

## A PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO CHILE

### *PRIVATIZATION IN AND OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL AND CHILE*

**Andrêssa Gomes de Rezende Alves**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.  
Mundo Novo, Mato Grosso do Sul. Brasil.  
E-mail: [andressa.alves@uems.br](mailto:andressa.alves@uems.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2344-454X>

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).  
Professora Titular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,  
onde atua como pesquisadora sênior no Programa de Pós-graduação em Educação.  
Bolsista em Produtividade CNPq (Nível 1D).  
E-mail: [mdilneia@uol.com.br](mailto:mdilneia@uol.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5218-8541>

**Resumo:** O trabalho objetiva analisar as diferentes formas de privatização da educação básica ocorridas no Chile e no Brasil. Trabalhou-se com pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise das Constituições e da legislação educacional vigentes nos referidos países. Os resultados apontam que a educação no Chile esteve predominantemente controlada pela iniciativa privada enquanto resultado da reforma neoliberal da década de 1980 e favoreceu sua total subordinação às leis do mercado, em processo de privatização da educação. O caso brasileiro está marcado por

processos de privatização na educação, quando o fundo público é disputado por diferentes atores dos setores público e privado, quando estes últimos se apresentam, predominantemente, enquanto parceria público-privada e inserem, nas políticas públicas educacionais, a lógica do setor privado.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Formas de privatização; Educação Básica.

**Abstract:** The paper aims to analyze the different forms of privatization of basic education that took place in Chile and Brazil. Bibliographic and documental research was used, based on the analysis of the Constitutions and educational legislation in force in these countries. The results show that education in Chile was predominantly controlled by the private sector as a result of the neoliberal reform of the 1980s and favored its total subordination to the laws of the market, in the process of privatization of education. The Brazilian case is marked by privatization processes in education, when the public fund is disputed by different actors from the public and private sectors, when the latter are predominantly presented as a public-private partnership and insert, in public educational policies, the logic of the private sector.

**Keywords:** Educational politics; Forms of privatization; Basic education.

## Introdução

Este trabalho objetiva analisar os processos de privatização *na* e *da* educação básica no Brasil e no Chile. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise das Constituições e da legislação educacional vigentes nos referidos países, cujas formas de privatização serão tratadas considerando o contexto de reformas educacionais ocorridas na América Latina, que incidiram nas políticas neles engendradas.

Considera-se que as formas de privatização são influenciadas pelas particularidades de cada país e se desenvolvem de acordo com a estrutura política, a cultura, a democracia, a centralização ou a descentralização, a tradição em matéria de assistência pública, a educação. Assim, a avaliação desses elementos é primordial para compreender a trajetória dos processos de privatização, que possuem diferentes significados, a depender do contexto histórico (BALL; YOUDELL, 2008).

Segundo Rikowski (2017), as formas básicas de privatização podem ser classificadas em dois tipos: a primeira refere-se à privatização *da* educação, constituída pela transferência total das funções do Estado para as instituições privadas; a segunda trata da privatização *na* educação pela transferência de critérios da lógica privada para a gestão do setor público. Essas formas de privatização operam de modos distintos e provocam implicações para a educação.

Tomou-se como exemplos desse fenômeno os casos brasileiro e chileno, e o modo como ambos os países planejam e realizam suas políticas. Esses casos dão sustentação às discussões deste artigo, em que se analisa os processos de privatização *na* e *da* educação básica nos países em questão, ao considerar que a chamada ineficiência do Estado gerou as distintas formas com que o setor privado atua no setor público.

O cenário construído pelo ajuste estrutural neoliberal teve peculiaridades na implantação das políticas nos diferentes países, sendo aquelas relacionadas à trajetória construída por cada território em sua economia, sociedade, política e cenário social, antes da crise da década de 1980.

Tais particularidades assumem centralidade do artigo, que está estruturado em três partes. Na primeira, trata-se das discussões teóricas sobre o processo de privatização *na* e *da* educação básica. Na segunda e terceira parte, apresenta-se, respectivamente, aspectos específicos da conjuntura chilena e brasileira sobre as formas de privatização *da/na* educação delineadas em cada país.

