalidade econômica.

Quando se importa essa metodologia, essa forma de gerência, do setor empresarial para a escola, primeiro, obviamente, é necessário estabelecer uma definição clara do objetivo a ser alcançado pelas escolas, e este objetivo precisa ser quantitativamente mensurável para poder ser analisado e comparado, permitindo estabelecer taxas de crescimento ou decréscimo, médias de desempenho e eficiência, em suma. A taxa de lucro, que é o objetivo mensurado monetariamente na empresa, é traduzida na educação como o resultado quantitativo das avaliações em larga escala. Seu avanço ou retrocesso e os valores (notas) que se almejam alcançar são, na educação, a expressão de noções tipicamente quantitativas do campo empresarial. Feita essa definição do objetivo, pode-se aplicar o restante da prática empresarial para gerir os elementos do processo educativo que, na visão economicista, causam o alcance (ou não) de seus objetivos.

O gestor analisa os insumos, a matéria-prima e os equipamentos que aqui se apresentam como materiais didáticos, estrutura da escola, material de consumo, merenda escolar e tecnologias de ensino. Como o objetivo da escola é ser eficiente (diferença entre o custo e o retorno) deseja-se que os melhores índices nas provas sejam alcançados com o menor custo possível. Logo, o gestor trata de analisar esses insumos e, se julgar que não contribuem para a melhora dos índices, elimina-os do processo. Em se-

guida, analisa a mão de obra, faz ponderações sobre as diferenças salariais, valorização na carreira, promoções, questiona se o aprimoramento profissional constante e a busca incessante de formação são realmente essenciais ou se a qualificação profissional inicial já seria suficiente porque, nesta dinâmica, o desperdício de recursos precisa ser combatido com vigor e o investimento na formação docente não deve ser nada além do minimamente necessário. A tensão entre a redução de custos e a melhora do desempenho é constante, e, uma vez que a gestão de recursos é central na ótica neoliberal para esses administradores, como aponta Gentili (1998), não há falta de recursos para a educação, apenas recursos mal-administrados.

Analisa-se, então, o tempo investido. Será que os professores devem ser contratados em regime integral de trabalho ou remunerados por hora-aula para evitar a ociosidade? O tempo de hora-atividade é usado de maneira eficiente ou não é necessário? Parece, para este gestor, que a prática comum de remuneração por hora de trabalho e o exercício por hora-aula, sendo a segunda menor que a primeira, é um desperdício de recursos. Além disso, é realmente necessário que os estudantes tenham tantas aulas e tantas disciplinas diferentes ou podemos reduzir a carga-horária de disciplinas vistas como não essenciais? Por que não as agrupar e deixar mais tempo disponível para aulas de áreas vistas como prioritárias, sobretudo nos exames?

Esse arquétipo que acabamos de esboçar tem o objetivo de demonstrar que, da mesma forma que a empresa busca o maior lucro com o menor investimento, a educação passa a procurar os melhores resultados com o menor custo. Foram criados, desde o último quarto do século 20, diferentes instrumentos na área educacional para a aplicação desta racionalidade econômica, como as avaliações em larga escala, a fragmentação dos sistemas de ensino com o autofinanciamento e autogestão, a avaliação constante do desempenho docente, a flexibilização de contratos de trabalho, a precarização da formação continuada, o crédito estudantil para o Ensino Superior, dentre outras, que buscam a redução do custo da educação para o Estado e a medição e análise constantes do desempenho.

Dentro da ótica neoliberal a educação passa a ser apenas mais um dos setores da economia, com a transferência de responsabilidades do Estado para o mercado e a livre-iniciativa. O agora “setor educacional” torna-se cada vez mais um ramo de atuação comercial, uma mercadoria, o que já é visível no Chile. Com a municipalização das escolas e a instituição do sistema de *vouchers*<sup>6</sup>, o setor privado viu na educação uma fonte de lucros e multiplicaram-se as escolas privadas subvencionadas, ou mesmo completamente particulares, e o dinheiro do Estado, antes investido em escolas públicas, passou a ser transferido para empresas educacionais privadas.

No Brasil, a participação do setor privado na educação básica ainda é baixa, com maior intensidade na educação infantil e, principalmente, no Ensino Médio, posto que esta etapa de ensino está diretamente conectada com as avaliações que dão acesso ao Ensino Superior, como o Enem e vestibulares. As instituições privadas prevalecem

<sup>6</sup> *Voucher*: vale, garantia, título com valor monetário. É atribuído a cada aluno e seu valor é repassado para a escola que o atende. O financiamento educacional, dessa maneira, é atrelado ao aluno e não à instituição, caracterizando uma relação direta entre a quantidade de alunos e o montante financeiro total recebido por escola.

com larga margem de vantagem no Ensino Superior, e a criação do Fies e do Prouni nos últimos anos contribuiu para aumentar ainda mais as matrículas no setor privado, evidenciando um processo de mercantilização deste nível de ensino. As políticas de crédito estudantil voltadas ao Ensino Superior, também demonstram o interesse do setor financeiro – representado pelos bancos fornecedores das linhas de crédito – na constituição da educação enquanto um ramo de investimentos.

