

PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990 NA AMÉRICA LATINA

PARTICIPATION OF CIVIL SOCIETY IN THE EDUCATIONAL REFORMS OF THE 1990S IN LATIN AMERICA

NICOLE CLARO MOREIRA DE MORAIS¹

RESUMO

O estudo objetiva demonstrar como o conceito de participação foi apropriada para a realização dos objetivos neoliberais, no contexto das reformas educacionais ocorridas no Chile e na Argentina, nos anos de 1990. Ambos os países enfrentaram graves crises econômicas, buscando ajuda do FMI e do Banco Mundial, o que resultou em condições para implementar reformas estruturais, especialmente na educação. Durante as ditaduras militares, as bases dessas reformas foram lançadas, mas foi nos anos 90 que elas se consolidaram. Essas reformas refletem uma tendência neoliberal na América Latina, onde a sociedade civil teve seu papel despolitizado e a participação foi frequentemente instrumentalizada para legitimar agendas políticas e econômicas. Isso resultou em uma participação simbólica, desprovida de real influência na formulação de políticas educacionais, enquanto o empresariado ganhava cada vez mais influência sobre a educação, enquanto o poder de decisão foi transferido para grandes organizações e instituições. Assim, a imagem de uma sociedade civil ativa e participativa se dissolveu em uma participação simbólica, marcando uma mudança paradigmática nas novas democracias sob influência do neoliberalismo.

Palavras-chave: Sociedade civil; Reforma educacional; América Latina.

ABSTRACT

The study aims to demonstrate how the concept of participation was appropriated to achieve neoliberal objectives within the context of educational reforms in Chile and Argentina during the 1990s. Both countries faced severe economic crises and sought assistance from the IMF and the World Bank, which led to conditions for implementing structural reforms, especially in education. The foundations for these reforms were laid during the military dictatorships, but it was in the 1990s that they were consolidated. These reforms reflect a neoliberal trend in Latin America, where civil society had its role depolitized and participation was often instrumentalized to legitimize political and economic agendas. This resulted in

¹ Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail da autora: nicolemorais@estudante.ufscar.br

symbolic participation, devoid of real influence in shaping educational policies, while the business sector gained increasing influence over education, and decision-making power was transferred to large organizations and institutions. Thus, the image of an active and participatory civil society dissolved into symbolic participation, marking a paradigmatic shift in the new democracies under the influence of neoliberalism.

Keywords: Civil Society; Educational Reform; Latin America.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se dedica à análise da participação da sociedade civil nas reformas neoliberais que moldaram o cenário educacional dos países latino-americanos² durante a década de 1990, com enfoque nos países Chile e Argentina. O artigo busca demonstrar como o conceito de participação foi apropriado para a realização dos objetivos neoliberais no contexto dessas reformas.

Na América Latina, países como o Chile e a Argentina, em meio a graves crises financeiras, buscaram assistência econômica no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial, atrelando-se às condições por eles impostas quanto à implementação de novas políticas de ajustes estruturais, como as reformas educacionais que serão discutidas mais adiante. Ambos os países compartilham, como similaridade nesse processo, os vestígios das ditaduras militares, que marcaram o ponto crucial de conflitos internos e abriram precedentes para a adoção de políticas e reformas neoliberais.

Contudo, antes de adentrar no teor das reformas educacionais, com vistas a analisar a participação da sociedade civil, o texto apresentará uma breve contextualização acerca do cenário socioeconômico e político que os países mencionados atravessavam na década de 1990 e como esse cenário marcou o

² De acordo com Luz (2009) No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, países como Bolívia, Chile e México iniciaram o processo de reforma educacional. Já no final dos anos 1980 a Costa Rica, Equador, Jamaica, Trindade e Tobago, e Uruguai começaram a implementar mudanças similares no setor da educação. Nos anos 1990, o panorama reformista se ampliou para outros países como a Colômbia, El Salvador, Guatemala, Guiana, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Venezuela, Brasil e Argentina adotando reformas em diferentes áreas. Segundo a autora o Haiti e República Dominicana foram exceções, pois não seguiram esse padrão de reformas durante o período mencionado.

ínicio de uma transformação no setor educacional, com o fomento das agendas internacionais.

Após essa contextualização, será abordado o contexto das reformas educacionais, situando a realidade vivenciada por cada país, com suas nuances e similaridades, para, em seguida, discutir a sociedade civil como peça-chave na implementação dessas reformas, entendendo como o conceito de participação foi instrumentalizado para o surgimento de um novo tipo de democracia participativa.

1. AMÉRICA LATINA NOS ANOS 1990

A década de 1990 é marcada por inúmeros conflitos socioeconômicos e políticos na América Latina. Isso porque, desde a década de 1970, o mundo experimenta o que a literatura chama de “novas democracias”, termo cunhado por Weffort (1992), que traduz o resgate da democracia nos países que passaram por regimes ditoriais e profundas crises econômicas. Essas crises geraram a necessidade de uma reestruturação na organização e no funcionamento desses países, diante da vasta desigualdade que se aprofundou na sociedade.