## Aportes teóricos sobre processos de privatização *na e da* educação básica

A privatização das políticas sociais acarreta um processo denominado por Montaño (2010) de multifragmentação, isto é, o atendimento a pequenas parcelas da população de modo descoordenado, por instituições privadas, sem maior abrangência, de forma não homogênea. Esse mecanismo gera retração do Estado, pois a ênfase dada pela demanda privatizadora requer total diminuição dos gastos públicos destinados à área social, cujos serviços considerados universais tornam-se focalizados, segmentados, e há uma exaltação da premissa de responsabilidade individual.

Assim, as formas de privatização são introduzidas em todo o mundo sob a premissa de reformas educativas, que requerem mudanças no modelo educacional, com base na lógica de mercado, pois a política neoliberal não compreende a educação como um bem social sob a tutela do Estado, mas como um bem de consumo, com critérios de mercado (RIKOWSKI, 2017).

Conforme Rikowski (2017), a privatização da educação, a primeira dessas formas, constitui-se pela transferência total das funções (planejar, financiar e dirigir as políticas sociais) do Estado para as instituições privadas; há mudança na propriedade, que deixa de ser pública e passa a ser privada. Isso pode ser entendido como a “[...] privatização ‘direta’”. Envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais” (RIKOWSKI, 2017, p. 399).

A segunda, a privatização na educação, ocorre pela transferência de critérios da lógica privada para a gestão do setor público. A propriedade mantém-se pública, mas a definição de políticas é repassada para a instituição privada, contudo, “[...] pode ser um estágio no caminho da privatização completa ou clássica e direta” (RIKOWSKY, 2017, p. 400). Essa forma de privatização ocorre por parte das empresas privadas baseada em contrato que pode ser

[...] entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante).

Tais contratos geralmente são muito sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. (RIKOWSKY, 2017, p. 400).

Na privatização na educação não há mudança de propriedade, mas o privado assume o conteúdo da educação, em um processo que Rikowsky (2017, p. 401) chama de capitalização da educação, ou seja, “[...] a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro”. O autor ainda argumenta que “[...] a política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais; educação tornando-se capital” (RIKOWSKY, 2017, p. 401).

A introdução desses mecanismos de privatização *da* e *na* educação ocorre obscuramente, e não está sujeita e aberta ao debate público. As implicações desse processo podem ser sentidas nas diferentes maneiras como o privado atua no setor público e altera a forma e o conteúdo da educação.

Tais alterações podem ser sentidas no modo como as organizações públicas passam a ser organizadas, sob a perspectiva do quase-mercado, com a introdução de novas configurações de gestão embasadas em princípios gerenciais: controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, eficiência e eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão. Dessa perspectiva surge a figura do gestor como principal agente de desenvolvimento e responsável pelos resultados das instituições escolares.

A tendência de privatização na educação básica é incorporada nos programas de reforma, com o reflexo da intensificação impulsionada por governos, organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e por empresas privadas, como o Instituto Unibanco, entre outras. Essas organizações desempenham um papel cada vez mais fundamental no planejamento e na materialização das políticas públicas.

As políticas educacionais estão marcadas pelos pressupostos de organismos internacionais, que estabelecem diretrizes para o cumprimento de metas para todos os países e reiteram a busca de recursos humanos, organizacionais e financeiros fora do rol do Estado e fomentam a presença do setor privado como um elemento basilar na promoção das políticas públicas.

A seção seguinte intenta apresentar uma análise dos processos de privatização *na e da* educação no Chile pós-reformas neoliberais.

## Privatização *na e da* educação básica no Chile

A privatização na educação é um processo global, que tem se desenvolvido, principalmente nas últimas décadas, de forma significativa nos países da América Latina (VERGER *et al.*, 2017). No caso chileno, o processo de privatização da educação pode ser compreendido como parte da reforma estrutural do Estado que implica sérias consequências.

Nesse sentido, a educação chilena é um caso paradigmático, pois gerida pela lógica do quase-mercado, isto é, um sistema híbrido que conjuga o público e o privado. Prevalece, na organização e na gestão das instituições, o caráter privado regulado pelo mercado. O mercado oferece a educação como uma mercadoria, isto é, quem deseja uma educação de qualidade terá que pagar o preço equivalente, conforme as leis do mercado.