Submetida à mesma lógica que as demais mercadorias, a educação passa a ser vista como fonte de lucro e instaura-se a necessidade capitalista elementar de aumentar as taxas de lucratividade em um cenário de concorrência que não permite o aumento desregrado do valor de venda, mas consente a redução dos custos. Logo, a qualidade é sacrificada em prol de melhores retornos financeiros como o que já está sendo observado no Chile em todos os níveis de ensino e nas universidades privadas brasileiras. Há de se questionar, dessa forma, se a eficiência econômica é equivalente à qualidade do ensino-aprendizagem, ou se são coisas diferentes e que precisam, por essa razão, de metodologias diversas de análise.

Algumas outras influências que podem ser verificadas são a preferência pela universalização da educação básica em detrimento da superior e, como já é realidade no Chile e começa a ocorrer no Brasil: o ensino técnico e profissional integrado à escola, a desvalorização e desmobilização profissional docente, a ampliação das exigências sem o devido acompanhamento de recursos e estrutura refletindo na precarização em termos qualitativos, a participação de grandes conglomerados empresariais na definição da política educacional e o apostilamento. Fica claro, portanto, que o enraizamento do pensamento neoliberal na educação tem causado impactos preocupantes em termos de qualidade, igualdade e acesso e precisa ser evidenciado e trazido ao centro do debate educacional na América Latina.

## UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BRASIL E CHILE

Desde o golpe militar e instalação da ditadura em 1973, o Chile acumula quase cinco décadas de experiência com a aplicação do ideário neoliberal. A “via chilena” foi a pioneira do neoliberalismo na América Latina e apresenta um nível de profundidade e comprometimento das políticas públicas que se destaca. Por suas características, o Chile pode ser visto como exemplo de um neoliberalismo maduro e experienciado (GAUDICHAUD, 2015).

A ditadura do general Augusto Pinochet promoveu mudanças com o objetivo de refundar a sociedade chilena e, da década de 20 até a de 70 do século 20, o país experimentou projetos alternativos de sociedade. Esses projetos compartilhavam traços comuns entre si, como o distanciamento do liberalismo econômico, a modernização, a industrialização, o protecionismo e o nacionalismo econômico. Tais programas, no entanto, não foram capazes de atingir a “modernização” que os chilenos ansiavam, e o discurso do golpe surge propondo mudanças que alcancem os desejos de desenvolvimento da população. Por essa razão, as políticas promovidas pela ditadura diferenciaram o Chile dos demais regimes ditatoriais latino-americanos por promoverem mudanças estruturais profundas e ressignificarem, de maneira marcante, a estrutura do Estado chileno (AGGIO, 2009).

Com a retomada da democracia na década de 90, os projetos de Pinochet não foram abandonados e a redemocratização ocorreu sob um viés predominantemente de acordo e não de ruptura, tanto que os partidos que ocuparam o governo do país pelos quatro mandatos imediatamente posteriores ao período ditatorial ficaram conhecidos como *Concertación*.<sup>7</sup> A democracia tratou apenas de aperfeiçoar e aprimorar as políticas públicas instituídas durante a ditadura, dando continuidade ao projeto neoliberal (AGGIO, 2009).

O pioneirismo do Chile trouxe elementos profícuos para a análise de sua política educacional. Por ser um caso extremo, em termos de permanência e profundidade, o grau de absorção do país no ideário neoliberal apresentou um grande contraste nos resultados desse processo. Em outras palavras, como o Chile experimentou políticas educacionais neoliberais por longos períodos e com profundos graus de influência, seus desfechos ficam mais visíveis e nítidos; consequências que, no Brasil podem ser, ainda, apenas expectativas e previsões do que já se mostrou visível e materializado no Chile.

A solidez do caso chileno permite, também, que analisemos o neoliberalismo em sua fase pós-reformas estruturais. Podemos, portanto, ir além do momento de euforia da reforma e das projeções de futuro para uma análise do resultado concreto de uma experiência que já se solidificou e não apresenta mais a mesma maleabilidade típica de períodos iniciais. Gaudichaud (2015) aponta, em relação ao Chile: um processo neoliberal menos ágil já tendo de lidar com problemáticas estabelecidas durante suas quatro décadas de duração, o que é diferente dos estágios mais prematuros do processo.