As reformas comerciais e cambiais foram as que mais se generalizaram e que mais cedo foram implantadas: desde 1973 no Chile e 1976 na Argentina; México e Bolívia em 1985 e, a partir de 1988, nos demais países. [...] A cada crise mais severa (por exemplo, Chile e Argentina 1981-83, Venezuela em 1994, Argentina e México 1995, Brasil 1995-1996, 1997 e 1999) as liberalizações sofreram suspensões ou retrocessos temporários (CANO, s.d., p. 5).

Em meio ao caos que se instalava, os países latino-americanos buscavam mudanças que contemplassem o que se chamava de modernização³ naquele

³ A modernização vem a ser a substituição das estruturas subdesenvolvidas para modos de vida e consumo dos países desenvolvidos e surge como consequência da emergência dos Estados Unidos em se consolidar como superpotência mundial. Para a teoria da modernização os países se caracterizam de acordo com a sua situação: atrasado e avançado, ou desenvolvido e subdesenvolvido. Cabe salientar que dentro da perspectiva de desenvolvimento e subdesenvolvimento há a teoria da Dependência, que surge nos anos de 1960 na América Latina, que coloca os países em posição central ou periférico, cujo determinante é a sua condição econômica. O subdesenvolvimento da periferia e o desenvolvimento do centro são duas faces do mesmo processo de acumulação do capital (AMARO, 2003).

período. Desde então, cresceu nesses países a ambição por uma reestruturação, tendo como modelo os países considerados desenvolvidos (GOMEZ; FREITAS, 2007).

Dessa forma, a década de 1990 aprofundou um período de mudanças e rupturas com tudo o que não se enquadrava como moderno ou desenvolvido. Esse período foi atravessado pelo advento da globalização, que trouxe consequências irreversíveis para a sociedade e exigiu mudanças profundas em diversos países que aspiravam a um tipo de desenvolvimento alinhado com a construção das chamadas novas democracias. Como afirma Nogueira (2011): “[...] o Estado teria apenas a opção de se converter a si próprio para ter condições de auxiliar o desenvolvimento econômico e proteger os cidadãos da fúria das desigualdades” (2011, p. 45).

Ancorando esse preceito, em 1990 foi publicado o Consenso de Washington, um conjunto de políticas econômicas voltadas para os países da América Latina, com discursos de melhoria e desenvolvimento, aproveitando-se do cenário caótico em que esses países já se encontravam. Essa reunião envolveu os principais nomes das áreas financeira, política e intelectual, interessados em uma reestruturação do capitalismo no mundo.

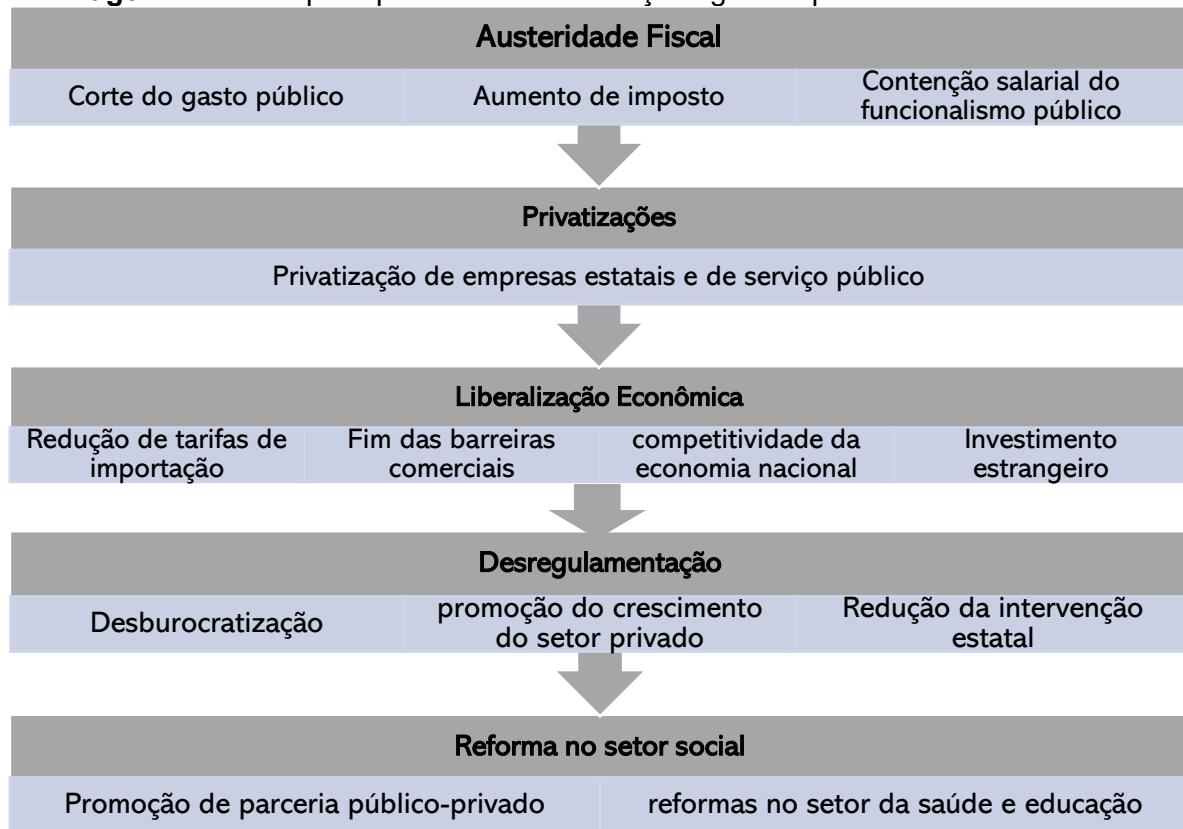
As reformas políticas, econômicas, sociais e culturais neoliberais, impulsionadas a partir dos anos de 1990, nos países da América Latina, ancoradas pelo Consenso de Washington, promovidas pelos Estados nacionais e apoiadas por distintos setores sociais internos, passaram a seguir à risca as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros (COSTA, 2011, p. 67).