No avanço da privatização do sistema educacional chileno os defensores da perspectiva da privatização argumentam que os “[...] serviços educacionais poderiam ter melhor qualidade e gerenciados com mais eficiência se seu modo de regulação fosse o mercado e não o estado democrático e sua burocracia profissional” (BELLEI, 2016, p. 232, tradução nossa).

Essas medidas foram legitimadas pela *Constitución Política de la República de Chile*, de 1980, que assegura a todas as pessoas o direito à liberdade de educação: “A liberdade de ensino inclui o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais” (CHILE, 1980, tradução nossa). Em 1990, no contexto da reestruturação neoliberal, foi promulgada a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), objeto de debates por estabelecer a liberdade de ensino, bem como definir requisitos para a criação de estabelecimentos privados e, assim, manter o modelo de educação imposto pela ditadura. Seus preceitos têm permanecido, inclusive nos governos considerados democráticos. Bellei (2016) descreve a organização do sistema educacional no Chile da seguinte maneira:

As famílias chilenas podem escolher – em princípio – qualquer escola pública ou privada que receba subvenção do estado, independentemente de onde morem, mesmo que com isso se supõem que as crianças não tenham um direito preferencial a serem educadas nas escolas de seu bairro (ainda que sejam financiadas pelo estado). Por sua vez, as escolas recebem seu financiamento público de acordo com a quantidade de alunos que ela atende e este *voucher* é o mesmo para escolas públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. Por último, as escolas privadas

subvencionadas (que podem ser religiosas) possuem ampla liberdade para gerenciar com autonomia, incluindo criar seus próprios programas de estudo, não seguir todas as normas do estatuto docente, cobrar uma tarifa obrigatória das famílias (co-pagamento que também é permitido em colégios públicos), selecionar os estudantes que desejem aceitar e depois expulsá-los (práticas também permitidas, mesmo que bem menos presentes na educação pública), e gastar os recursos livremente (por exemplo, contratando empresas de assessoria ou serviços dos mesmos proprietários da escola, ou diretamente distribuindo benefícios). (BELLEI, 2016, p. 233, tradução nossa).

O sistema educacional do Chile possui características de privatização exógena (da educação pública) e privatização endógena (na educação pública). No país em questão, ambos os níveis estão presentes e viabilizam a privatização da/na educação. Na privatização endógena, o funcionamento de instituições escolares origina-se na introdução da lógica empresarial, cuja inscrição nos espaços públicos dá-se por meio da promoção de práticas de seleção, competição, menor gasto e autonomia, que reorganizam as ações escolares, com a perspectiva de melhores resultados, tendo sempre como parâmetro a lógica do mercado.

A privatização endógena tem a finalidade de fazer com que as instituições públicas sejam geridas com processos semelhantes às de uma empresa, a partir da introdução de conceitos gerenciais provenientes do setor privado. Tais mecanismos induzem a inserção de conceitos voltados ao individualismo, à competição e ao ranqueamento. Igualmente, a gestão por resultados impacta a organização dos serviços públicos e as relações entre os sujeitos.

A outra tendência de privatização na educação pública, a privatização exógena, efetiva-se pela incorporação do setor privado aos setores públicos. A premissa dessa categoria é que o setor privado concentre mais capacidade de realizar serviços de qualidade, sendo uma alternativa eficiente para responder às demandas e aos problemas inerentes ao Estado. O caso chileno é emblemático nesse sentido, porquanto ocorre por meio da subvenção pública (*Vouchers*) e do *financiamiento compartido*.

Essa perspectiva modifica a identidade e a função da escola, inserindo, no público, uma lógica empresarial baseada nos princípios de competência, cumprimento de metas e incentivos ligados a resultados. No Chile, o sistema educacional está estruturado da seguinte forma: *Educación Parvularia, Preescolar o Pre Primaria, Educación Básica, Educación Media, Educación Especial, Educación de Adultos, Educación Superior*.