Além dessas particularidades, o Chile apresenta características que são comuns ao Brasil, como a ausência de uma classe dominante autônoma e a baixa integração interna, ademais do fato de as transformações estruturais desde o final do século passado – assim como em outros países da América Latina – possuírem a tendência em acontecer “do alto”, ou seja, não são consequência de movimentos de base, reivindicações populares, mas, sim, de determinações políticas supranacionais (AGGIO, 2009).

Também, Brasil e Chile preservam similaridades nos campos socioeconômico e educacional. Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016) chamam a atenção para o fato de que ambos possuem alguns dos índices de desigualdade social mais preocupantes do continente. De fato, de acordo com dados do Banco Mundial do ano de 2017 (o mais recente disponível para ambos os países), seus indicadores ganham destaque. O índice de Gini, que busca medir a desigualdade na distribuição de renda, variando entre zero e 1, em que zero equivale à igualdade total e 1 indica concentração absoluta, apontou 0,533 para o Brasil, dando-lhe o segundo pior índice do ano, e 0,444 para o Chile, que ocupou a décima posição entre os 67 países analisados (WORLD BANK, 2020).

Outro indicador que confirma a preocupação dos autores é a concentração de renda por faixa da população. No mesmo ano, os 10% mais ricos acumulam 42% da renda total no Brasil, enquanto no Chile essa porcentagem foi de 36,3% (segunda e oitava posições, respectivamente). No outro extremo, entre os 20% mais pobres da população, a fatia da renda total que receberam foi de 3,2% no Brasil e 5,8% no Chile (primeira

<sup>7</sup> *Concertación*: concertação, consenso, acordo. A utilização do termo para nominar o grupo político que assumiu o poder reflete o caráter do processo de redemocratização chileno.

e décima oitava posições, respectivamente) (WORLD BANK, 2020). A concentração de renda no 1% mais rico da população é ainda mais preocupante, com 28,3% no Brasil e 23,7% no Chile. Nesta lista, a posição ocupada pelos países é de segundo e terceiro lugares, respectivamente, atrás apenas do Catar (BRASIL..., 2019).

A grande desigualdade socioeconômica traz desafios para a sua diminuição em ambos os países. Tendo esse contexto de segregação social como plano de fundo, as políticas públicas, notadamente as políticas educacionais, precisam estar atentas às condições materiais de existência dos sistemas de ensino e dos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Os sistemas de ensino precisam ser pensados pela política educacional tendo em mente a conjuntura socioeconômica altamente desigual. Considerando todos esses aspectos e agindo por meio de projetos, investimentos e programas, é que se torna possível alterar essa realidade. Outro aspecto que, segundo Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016), aproxima a realidade dos dois países, é que ambos possuem grandes desafios educacionais em suas agendas. No caso do Brasil, a criação do Plano Nacional de Educação e suas metas exigentes clamam pela reorganização dos sistemas de ensino de maneira nacional, tarefa complexa que envolve visões em disputa. Já no caso chileno destaca-se o embate causado por inflexões e descontentamentos populares sobre a educação. De um lado, colocam-se os defensores de um modelo de mercado dando continuidade ao alinhamento da política educacional à perspectiva neoliberal estabelecida a partir da ditadura de Augusto Pinochet; de outro, estão os defensores da concepção de educação enquanto um direito social de todos e responsabilidade do Estado.

Outro aspecto que evidencia as questões em comum a serem discutidas pelos dois países no campo educacional, diz respeito à organização dos sistemas de ensino. O Chile passou, no final dos anos 1970, por uma reforma radical em que uma das principais mudanças foi o desmantelamento do sistema nacional de educação em um processo de descentralização que tornou as escolas responsáveis dos municípios. Embora o controle da dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem (currículos, avaliações) fosse centralizado, o fornecimento de condições materiais para a existência das escolas passou a ser tarefa de cada governo local. O governo federal fornecia uma ajuda de custo por estudante (*copago*) e, como os repasses financeiros seriam maiores quanto mais estudantes uma escola atendesse, estabeleceu-se uma atmosfera de competição entre as instituições de ensino (AGUILERA, 2015).

O Brasil passou por um processo similar durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foram atribuídas responsabilidades maiores aos Estados e municípios na gerência dos sistemas de ensino, e os entes federados adquiriram mais liberdade para organizarem suas próprias redes escolares, desde que respeitados alguns princípios norteadores. A Educação Infantil ficou a cargo dos municípios, o Ensino Fundamental seria compartilhado entre Estados e municípios, o Ensino Médio deveria ser ofertado pelos Estados e o Ensino Superior seria regulamentado e oferecido pela União.