Dentre as recomendações que o documento trouxe aos países, temas como privatização, abertura comercial e desregulamentação tornaram-se medidas centrais a serem adotadas por governos que já se encontravam em situação de instabilidade. Como mencionado anteriormente, não foi a década de 1990 que inaugurou esse contexto de reformas, mas foi nesse período que as mudanças foram aprofundadas, e a área educacional foi diretamente afetada,

visando à expansão neoliberal (COSTA, 2011).

Aproveitando a onda de crise econômica que os países enfrentavam e a dependência que se estabelecia com os empréstimos e financiamentos externos, o Banco Mundial e o FMI estabeleceram uma série de condições para esses países, de forma que adotassem políticas econômicas e sociais como parte do ajuste estrutural, que tinha como discurso a promoção do desenvolvimento econômico e a estabilização das finanças públicas. Assim, suas recomendações pautaram-se em cinco grandes diretrizes, com discursos focados no aumento da eficiência da máquina pública e na qualidade dos serviços ofertados.

Imagem 1. Pontos principais das recomendações globais para a América Latina



Fonte: autoria própria (2024)

Nesse contexto, o setor educacional entra na mira dos reformistas, que o consideram um dos pontos fulcrais para a expansão do ideal neoliberal. Ao longo das transformações sociais, a instituição escolar enfrentou uma necessidade urgente de adaptação, conforme descrito por Mézsáros (2002).

A partir da década de 1990, observa-se uma crescente influência do

empresariado sobre o campo da educação, impondo suas agendas, estabelecendo metas e exigindo a mensuração de resultados. Oliveira (2015) ressalta que essa influência se traduz em estratégias como o apelo ao apoio comunitário, a adoção de novas formas de parceria com a sociedade e o aumento da participação do setor empresarial no cenário educacional.

Esse fenômeno reflete uma mudança paradigmática na concepção e na gestão da educação, onde os princípios e práticas empresariais são cada vez mais predominantes. O modelo gerencialista, permeado pela lógica do mercado, passa a orientar não apenas as políticas educacionais, mas também as práticas pedagógicas e a organização das instituições escolares.

Nesse contexto, a educação tornou-se uma mercadoria, e os alunos são vistos como clientes. As escolas são pressionadas a adotar estratégias de marketing e a competir por recursos e reconhecimento, em um ambiente onde a eficiência e a produtividade são os principais critérios de avaliação, como será discutido no capítulo seguinte.

2. RECONFIGURANDO O ENSINO NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Entre as décadas de 1980 e 1990, eclodem orientações globais acerca de uma reestruturação na base educacional ofertada na América Latina, alinhadas às correntes reformistas globais que, conforme expressam Shiroma e Evangelista (2007), são projetos concebidos sob o discurso da modernização e que buscaram promover transformações significativas no cenário educacional. Duas iniciativas em particular se destacam nesse contexto: o "Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC", apoiado pela UNESCO, e o "Plan de Cooperación", que emergiu das deliberações da Cumbre Iberoamericana de Educación, apoiada pela OEI.

Esses projetos representavam tentativas de coordenação e cooperação internacional visando melhorar a qualidade e a relevância dos sistemas educacionais na região latino-americana e caribenha. A iniciativa PREALC, por exemplo, buscou promover ações conjuntas entre os países da América Latina e do Caribe, visando o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades locais. Por sua vez, o "Plan de Cooperación"

buscou fomentar a colaboração entre os países ibero-americanos, promovendo o intercâmbio de experiências e boas práticas educacionais. Essa colaboração ocorreu em diversas áreas, como a formação de professores, o desenvolvimento de currículos e a promoção da educação inclusiva.