A seguir, elenca-se os diferentes tipos de escolas, de administração e de fontes de financiamento no país focalizado:

**Quadro 1 – Tipos de instituições educacionais no Chile**

Tipos de colegio	Administración del colegio	Fuentes de financiamiento
Escuelas Municipales	Departamento de Administración Educación Municipal (DAEM), parte de la burocracia municipal Corporación Municipal, persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro presidida por el alcalde de cada comuna Colegios Concesionados a Terceros (Ley nº 16.845, Artículo 8º)	Subvenciones Estatales; Contribuciones Municipales variables; Fondo de Desarrollo Regional (FNDR) para infraestructura; otros aportes públicos; donaciones educacionales, Ley nº 19.247; pago padres y apoderados sólo para enseñanza media (financiamiento compartido)
Colegios particulares subvencionados con fines de lucro	Persona natural o jurídica. Sostenedores Individuales, sostenedores que controlan más de un establecimiento, Sociedades anónimas, sociedad de responsabilidad limitada, Empresa individual de responsabilidad limitada	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres
Colegios particulares subvencionados católicos	Congregaciones de la Iglesia Católica, incluye órdenes religiosas, arquidiócesis y Fundaciones religiosas	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia, donaciones educacionales, Ley nº 19.247
Colegios particulares subvencionados protestantes (evangélicos)	Iglesia Protestante. Incluye Iglesia Metodista, Bautista, Pentecostal, Anglicana, Evangélica, Luterana y Presbiteriana	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia, donaciones educacionales, Ley nº 19.247
Colegios particulares subvencionados laicos sin fines de lucro	Fundaciones, Universidades, ONGs	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribución de la Fundación u organización, donaciones educacionales, Ley nº 19.247
Particular pagado	Persona Jurídica con o sin fines de lucro. Iglesia Católica; Iglesias Protestantes; Empresas o individuos con fines de lucro; Fundaciones sin fines de lucro	Pago de padres y apoderados; cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia y Fundaciones

Fonte: Elaborado por Kremerman (2008, p. 12).



Com as informações tratadas no quadro sobre o modo de organização das instituições e o financiamento da educação no Chile, percebe-se que o seu sistema educacional tem sofrido um profundo processo de privatização. Exemplo disso é o sistema subvencionado, que detém a subvenção pública por demanda, tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o *financiamiento compartido*, isto é, a cobrança de mensalidades das famílias pelas escolas subvencionadas.

Os colégios municipais e privados subvencionados competem entre si pelos recursos públicos, pois o número de alunos que concentram em sua dependência é fundamental para a disputa em torno do fundo público oriundo do Estado; uma disputa cuja vantagem já se sabe de antemão o vencedor, pois o ramo particular subvencionado seleciona os alunos que podem apresentar maior rendimento em provas como o *Sistema de Medición de la Calidad Educativa* (SIMCE).

A seleção, nos colégios particulares subvencionados, opera por habilidades cognitivas, *status* social, socioeconômico ou crenças religiosas. Tal seleção pode ser considerada imprópria, pois essas instituições recebem recursos públicos para atender aos alunos de forma indiscriminada. Contudo, esse fator vigora na educação e obstaculiza o direito à educação de amplos setores populacionais.

Em um contexto marcado por injustiças sociais, o resultado negativo recai sobre a educação municipal. Pela falta de recursos, as escolas municipais não investem em educação de melhor qualidade, gerando um círculo vicioso, resultados deficientes e desânimo e frustração de alunos e professores. O impacto da privatização na educação chilena impõe-se pela transferência total das funções do Estado para o setor privado. A natureza e o resultado desse processo indicam transformações substantivas na educação que, de um bem público, passa a ser um bem privado, individualizado, ferindo os direitos básicos dos cidadãos.

Tal efeito dá-se por meio de um sistema baseado na concessão de assistência para os alunos de escolas públicas e privadas. Especialmente nas escolas privadas subvencionadas, é permitida a seleção de estudantes, bem como lucrar com financiamento público, num contexto de seleção de matrícula segundo o nível socioeconômico. A consequência disso é que cada aluno recebe a educação proporcionalmente ao seu nível econômico.

A perspectiva apresentada corresponde às transformações do Estado – passando de promotor de bem-estar social a um Estado subsidiário –, processadas pela ditadura militar, que alinha o sistema educacional com a política neoliberal. As implicações diretas podem

ser percebidas pela ruptura do pacto social, por meio da garantia de direitos, passando para uma perspectiva de pacto amparado na liberdade econômica, como base das demais liberdades.