Como apontam Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016), a descentralização dos sistemas de ensino no Brasil mostra-se como uma estrutura organizativa a ser superada. Em um país de dimensões continentais, a atuação independente por município ou por Estado fez com que coexistam no território nacional escolas com níveis de qualidade muito díspares, aprofundando as desigualdades regionais. A organização do financiamento da educação básica (sobretudo por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb) atribui à União a responsabilidade de “atenuar as desigualdades”, ou seja, a de complementar com recursos próprios os sistemas de ensino menos favorecidos financeiramente, tendo colaborado para reduzir as desigualdades entre os diferentes entes federados. Conforme os autores citados, no entanto, a ação da União não tem surtido o efeito necessário para suprimir as desigualdades regionais em um país com a extensão territorial do Brasil.

No Chile, como o *copago* aplica-se tanto para instituições de ensino públicas quanto privadas, abre-se a possibilidade de obtenção de lucro e a educação torna-se efetivamente um setor econômico. Ao mesmo tempo, a legislação passa a permitir que os estabelecimentos privados cobrem das famílias um valor adicional e continuem recebendo o subsídio estatal. O que passou a ocorrer, na prática, foi que a qualidade se tornou uma mercadoria, quando boas escolas se tornaram progressivamente mais caras e as escolas públicas – com financiamento mais baixo que as escolas privadas – passaram a não conseguir ofertar a mesma qualidade de suas “concorrentes”. Logo, a qualidade do ensino público foi corroída pela redução do financiamento (AGUILERA, 2015).

Ocorre, portanto, uma diferenciação na qualidade do ensino cada vez mais intensa entre as instituições e, por consequência, a segregação entre os sujeitos que as frequentam. As escolas de boa qualidade, mantidas com recursos privados, são acessíveis apenas a quem pode pagar: os segmentos sociais privilegiados. Já para a população pobre, sem recursos, resta a escola pública que é mal financiada e de baixa qualidade. A descentralização dos sistemas de ensino e o ingresso do setor privado na educação contribuíram, dessa forma, para a segregação social dentro dos sistemas de ensino e refletem no agravamento do quadro de desigualdade socioeconômica do Chile.

A descentralização ocorrida no Brasil também não colabora para a superação do quadro de desigualdade social. O estabelecimento de milhares<sup>8</sup> de sistemas de ensino independentes, ou seja, a sua pulverização, improvavelmente pode auxiliar no alcance de um padrão de qualidade por todos. Se tomarmos, apenas como título de exemplo, indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, nas médias estaduais, constataremos extremos como: no Ensino Fundamental I, 4,9 (Amapá e Pará) e 6,7 (São Paulo); no Ensino Fundamental II, 4,0 (Amapá) e 5,5 (São Paulo); e no Ensino Médio, 3,4 (Amapá) e 4,8 (Espírito Santo e Goiás). A desigualdade também é visível em termos de regiões, apresentando o Nordeste e o Norte os

<sup>8</sup> Considerando que o Brasil possui 5.571 municípios, 26 Estados e um Distrito Federal, e partindo do pressuposto de que a LDB de 1996 permite a cada município e Estado a organização de seu próprio sistema de ensino, há a coexistência de, literalmente, milhares de sistemas de ensino no território nacional.

menores índices em todos os níveis (INEP, 2021a). Tem-se, então, que uma das facetas da desigualdade é a concentração de investimentos para a infraestrutura e melhora da qualidade educacional em algumas áreas do território em detrimento de outras.

A descentralização dos sistemas de ensino é um traço comum entre Brasil e Chile e tem consequências diretas na desigualdade. Em um primeiro momento, ocorre dentro dos próprios sistemas em relação ao acesso ao ensino e a sua qualidade. Posteriormente, acontece com a intensificação da desigualdade socioeconômica, que é produto do desequilíbrio em todos os ramos da vida social, como a economia, a política, a saúde e a educação. Tais aspectos são similares entre os dois países e mostram a fundamental importância em buscar a educação universal e de qualidade.

Como consequência direta da descentralização dos sistemas de ensino, foram estabelecidos amplos processos de avaliação em larga escala para contrabalancear a independência dos municípios e Estados objetivando garantir um funcionamento de acordo com as delimitações do governo central (AGUILERA, 2015), outra característica em comum dos países em foco. No Brasil, o principal marco da avaliação em larga escala foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano 1990, como um projeto piloto. Foi, no entanto, apenas com uma reformulação efetuada pelo governo FHC, em 1995, que os resultados da avaliação se tornaram mais objetivos e comparáveis ao longo das edições (INEP, 2020). Durham (2010) destaca que o estabelecimento do Saeb foi um marco na determinação da política educacional brasileira, por permitir, pela primeira vez, “medir” a qualidade do ensino.