As agendas globais que começavam a surgir sinalizavam a necessidade de mudanças na base dos objetivos educacionais. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, reafirmou o interesse em implementar o direito à educação para todas as pessoas. A busca pela universalização do acesso ao ensino básico estava intrinsecamente ligada aos objetivos do Banco Mundial, cujo principal interesse residia na implementação de estratégias que impulsionassem o desenvolvimento econômico e social nos países em desenvolvimento.

Nesse contexto, o investimento em capital humano, por meio da educação, emergiu como uma prioridade crucial, sob o discurso de que investir em educação de qualidade contribuiria para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para o emprego produtivo, promovendo assim a inclusão social e a redução das desigualdades. A educação deveria, portanto, ser moldada para se tornar um instrumento de redução da desigualdade social. As reformas também visavam uma padronização das políticas educacionais, alinhadas aos moldes globais que a globalização apresentava com o fomento à internacionalização.

[...] Quando muitos países da América Latina e do Caribe deram início às suas reformas educacionais, na década de 1980, os esforços estiveram principalmente vinculados à descentralização, ao financiamento da educação e às responsabilidades sobre os processos de tomada de decisão educacionais (como nas formas de gestão e avaliação dos sistemas nacionais de educação), delimitando um padrão de homogeneização para as políticas educacionais da região, apesar das especificidades políticas locais e suas diversidades culturais (COSTA, 2011, p. 67).

Na América Latina, um dos estopins das reformas educacionais foi a crise econômica que assolava os países da região nos anos 1980 e perdurava nos anos 1990. Essa crise alimentou, segundo Costa (2011), discursos entre os governantes sobre a ineficiência do Estado em assumir sozinho o gerenciamento

da educação, abrindo precedentes para a entrada da parceria público-privada e para a descentralização da educação.

Esse discurso não surge por acaso, mas é respaldado por políticas internacionais, principalmente do FMI. Peroni et al. (2009) explicam que esse discurso é parte da estratégia neoliberal para facilitar o enfraquecimento do Estado em relação ao seu funcionamento e estrutura. Como a autora afirma: “As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação. [...] o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI et al., 2009, p. 763).

Apesar de a crise econômica ter sido o estopim em diversos países, Chile e Argentina inauguraram suas reformas em um período conturbado da política interna, quando vivenciavam ditaduras militares. O Chile foi pioneiro no processo de reformas neoliberais na América Latina, iniciando em 1973 com o golpe militar de Augusto Pinochet, como veremos a seguir.

2.1. AS REFORMAS CHILENAS E O PRINCÍPIO DAS REFORMAS LATINO-AMERICANAS

Durante a ditadura de Augusto Pinochet no Chile, que teve início após o golpe militar de 1973 e se estendeu até 1990, foram implementadas uma série de reformas que moldaram significativamente a economia e a sociedade chilenas (GUERRERO; OSORIO, 2021, p. 103). Essas reformas foram caracterizadas por ampla privatização, desregulamentação e liberalização da economia, além de uma forte repressão política e social. O país recorreu a empréstimos e assistência financeira do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de outros credores internacionais, principalmente durante a década de 1980.

Uma das características centrais das reformas sob Pinochet, conhecidas como “iniciativas neoliberais manejadas pelos Chicago Boys” (OLIVEIRA, 2020, p. 159), foi a privatização de várias empresas estatais e setores da economia. Empresas estatais estratégicas, como a Copper Corporation (CODELCO), foram parcialmente privatizadas, permitindo a entrada do setor privado em setores

previamente controlados pelo Estado. Além disso, houve uma ampla desregulamentação da economia, com a eliminação de barreiras comerciais, redução de tarifas de importação e flexibilização das regulamentações do mercado de trabalho (COSTA, 2011).

Isso se reflete no contexto educacional, criando um sistema de financiamento com vouchers para escolas privadas, oferecendo oportunidades para todos os estudantes do país (GUERRERO; OSORIO, 2021; COSTA, 2011). As instituições educacionais privadas se diversificaram amplamente, com várias configurações emergindo a partir desse período.

Costa (2011) aponta que um exemplo disso são as escolas particulares subvencionadas que adotaram o sistema de vouchers, resultando na diminuição significativa dos recursos financeiros provenientes do Estado destinados à educação. Tais escolas, em sua maioria, operavam com fins lucrativos, sendo administradas tanto de maneira individual quanto corporativa. Além disso, uma parcela considerável das instituições educacionais foi administrada pela Igreja Católica, enquanto um número menor foi dirigido por outras confissões religiosas. Paralelamente, surgiram as escolas privadas pagas, direcionadas a um público com maior capacidade econômica, que cobravam mensalidades e não aceitavam os vouchers fornecidos pelo Estado.