Em um sistema escolar altamente segregado e segmentado como o chileno, o sintoma mais evidente da crise da educação pública é a perda crescente do número total de matrículas nos estabelecimentos públicos. Tal situação remonta a década de 1980, com o início do processo de municipalização e privatização, quando a participação da educação pública foi reduzida de 78% para 60%. A partir da segunda metade de 1990, iniciou-se, novamente, a perda de cobertura da educação pública, de forma mais significativa entre os anos de 1998 e 2008. A redução, nesse período, foi de 58% para 47% na educação básica e de 51% para 42% na educação média. Esses resultados demonstram que menos da metade dos estudantes chilenos estavam nas instituições públicas (BELLEI; GONZÁLEZ; VALENZUELA, 2010).

O legado deixado pelo neoliberalismo no Chile é a ideia do público como um subsídio mínimo para aqueles que não podem participar do mercado. Essa concepção foi questionada pelos movimentos sociais de 2006 e 2011, com a premissa de que a educação é um direito social, por isso o mercado não pode ser critério de distribuição e garantia de acesso. O movimento também questionava a falta de controle estatal sobre o setor privado, o custo da educação para as famílias e as desigualdades impressas pelo sistema decorrentes do modelo ditatorial (FALABELLA; PIRES; PERONI, 2019).

Em face dos movimentos, o governo iniciado em 2014 foi marcado por redefinições no âmbito do planejamento estatal para o campo das políticas educacionais. O programa de governo de Michelle Bachelet comprometeu-se a acabar com o sistema de *financiamiento compartido* e, com isso, diminuir os processos de segregação social ditados pelo sistema educacional: “O fim do financiamento compartilhado, junto a outros mecanismos de seleção, permitirão acabar com a segregação social na educação financiada com recursos públicos” (BACHELET, 2013, p. 19, tradução nossa).

O cenário em construção desde então encontra-se em disputa, pois não ocorreram mudanças significativas, e sim reformas que intentaram adequar-se ao modelo em questão e não alterá-lo, integrando sujeitos sociais sem haver um projeto de sociedade. Nessa ideia incide o grande triunfo do paradigma neoliberal, uma vez que as manifestações de 2006 e 2011 não foram suficientes para romper com o poder construído pelo neoliberalismo no país.

Não se trata, no caso do Chile, de um fortalecimento da educação pública para que esta se torne um direito efetivo para todos os cidadãos, mas da manutenção e da correção do paradigma de mercado. Os movimentos sociais propuseram ideias para o setor educacional, porém, resultaram em poucas mudanças por parte do governo: o aperfeiçoamento do mercado ou mudança do paradigma operacional para ser um direito social.

O principal êxito da reforma impulsionada pela lógica neoliberal privatizadora foi, portanto, alterar o paradigma da educação chilena em dois aspectos: por um lado, a referência de sistema educativo deixou de ser a escola pública e passou a ser as instituições privadas; de outro, o conflito entre o direito à educação e à liberdade de ensino, tendo como um dos principais eixos a possibilidade de selecionar estudantes nas instituições escolares (DONOSO-DÍAZ; ALÁRCON-LEIVA, 2012).

A propósito, o problema central da educação chilena é a baixa qualidade do ensino e a alta segregação, tanto econômica como territorial. O desenho institucional do sistema é produto de um conjunto de políticas que se aplicaram durante o período estudado, sendo que a perspectiva de educação subvencionada e de *financiamiento compartido* são resultados do paradigma neoliberal, pois os direitos sociais são entendidos como direitos atendidos de forma focalizada pelo Estado.

No setor educacional do país predomina a ideia de que quem tiver condições de contratar serviços na órbita privada terá serviços de boa qualidade. Já quem não puder fazê-lo, recorrerá a serviços prestados pelo Estado, considerados de má qualidade. Tal perspectiva é resultado da ausência de políticas direcionadas ao fortalecimento da educação pública.