O Saeb transformou-se ao longo do tempo e sofreu reestruturações, dentre as quais: a criação do Ideb em 2007, abrangendo a inclusão progressiva de mais áreas do conhecimento, e a avaliação da alfabetização e, mais recentemente, da educação infantil na edição de 2019, marcada, também, pela absorção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (INEP, 2020).

O Chile, por sua vez, conta, desde 1988, com o Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (Simce), aplicado anualmente em larga escala para estudantes da educação básica em um ciclo que envolve desde a preparação da equipe da escola para a aplicação do exame até a realização de encontros para debater os resultados obtidos. O Simce tem o objetivo principal de melhorar a qualidade e a equidade da educação chilena, sendo utilizado como ferramenta de supervisão para o acompanhamento dos sistemas de ensino descentralizados (VALDÉS, 2014).

Tanto, todavia, no caso brasileiro quanto no caso chileno, a aplicação de exames padronizados em larga escala tem apresentado problemas. No Brasil, Altmann (2002) coloca em questão a utilidade dos testes para o aprimoramento da qualidade do ensino. Ao destacar a influência de organismos internacionais, ressalta que a quantificação dos resultados da avaliação é o procedimento padrão de uma visão de educação que tem como base a ideia de gestão. Espera-se dados objetivos que indiquem onde os padrões de qualidade não estão sendo alcançados e quem são os responsáveis, mesmo que esses resultados não tenham utilidade direta para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Verificamos em Valdés (2014) que a mesma lógica impera no Chile. Devido à forma como a entrega dos resultados do Simce é feita, não é possível utilizar os dados para a melhoria do ensino, porque as únicas informações específicas sobre a escola a que os professores têm acesso são as médias de desempenho em cada área curricular. Isso não permite identificar em quais conteúdos os estudantes possuem dificuldades ou obtiveram avanço, e não é possível avaliar as turmas, pois o resultado por aluno também não é divulgado. Por essa razão, o autor afirma que o Simce não tem logrado melhorar a qualidade de ensino no país, mas apenas fomentar a competição entre os estabelecimentos de ensino, pois uma das mais consagradas utilidades dos resultados é a comparação entre as escolas.

No Brasil é possível verificar que a avaliação quantitativa em larga escala, instituída pelo Saeb, também é de difícil utilização no que se refere à melhoria dos processos educativos, posto que o simples fornecimento de índices não ajuda os professores a repensarem suas práticas dentro da sala de aula em razão dos poucos subsídios fornecidos para análise. Por essa razão, Altmann (2002) questiona a utilidade de tais instrumentos avaliativos padronizados, apontando, ainda, para a problemática de que, ao serem cobrados por seu desempenho nestas provas, os sistemas de ensino voltam-se não mais para a melhoria da qualidade do ensino, mas apenas para a melhoria dos índices, tornando a avaliação da aprendizagem em larga escala um fim em si mesma ou, nos termos de Aguilera (2015), um verdadeiro *fetichê*. Dessa forma, nos dois países as avaliações em larga escala constituem-se como uma prática e, ao mesmo tempo, uma problemática sobre a qual ambos precisam dedicar-se.

Outro ponto de aproximação é a participação do setor privado no Ensino Superior. No Brasil, até a década de 60 do século 20, a maioria das matrículas pertencia a instituições públicas. Com o início do período ditatorial, a partir de 1965, o setor privado ganha força e ultrapassa o público em número de matrículas em 1970, permanecendo nessa posição até hoje (DURHAM, 2010). Dados do Censo da Educação Superior de 2019 revelam que, das cerca de 8,6 milhões de matrículas no Ensino Superior, 6,5 milhões pertencem a instituições privadas, ou 75% do total (INEP, 2021b).

O Chile também enfrentou mudanças na estrutura do Ensino Superior. Em 1973, no início do governo Pinochet, 67% dos alunos do nível terciário estudavam em instituições públicas, e, até a década de 80, existiam 8 universidades no país, sendo 2 estatais. Com a reforma da educação superior em 1981, várias universidades privadas foram criadas e passaram a absorver a demanda que não era atendida pelo setor público. Entre 1980 e 2015, o número de universidades públicas passou de 8 para 25<sup>9</sup> e a quantidade de matriculados nessas instituições saltou de, aproximadamente, 120 mil para pouco mais de 300 mil. Ao mesmo tempo, foram criadas outras 35 instituições privadas que possuíam, em 2015, 340 mil matrículas, um número 12% maior que o das instituições públicas, evidenciando como um setor inteiramente novo, que sequer existia há 30 anos, absorveu os estudantes. Além disso, merece destaque a criação de 43 Institutos Profissionais (IP) e 54 Centros de Formação Técnica (CFT), todos privados, que somam,

<sup>9</sup> Entende-se por instituições públicas as 16 universidades estatais e as 9 privadas sem fins lucrativos que compõem o Conselho de Reitores das Universidades do Chile (Cruch).

juntos, 520 mil matrículas e, somados com as universidades privadas, respondem por 74% do total de matrículas do Ensino Superior no Chile, taxa similar à brasileira (ESPINOZA, 2017).