Guerrero e Osorio (2021) afirmam que esta iniciativa se expandiu sob o discurso de que haveria um aumento na qualidade educacional. No entanto, por trás desse discurso havia a estratégia das instituições educacionais de selecionar os estudantes que frequentariam seus espaços para que, de fato, essas instituições se consolidassem como de excelência.

Outra estratégia importante foi a descentralização do sistema educacional, transferindo mais autoridade e responsabilidade para as municipalidades e escolas. Isso foi acompanhado pela autonomia das escolas, permitindo que elas tivessem mais controle sobre seus recursos e tomadas de decisão: “Tal municipalização da educação consistiu na descentralização da oferta, bem como na responsabilização da municipalidade pelos custos, sem, contudo, descentralizar recursos. No Chile, não existem recursos públicos com vinculação específica para a educação” (SUSIN; MENDONÇA, 2021, p. 6).

Após o governo de Pinochet, Patricio Aylwin (1990–1994) assumiu a

presidência do país em março de 1990 e implementou uma série de reformas administrativas e econômicas sob o discurso de reconciliação nacional. Embora o governo tenha trilhado as vias da reconstrução democrática no país, Oliveira (2020) afirma que, após o governo Pinochet, “[...] o neoliberalismo foi adotado como resposta à crise da dívida externa” (p. 159). Assim, Aylwin continuou com a política de abertura econômica iniciada durante o regime militar, promovendo o livre comércio e a integração econômica internacional, além de dar continuidade ao processo de privatização, mesmo que de forma moderada. No entanto, será durante seu governo que novas diretrizes para uma gestão democrática serão, de fato, implementadas, como a construção de conselhos atuantes e o estabelecimento de diálogos com as organizações sindicais, como poderemos ver mais adiante. Eduardo Frei Ruiz-Tagle assumiu o país entre os anos de 1994 e 2000, mas não realizou mudanças significativas na estrutura da educação do país.

2.2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA DE MENEM

O governo de Carlos Menem (1989–1999) marca uma década de profundas mudanças na estrutura estatal da Argentina. Assim como no Chile, apesar de esta década marcar o aprofundamento dessas medidas, a Argentina também viu na ditadura a premissa de muitas mudanças em diversos setores, como na educação. Antonioli (2021) aponta que a Argentina é um dos países que mais sofreu atentados à sua democracia, com tomadas de poder de forma ditatorial: “Na Argentina, por exemplo, foram cinco anos de democracia entre 1930 e 1976, porém períodos não consecutivos. Os militares tomaram o poder em 1930, 1943, 1955, 1962 e 1966, sendo o último (e mais violento), em 1976” (p. 1219).

Entre os anos de 1976 e 1983, a Argentina vivenciou um dos seus piores contextos históricos, marcados por repressões, violências e perdas de direitos sociais (ANTONIOLLI, 2021). A reconfiguração política observada foi concomitante a uma reestruturação econômica, cujas bases foram fundamentadas nas teorias da escola de Chicago, assim como no Chile durante o período Pinochet (PINEAU, 2014). Tal processo foi marcado pela

implementação de políticas que promoveram a abertura dos mercados e o estímulo às importações, além da gradual supressão dos mecanismos tradicionais de proteção da produção local. Paralelamente, uma política cambial desfavorável foi adotada, resultando em um cenário propício para a desindustrialização e a concentração econômica (PINEAU, 2014).

O setor educacional, durante a ditadura, ganhou novos contornos com a premissa de uma militarização da educação nacional, censura nos materiais utilizados em sala de aula, fechamento de bibliotecas (com fiscalização dos livros existentes nelas) e expulsão de alunos das instituições (PINEAU, 2014; ANTONIOLLI, 2021). Após o fim da ditadura militar, Raúl Ricardo Alfonsín (1983–1989) assumiu o poder com discursos de retomada da democratização e reconstrução do país.

Para a educação, inaugurou-se uma fase de implementação de políticas com o objetivo de reestruturar a democracia do país: “[...] la educación fue fundamental en el proceso de recomposición hegemónica del bloque dominante, y se la pensó y ejecutó en estrecha relación con las políticas económicas y sociales” (WANSCHELBAUM, 2014, p. 78). Dessa forma, o governo adotou discursos que enfatizavam que a educação deveria se pautar na democracia, na construção de uma nova relação entre os estudantes, a comunidade escolar e a comunidade em geral. A escola, portanto, assume o papel cívico de reconstruir os pilares democráticos do país.

A autora ainda reflete que esse período pode ser interpretado como uma transição entre a ditadura militar e o início das políticas educacionais neoliberais dos anos 90, uma vez que as mudanças ocorridas no governo Menem, nos anos 1990, não surgiram isoladas; nos anos 80, já se vislumbravam reconfigurações importantes nos âmbitos político, econômico, cultural e ideológico: “[...] el neoconservadurismo encontró un camino allanado desde el cual avanzar” (WANSCHELBAUM, 2014, p. 78).