O elemento central aplicado ao modelo de financiamento da educação foi o sistema de subvenção, que “[...] se trata de um conceito econômico chave para a análise do tema de financiamento da educação” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 99, tradução nossa). A compreensão é de que, com a subvenção, há um estímulo na oferta e demanda da educação e “[...] ao Estado chileno interessa subsidiar a educação uma vez que possui convicção que isso proporciona um benefício social superior ao benefício privado, economizando seu financiamento” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 99, tradução nossa). A perspectiva, assim, é baixar os custos de mercado para que toda a população possa acessar.

O modelo em questão, configurado a partir de critérios socioeconômicos, conduz os estabelecimentos educacionais a “[...] captar e buscar reter os alunos com maior nível de assistência e que concomitantemente gerem os menores custos, excluindo indiretamente aos que mais se ausentam” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 103, tradução nossa). Isto é, as

instituições privadas fazem provas para selecionar os “melhores” e os “piores” alunos, e mesmo recebendo fundos públicos elegem os que não têm dificuldades de aprendizagem, deixando os demais alunos para o sistema público, que garante o direito à educação sem nenhum instrumento de seleção.

Em face disso, um dos impactos da política neoliberal na educação refere-se à população mais pobre, que permanece na educação pública ou acaba evadindo-se do sistema educativo. Outro aspecto é a migração de alunos de escolas públicas para escolas privadas subvencionadas. Tais fenômenos correspondem ao triunfo das ideias neoliberais conservadoras, que consumaram o pensamento de Milton Friedman, com a implantação massiva do sistema de financiamento da educação, por meio de *vouchers* (DONOSO-DÍAZ, 2013).

Os pressupostos referidos balizam a legislação que data desse período, como a LOCE, lei que se mostra eficiente para tanto e mantém as orientações conservadoras sobre o sistema escolar, e expressam mudanças efetivas no ideário de educação pública substituída pela lógica privada. A educação, como prática social, especificamente a educação escolar, foi alçada à condição de lócus da construção de uma lógica de mercado como paradigma dominante.

O sistema escolar chileno era organizado a partir de um paradigma misto, com provedores públicos e privados. As instituições privadas podem oferecer “[...] ao mercado um produto diferenciado, sustentado na seleção, que se torna bem mais escasso e por isso mesmo mais bem valorizado pela população de todos aqueles que se beneficiam [...] da seleção” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 158, tradução nossa).

A compreensão do modo como a educação no Chile está organizada suscita reflexões para o debate sobre um conjunto de aspectos que implicam novos princípios sobre esse sistema. Tomando como base essas indagações, Donoso-Díaz (2013) propõe alguns desafios para a não seleção de alunos e o conseqüente aprofundamento da segregação social:

- i) as propostas de uma educação democrática e igualitária, gerada a partir da equidade de processos, oportunidades e resultados;
- ii) a garantia a todos os integrantes da sociedade ao direito à educação em termos equivalentes, sem discriminação negativa;
- iii) gerar uma sociedade capacitada para entender entre os cidadãos de diversas características, matéria que requer da prática desta condição na instituição escolar, que é onde se aprendem (e se praticam) as pautas de socialização e de relação na diversidade de pessoas, formando a capacidade de entendimento e aceitação entre os desiguais;
- iv) e a expansão plena e real da Liberdade de Ensino, não somente como uma oportunidade oferecida por um estabelecimento em termos formais, mas pelo conjunto de estabelecimentos educacionais. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 159, tradução nossa).

O que se propõe é a garantia constitucional de qualidade e gratuidade do ensino público, a proibição do lucro nas instituições que recebem aportes do Estado, a desmunicipalização da gestão educacional e a eliminação das peculiaridades do modelo educacional chileno, forjado na era Pinochet, com a prestação de serviços de boa qualidade apenas aos que puderem pagar.

A partir do diagnóstico apresentado e os resultados constituídos historicamente pela educação chilena, postula-se que o Estado, como agente regulador e soberano, desenvolva um sistema educacional de qualidade para toda a população. Trata-se de promover Políticas de Estado com “[...] um Estado politicamente ativo como regulador e organizador do sistema educacional em todo seu sentido, e que interrompa as atribuições para cumprir sua tarefa” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 170, tradução nossa).

O modelo neoliberal chileno, arquitetado durante a ditadura de Augusto Pinochet, se instalou no país durante o processo de ditadura militar. As diretrizes do neoliberalismo são aplicadas nessa sociedade via planejamento de sua política educacional e apresentam como resultados um sistema descentralizado, municipalizado e com um sistema de financiamento compartilhado, o que produz uma sociedade altamente segregada.