A privatização da educação superior chilena aconteceu como parte do projeto econômico neoliberal e teve como principais objetivos a diminuição do custo por aluno e a redução do gasto público por meio do incentivo ao autofinanciamento das instituições. Isso trouxe algumas consequências, das quais podemos destacar duas inter-relacionadas. A ampliação do número de instituições e de mecanismos financeiros de apoio (linhas de crédito estudantil) aumentou a taxa de matrícula e a cobertura, que passou de 7,5% em 1980 para 53,1% em 2015 (ESPINOZA, 2017). Por outro lado, a desregulamentação promovida pela reforma de 1981 e a grande independência das instituições, deteriorou a qualidade do ensino, logo, mesmo que mais pessoas tenham acesso ao Ensino Superior, este é de baixa qualidade. Além disso, com a desregulamentação na oferta de cursos houve uma saturação no mercado de trabalho que afetou negativamente os índices de empregabilidade dos egressos. O planejamento com viés econômico da política educacional, tendo a taxa de cobertura como objetivo, propiciou, então, uma ampliação quantitativa que não foi acompanhada pela dimensão qualitativa (ESPINOZA, 2017).

Em paralelo com a realidade brasileira, percebemos que as universidades privadas, com raras exceções, dificilmente figuram nos *rankings* de melhores universidades. Ao mesmo tempo, algumas políticas públicas das últimas duas décadas, destinadas ao Ensino Superior, como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – propiciando isenção fiscal no primeiro caso e financiamento direto no segundo – têm fomentado a participação do setor privado no Ensino Superior. Como resultado, o número de matrículas do setor privado cresceu 31% entre 2011 e 2019, enquanto nas universidades públicas o crescimento foi de apenas 17% (INEP, 2021b). Estamos vivendo, portanto, um processo pelo qual o Chile já passou e busca agora superar desde o governo Bachelet, discutindo a gratuidade do Ensino Superior. Há de se questionar, então, se o modelo de mercado é adequado à educação superior brasileira utilizando a experiência chilena, uma vez que a privatização do Ensino Superior apresenta inúmeras semelhanças entre os dois países.

A expansão do acesso em paralelo com a redução da qualidade, demonstra que os resultados de uma determinada política educacional não podem ser averiguados apenas em termos quantitativos. Por pautar-se pela eficiência e capacidade de mensurar, como aponta Gentili (1998), as práticas de avaliação típicas das políticas educacionais neoliberais buscam demonstrar a eficácia ou não das medidas adotadas por meios fundamentalmente estatísticos, não permitindo, por si só, a compreensão da complexidade que envolve os sistemas de ensino. Nesta linha, concordamos com Frigotto (2018, p. 227), quando aponta a necessidade de “[...] apreender, para além da aparência, o sentido do movimento da realidade [...]”, e expõe que dificilmente pode se expressar em uma função matemática o que é fruto da história e das intencionalidades que moldam a educação.

Partindo dessa perspectiva, Durham (2010) dá grande ênfase e põe em questão o aumento das taxas de matrícula da educação básica durante os governos de FHC. A prioridade, nesse grau de ensino, é um dos elementos presentes no pacote de reformas educativas dos organismos internacionais, e seu principal objetivo não é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino-aprendizagem, mas, sim, fornecer uma escolaridade mínima que propicie a estabilidade social. Essa estabilidade é necessária para o crescimento econômico, posto que este é o objetivo final das instituições que a propõem. A reforma educacional neoliberal não acontece por outra razão senão para dar bases ao crescimento econômico, que não necessariamente está conectado com o desenvolvimento social (ALTMANN, 2002).

Recentes reformas educacionais brasileiras, como a do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizadas, sobretudo, pela pedagogia das competências e pela íntima conexão entre escola e mercado de trabalho<sup>10</sup>, cristalizaram-se a partir do governo de Michel Temer. Tais movimentos fazem parte de um processo mais amplo, caracterizado por Frigotto (2018) como uma crise global do capital cada vez mais latente que passa a redefinir as relações entre capital e trabalho, gerando uma nova concepção: a de capital humano. Esses novos entendimentos, junto com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total e mercado, tornam-se emergentes no campo educativo gerando uma visão da escola cada vez mais entrelaçada com a economia, como um nicho de investimentos, relegando para segundo plano as questões da igualdade de acesso e da qualidade.