Assim, em 1989, Carlos Menem assumiu o poder em meio a uma crise que se instalava no país. O governo de Alfonsín enfrentou dificuldades para controlar a inflação e estabilizar a economia, o que contribuiu para a insatisfação popular e para a ascensão de Menem ao poder:

O governo de Alfonsín (partido Radical) tinha acabado antes do prazo devido ao que, na época, foi chamado de golpe de mercado, desestabilização produzida pelo sistema financeiro. Assim, as primeiras medidas de governo tiveram o apoio dos radicais, questão que permitiu realizar rapidamente as mudanças de orientação neoliberal (BARREYRO, 2003, p. 100).

Menem assumiu a presidência com a promessa de implementar reformas econômicas radicais para enfrentar a crise e promover o desenvolvimento econômico do país. Suas promessas incluíam políticas neoliberais que visavam liberalizar a economia, privatizar empresas estatais, reduzir o papel do Estado na economia e promover a integração internacional, com base nas diretrizes impostas pelo Consenso de Washington (BARREYRO, 2003).

Assim, em três anos, aplicou-se uma reforma que incluiu: a privatização da maior parte das empresas públicas, a abertura da economia, a reforma trabalhista anulando o conceito de estabilidade e a política de fixação de salários, a retração das políticas sociais e a privatização de suas funções. O modelo baseou-se em propostas de privatização, descentralização e desregulação, com o objetivo de reduzir o Estado, remetendo ao locus neoliberal do Estado mínimo (BARREYRO, 2003, p. 100).

Barreyros (2003) aponta que, durante o período do "novo peronismo" ou "menemismo", houve uma mudança significativa na relação histórica entre o governo e os sindicatos. Essa mudança foi marcada pela eliminação dos aumentos salariais tradicionais, substituídos por um critério baseado na eficiência. Isso sugere uma transição de uma abordagem mais voltada para as questões sociais, típica do peronismo tradicional, para uma perspectiva mais alinhada com a lógica econômica neoliberal, centrada na eficiência e na produtividade.

Quanto à educação, ela também entrou no pacote das mudanças estruturais, uma vez que a economia do país não conseguiria manter os gastos com a oferta e manutenção educacional. Alinhada ao que ocorreu no Chile, a descentralização e a privatização da educação argentina foram medidas centrais para a implementação da reforma educacional. A promoção de escolas privadas e parcerias público-privadas no setor educacional foi uma das principais políticas adotadas como parte da agenda neoliberal do governo. Essa abordagem visava

introduzir elementos de competição e eficiência no sistema educacional, sob o slogan governamental “un ministerio sin escuelas”.

Um exemplo desse fomento é a Lei de Educação Nacional nº 24.195, promulgada em 1993, que introduziu a figura das instituições educacionais financiadas pelo Estado, mas gerenciadas por organizações da sociedade civil, como ONGs, associações de pais, empresas privadas ou entidades religiosas. Essas escolas tinham autonomia para tomar decisões administrativas e pedagógicas, enquanto recebiam financiamento público.

Artículo 3º- El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, **con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada** (ARGENTINA, 1993, grifo próprio).

Como é possível observar, as mudanças ocorridas no Chile coincidem com as mudanças implementadas na Argentina. É possível perceber que o projeto de transformação na América Latina se aproveitou das fissuras da democracia para se consolidar nas estruturas estatais e políticas dos países, disfarçado de reconstrução nacional. Por isso, Nogueira (2011) aponta que os problemas da América Latina não foram tratados de forma especial, uma vez que o sentido de reforma foi deturpado para a ideia de uma expansão do “pensamento único” (p. 41).

Em ambos os processos reformistas, um movimento torna-se crucial: a constituição de uma sociedade civil que, organizada sob o discurso de defesa dos interesses sociais, se vê conduzida pelos anseios neoliberais, disfarçados de ideais modernistas. Para isso, o conceito de participação torna-se deturpado, transformando-se em um instrumento facilitador da implementação das reformas, como veremos a seguir.

3. A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Antes de refletirmos sobre a participação da sociedade civil nas reformas educacionais ocorridas no Chile e na Argentina, é importante contextualizar o conceito de sociedade civil. Marx enfatiza que a sociedade civil não é uma entidade natural ou predestinada, mas sim uma construção social que surge a partir da organização particular da produção na sociedade capitalista. Ela não é um conjunto harmonioso de pessoas ou grupos organizados, podendo ser pensada como uma estrutura influenciada pela esfera produtiva da sociedade. Por isso, em seus escritos, Marx divide a sociedade civil em burguesia e proletariado.

Em suma, a sociedade civil, na concepção marxiana, é uma estrutura social marcada por relações de poder desiguais e pela exploração econômica, onde a burguesia detém o controle dos meios de produção e exerce sua hegemonia sobre o proletariado.

Para Gramsci (2000), a sociedade civil não deveria ser simplesmente subjugada pelo capitalismo, mas sim utilizada como uma ferramenta eficaz na luta contra ele. Ele reconhece a importância da sociedade civil como um espaço onde as relações de poder se manifestam e são contestadas. Ao compreender as contradições e a complexidade das relações sociais, Gramsci (2000) propôs uma reinterpretação do conceito de sociedade civil, atualizando-o e atribuindo-lhe um papel ativo na transformação da sociedade. Ele viu a sociedade civil como um terreno fértil para a resistência e a luta por mudanças sociais, e não apenas como um espaço controlado pelas elites dominantes, mas para isso considera a necessidade de mobilização e organização da sociedade civil.

Nogueira (2011) aponta em seu texto que os diversos conflitos que afetaram a estabilidade democrática dos países, em especial da América Latina, deslocaram o sentido de participação da sociedade civil. Assim como as teorias neoliberais, a terceira via também aspira à diminuição da responsabilidade do Estado nas políticas sociais, argumentando em favor do estímulo à participação da sociedade civil e do setor privado na manutenção e garantia dessas políticas. Peroni (2009) chama a atenção para a crescente dependência da participação

da sociedade civil e do setor privado nos anos 1990, reforçando que esses dois setores começaram a trilhar caminhos e ideais hegemônicos sob o discurso de que essa seria a saída para a implementação da modernidade defendida pelos governantes.

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a **chamada sociedade civil sem fins lucrativos** (PERONI et al., 2009, p. 763, grifo próprio).

Diante de um cenário de intensas mudanças, a terceira via se consolida como mediadora dos interesses da sociedade e do empresariado, uma vez que “para a terceira via, a sociedade civil refere-se à parcela bem-sucedida no mercado, uma vez que defende o fato de o Estado incentivá-la para que assuma as políticas sociais, por meio do empreendedorismo” (PERONI et al., 2009, p. 766). Cria-se a concepção de que o Estado, enquanto ineficiente, não é capaz de executar as políticas públicas que formula e não possui o orçamento necessário para financiá-las.

Tanto o Chile quanto a Argentina possuem como pano de fundo das reformas os rastros ditoriais que assolaram a política de ambos os países. O período da ditadura desmobilizou diversas organizações populares e movimentos sociais por meio de repressões e violências, como na Argentina, onde, em uma instituição de ensino, ocorreram “a morte de doze estudantes e ex-alunos, a expulsão de vinte alunos, o exílio de um outro, além da perseguição de diversos docentes e zeladores” (ANTONIOLLI, 2021, p. 1226).

Portanto, a sociedade civil é despolitizada (NOGUEIRA, 2011), sendo reduzida a um mero cumprimento de formalidade participativa, retirando-lhe seu potencial decisório. Em um Estado descentralizado, permite-se a amplitude de integrantes dessa sociedade civil, que caminha em benefício de seus pequenos grupos organizados.

Será essa a base do rasgado elogio que se passará a fazer ao

“terceiro setor”, ao voluntariado, à solidariedade e à responsabilidade social corporativa. [...] O aberto incentivo às organizações sem fins lucrativos e ao voluntariado como agentes prioritários do bem-estar levará a uma espécie de “refilantropização” [...]. Além do mais, ao emergir como parte de um projeto de hegemonia – que incentiva a solidariedade e ao mesmo tempo celebra o indivíduo empreendedor e elogia a comunidade (a sociedade civil) capaz de resolver os próprios problemas -, a filantropia moderna **acrescentará uma dose a mais de despolitização no imaginário coletivo** (NOGUEIRA, 2011, p. 61, grifo próprio).

Na esteira desse ideal, quando olhamos para as reformas do Chile e da Argentina identificamos a presença do setor privado envolvido nas particularidades da condução das novas propostas. De acordo com Luz (2009), na Argentina três empresas atuaram na representação da sociedade civil: I) Fundación Grupo Sophia (FGS); II) Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC); III) Yacimientos Petrolíferos Fiscales (FYPF). Elas endossavam o discurso de reconstrução estatal, fomentando que era necessário mudanças na forma de gerir do Estado argentino, tendo como ponto de atenção o setor educacional e possíveis parcerias de atuação.

Já a condução chilena, na reforma, escancarou o setor educacional ao empresariado. Essa política fez com que o sistema privado de ensino superasse o ensino público, quanto ao número de matrículas, uma vez que era livre para a família a opção em inserir seus filhos no ensino privado ou público, cenário que se estende até os dias atuais.