Na educação básica chilena, Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016) apontam coexistirem diferentes “qualidades de educação”. Há diferenças que ocorrem no interior dos sistemas de ensino e que precisam ser notadas por interferirem diretamente na formação dos alunos e afetarem suas condições de alcançar, ou não, a universidade. Bourdieu e Champagne (1998 *apud* ALTMANN, 2002) perceberam que na França, após as reformas educacionais da década de 50 do século 20, a democratização do ensino acabou criando novos excluídos por processos de diferenciação interna, ou seja, quando o acesso à escola aumenta seu papel é ressignificado. Os mesmos diplomas não permitem mais os mesmos acessos, e a diferenciação social modifica-se deixando de ser simples e formal (entre portadores de diploma e não portadores) e passando a ser informal (capital social, melhores escolas, condição socioeconômica). Deixa de haver, então, a oposição entre quem tem acesso à escola e quem não tem e surge outra: quem tem acesso a boas escolas e aqueles aos quais só restam as de baixa qualidade (ALTMANN, 2002).

Os reflexos e consequências das políticas educacionais neoliberais no Chile, centradas no mercado e na concorrência entre estabelecimentos de ensino, têm causado descontentamento popular. Em 2006, uma onda de manifestações, que ficou conhecida como a “revolta dos pinguins”, mobilizou cerca de 600 mil estudantes majoritariamente da educação básica, quase metade do total, e resultou na prisão de mais de mil pessoas. O foco inicial dos protestos era a manutenção do passe gratuito no transporte público e a isenção no valor cobrado para a realização da Prova de Seleção Universitária para os

<sup>10</sup> Ver, a título de exemplo, o artigo 6º da Lei nº 13.415/2017, que reconhece a possibilidade de “profissionais com notório saber” atuarem na educação escolar básica.

estudantes de baixa renda. A pauta foi, em seguida, ampliada junto com o tamanho do movimento e passou a abranger temáticas mais amplas, como a qualidade do ensino de maneira geral e a reforma da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (Loce) (SCARDAMAGLIA, 2006).

Em 2011 o Chile iria se ver mais uma vez tomado por movimentos estudantis, dessa vez protagonizados por estudantes do Ensino Superior. Cada vez mais comprometidos com dívidas contraídas para cursar programas de baixa qualidade, passaram a questionar as bases do sistema de Ensino Superior defendendo a educação como um bem público e não uma mercadoria. Ocupando e paralisando as universidades públicas, os estudantes buscaram conscientizar a sociedade chilena de que a educação igualitária e gratuita seria o caminho para a superação das desigualdades do país (SISTO, 2015).

Um dos maiores êxitos dessas manifestações foi a redução da taxa de juros do crédito estudantil para estudantes de instituições privadas, antes de 6%, que foi igualada à de 2% aplicada aos estudantes das universidades públicas. Nas eleições presidenciais de 2013 as discussões sobre reformas nos sistemas de ensino estiveram fortemente presentes e continuaram sob as propostas de gratuidade do Ensino Superior durante o governo de Michelle Bachelet, eleita naquele ano (AGUILERA, 2015; ESPINOZA, 2017).

Esses movimentos populares chilenos demonstram a insatisfação da população, sobretudo das camadas mais pobres, com a política educacional voltada à organização mercadológica que tem sido intensamente adotada. No Brasil, temos o caso recente das manifestações de 2016, em que foram ocupadas centenas de escolas em todo o país em protesto contra a reforma do Ensino Médio, que, entre outros pontos, criava os meios para a educação profissionalizante e ampliava o tempo de permanência dos estudantes nos colégios (Educação em Tempo Integral). Em 2006, os jovens chilenos já protestaram contra a Jornada Escolar Completa (JEC), afirmando que as escolas não teriam condições materiais para atendê-los por mais tempo durante o dia e, em 2016, coincidentemente dez anos depois, os estudantes brasileiros fizeram a mesma reclamação, com receio de que seus colégios, já com estrutura precária para cinco aulas diárias, sofressem ainda mais, sendo obrigados, sem recursos adicionais, a atender por dois períodos diariamente.

Essa “coincidência” expõe a proximidade entre os dois países que, no seio de uma mesma conjuntura econômica regional, apresentam tantas similaridades. Por essa razão, pensamos que um olhar amplo e de intercâmbio, entre um e outro lado dos Andes, pode nos permitir entender, de maneira mais clara, os impactos desse ideário econômico na educação, uma vez que o compartilhamos. O entendimento do que nos aproxima e do que nos afasta, das experiências positivas e negativas, é um caminho profícuo para pensarmos o futuro da educação e colaborarmos para o estabelecimento de uma visão mais integrada dos problemas comuns na América Latina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo foi apresentado como a solução para os problemas latino-americanos, mas seus impactos na educação têm sido problemáticos. Em países territorialmente extensos e fortemente desiguais, como o Brasil e o Chile, a descentralização, a autogestão e a privatização dos sistemas de ensino não têm contribuído para a melhora

do quadro dos problemas sociais. Ao invés disso, a competição entre as escolas e entre as universidades e a redução do financiamento público, aprofundaram o abismo entre a população de baixa renda e o acesso à educação de qualidade.