A privatização da educação chilena, herança do período militar, está expressa nos números que indicam a distribuição das 3.582.353(três milhões, quinhentos e oitenta e dois mil e trezentos e cinquenta e três) matrículas pelo universo de escolas, quais sejam: 34,1% em escolas públicas, **53,9% nas escolas particulares subvencionadas** e 9,2% nas escolas particulares pagas, restando ainda as distribuídas nas escolas culturais de imigrantes (SUSIN; MENDONÇA, 2021, p. 8, grifo próprio).

Assim o papel da sociedade civil dentro dos processos reformistas se desloca para: I) participação na execução de políticas públicas, com controle estatal sobre a execução; II) acompanhamento e fiscalização dos recursos públicos para promover transparência; III) fiscalização e acompanhamento das

metas estabelecidas, alimentando competição e responsabilização dos envolvidos; IV) valorização da iniciativa individual na resolução de problemas durante a execução das tarefas (Lima; Gandin, 2012).

Com isso “a resolução dos conflitos sociais passa a depender bem mais de acordos entre grandes organizações do que da existência de uma boa ‘classe política’” (NOGUEIRA, 2011, p. 138) e que, portanto, o que antes poderia ser uma participação deliberativa, tornou-se aos poucos uma participação simbólica, sem poderes de influenciar decisões ou pressionar dirigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais implementadas tanto no Chile durante a ditadura de Pinochet quanto na Argentina sob o governo de Menem apresentam pontos similares que refletem uma tendência neoliberal na América Latina durante o final do século XX. Ambos os países adotaram políticas de privatização e descentralização do sistema educacional como parte de uma agenda mais ampla de reformas econômicas e sociais.

Como consequência dessas reformas, a América Latina se abre com muito mais força para o mercado global. Assim, a descentralização, por exemplo, resultou em desigualdades regionais, com áreas mais ricas oferecendo uma educação de qualidade superior em comparação com regiões mais pobres, exacerbando as disparidades socioeconômicas pré-existentes. Além disso, a privatização trouxe preocupações sobre a mercantilização da educação, onde o lucro pode se sobrepor ao pedagógico. Economicamente, enquanto alguns setores, em especial o privado, puderam se beneficiar da maior inserção em mercados globais através de uma força de trabalho mais alinhada às demandas contemporâneas, esta estratégia também resultou em uma visão de educação como um serviço, e não como um direito, transformando o aluno em mero cliente.

A promessa de democratização via educação foi, em muitos aspectos, substituída pela lógica de mercado, onde o valor da educação é medido em termos de retorno econômico e não pelo seu potencial de emancipação social e cultural, por isso o foco cada vez maior na qualidade educacional como condicionante para investimentos e criação de políticas públicas.

As reformas também apresentam como a participação da sociedade civil assumiu novas formas, muitas vezes instrumentalizadas para legitimar agendas políticas e econômicas. O discurso da participação, embora aparentemente inclusivo, muitas vezes serviu para despolitizar e enfraquecer movimentos sociais, deslocando o poder de decisão para grandes organizações e instituições.

O ideal de uma sociedade civil ativa e participativa acabou por se dissolver em uma participação simbólica, desprovida de real influência na formulação de políticas educacionais. Soma-se a isso a crescente influência do empresariado sobre a educação, evidenciando uma mudança paradigmática no comportamento e na composição da sociedade civil, na era das novas democracias sob influência do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLLI, Katia Maria Amorim Brandão. **A sociedade argentina no período ditatorial: um olhar crítico com base em Bourdieu**. Conedu. 2021. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8298_08102021092348.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A função das políticas compensatórias na reforma educacional da década de 1990, na Argentina. **Educar em Revista**, n. 22, p. 99–114, jul. 2003.

CANAVESE, Mariana. Estado y educación en Argentina: una aproximación a los usos de Foucault para pensar sobre la Ley Federal de Educación de 1993. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. e108, 2020.

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2011

GUERRERO, María Verónica Leiva; OSORIO, Elizabeth Donoso. Políticas educativas del sistema escolar chileno: privatización, políticas de mercado, subsidio a la demanda, libertad de elección y accountability. In: SCHNEIDER, Marilda Pascoal (org.). **Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional**. 1 ed – Curitiba: Appris, 2021, p. 100 – 116.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina.** Campinas/SP, 2009.

PERBONI, Fabio; FARIAS, Alessandra Fonseca; NOGUEIRA, Isadora de Souza. Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Paraguai. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 15, e83188. Dezembro de 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc. [online].** 2009, vol.30, n.108, p.761-778.

PINEAU, Pablo. Reprimir y discriminar: la educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). **Educar em Revista**, n. 51, p. 103–122, jan. 2014.

SUSIN, Maria Otília Kroeff; MENDONÇA, Juliana. As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 15, e79391. Agosto de 2021, p. 1 – 23.

WANSCHELBAUM, Cinthia. La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). **Ciencia, Docencia y Tecnología [en línea].** 2014, XXV(48), 75-112.

Recebido em 25/03/2024.

Aprovado para publicação em 24/05/2024.