Esse pensamento educacional está conectado com os propósitos do neoliberalismo no direcionamento das políticas internas dos países latino-americanos, reduzindo a participação do Estado e incorporando, progressivamente, os sistemas de ensino como setores da economia, transformando-os em nichos mercadológicos. No Chile este processo já está evidente em todos os níveis de ensino e, no Brasil, encontra-se mais efetivo na educação infantil e no Ensino Superior, embora o fenômeno do apostilamento, cada vez mais intenso, demonstre a expansão dessa lógica também para os Ensinos Fundamental e Médio.

Mais do que a constatação dessa rede de influências sobre a educação, todavia, é preciso que tenhamos uma perspectiva multilateral sobre o movimento da realidade. O primeiro passo para a superação de uma situação problemática é a tomada de consciência da sua existência. Por essa razão, ao pensarmos a escola, os processos de ensino-aprendizagem, o currículo ou a formação dos professores, precisamos ter em mente que todos esses elementos são fruto de dinâmicas sociais e econômicas mais amplas, entendendo que esse mesmo processo não é totalitário ou definitivo. A resistência pode ser construída em diferentes níveis, como pelos professores, pelos sindicatos, pelas escolas na organização de seus cursos e currículos, por pressão política sobre as secretarias de educação e, no nível mais amplo, pela mobilização nacional e, por que não, continental, de alunos e professores unidos sob a pauta da igualdade de acesso com qualidade. Possuímos, tanto brasileiros quanto chilenos, questões comuns no campo educacional. O que nos impede de pensarmos, juntos, uma educação *na* e *para* a América Latina?

## REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto. História e política na construção do Chile moderno. In: ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (org.). *Educação no Chile: olhares do Brasil*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 19-32.
- AGUILERA, Natalia Slachevsky. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educación e Pesquisa*, v. 41, n. SPE, p. 1.473-1.486, dez. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022015001001473](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022015001001473). Acesso em: 15 out. 2020.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educación e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022002000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022002000100005). Acesso em: 15 out. 2020.
- BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq\\_urbanismo/disciplinas/au-p0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf](http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/au-p0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU. *G1*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2020.
- DONOSO-DÍAZ, Sebastián; SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Desafios políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 27, p. 73-96, 1º jan. 2016. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2016-numero27-5020>. Acesso em: 15 out. 2020.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos CEBRAP*, n. 88, p. 153-179, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-33002010000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-33002010000300009). Acesso em: 15 out. 2020.

ESPINOZA, Oscar. Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS Revista Científica*, 31 dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323273073\\_Privatizacion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_en\\_Chile\\_consecuencias\\_y\\_lecciones\\_aprendidas](https://www.researchgate.net/publication/323273073_Privatizacion_de_la_educacion_superior_en_Chile_consecuencias_y_lecciones_aprendidas). Acesso em: 15 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 15 out. 2020.

GAUDICHAUD, Franck. *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno*. Buenos Aires: Clacso, 2015.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIDINI, Rafael. Estado e políticas públicas: apontamentos metodológicos para a pesquisa em políticas educacionais no Brasil. In: III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, 2019, Francisco Beltrão. *Anais*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019. p. 328 - 341.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995-2018). *CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL*, v. 13, n. 35, p. 38-63, 2018. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 15 out. 2020.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-31572011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31572011000200004). Acesso em: 15 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – Histórico*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 27 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB – Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 fev. 2021a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 fev. 2021b.

ONÇAY, Solange Todero. *Escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SCARDAMAGLIA, Virginia. 600 mil “pingüinos” paran en las aulas. *Página 12*, 31 maio 2006. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-67637-2006-05-31.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

SISTO, Vicente. Entre la privatización y la reconstrucción de lo público en Chile: movimientos estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad. *Horizontes Sociológicos*, v. 0, n. 1, p. 57-63, 29 dez. 2015. Disponível em: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/58>. Acesso em: 9 out. 2020.

VALDÉS, Karen Patricia Núñez. Retroalimentación: una tarea pendiente del Sistema de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) em Chile. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, v. 2, n. 1, p. 97-110, 2014. Disponível em: <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2020.

WORLD BANK. *DataBank*. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/home.aspx>. Acesso em: 15 out. 2020.