A redemocratização da sociedade chilena, de 1990 em diante, parece não ter sido suficiente para lograr as mudanças requeridas no funcionamento do Estado e na redução do poder autoritário instaurado nos anos de ditadura militar e que se acercou da educação. As reformas parciais desse período não alteraram significativamente os critérios do Estado subsidiário e a minimização de suas ações frente às políticas sociais.

Por isso mesmo, o principal êxito da reforma educacional impulsionada pela ditadura militar foi a consolidação de um Estado débil e vazio em educação (DONOSO-DÍAZ, 2013), com o esfacelamento do ideário de educação pública e a transferência para o setor privado. Desse modo, “[...] o privado impacta, organiza e hierarquiza o fazer do sistema incluindo o sistema público” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 187, tradução nossa) e reduz a concepção de educação pública à perspectiva da lógica de mercado.

Os efeitos do processo de privatização chilena foram o crescimento da oferta educacional subvencionada e a conseqüente deterioração do sistema educacional público, impulsionada pelo *financiamiento compartido*. Em suma, a conseqüência foi o alicerçamento de um sistema educacional marcado por mecanismos de segregação e desigualdade. Tais mecanismos implicam a minimização de direitos sociais, ações focalizadas por parte do Estado e o ingresso à educação de qualidade medida pela capacidade de financiamento das famílias (FALABELLA; PIRES; PERONI, 2018).

Ao longo de sua história, a sociedade chilena experimentou um sistema educacional altamente segmentado por classe social que, consolidado a partir das reformas da década de 1980, deu-se com a descentralização da educação transferida para a administração municipal, a introdução da concepção de quase-mercado e a competição entre escolas municipais e particulares subvencionadas.

Entende-se que, no caso chileno, ocorre a privatização da educação por meio da seleção das escolas pelas famílias. Ao Estado, nesse caso, cabe o papel de proteger a liberdade de escolha da família e o empreendedorismo escolar (FALABELLA; PIRES; PERONI, 2018). Com um sistema educacional misto, tal modelo resulta em um ambiente educacional altamente segregado e desigual, em que operam instrumentos de mercado.

Nos últimos anos, no entanto, a sociedade chilena tem convivido com processos de elaboração de uma nova Constituição e de abandono da Carta Magna promulgada no período Pinochet, o que demonstra fissuras no modelo neoliberal implementado nos anos pós-ditadura. A vitória do plebiscito significou uma “[...] Assembleia Constituinte paritária, entre homens e mulheres, pela primeira vez na história do Chile” (SUSIN; MENDONÇA, 2021, p. 6). Portanto, entre as reivindicações conclamadas pelos chilenos estão as demandas por uma educação mais democrática. Somam-se às intensas transformações conjunturais pelas quais o Chile está passando na atualidade a eleição presidencial, que representa um novo bloco de poder que chegou ao comando do Estado e coloca em questão o projeto de sociabilidade construído até então. Certamente, este projeto possibilitará ao Chile novas dimensões de sociabilidade, outras perspectivas de vivências e novos e velhos desafios para sua democracia<sup>12</sup>.

## Privatização *na e da* educação básica no Brasil

O caso brasileiro tem como marco fundamental a promulgação da Constituição Federal de 1988 e sua legislação infraconstitucional para o setor educacional aprovada oito anos depois em intenso processo de correlação de forças sociais (BRASIL, 1988, 1996). A pro-

12 Gabriel Boric emerge dos movimentos estudantis de protesto no Chile no período dos governos de Concertação. “Além de ser o presidente eleito mais jovem da história do Chile, aos 35 anos, Boric foi o presidente eleito com mais votos na história do país da América do Sul. Com 8,3 milhões de votos ao total, a participação dos chilenos no segundo turno das eleições presidenciais foi a maior da história desde a redemocratização do país, em 1988” (GABRIEL BORIC..., 2021). Tomará posse em março de 2022, e já formou o ministério com uma maioria expressiva de mulheres (MELLO, 2022).

mulgação da Constituição Federal de 1988 forjou uma concepção de Estado democrático de direito social que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não conseguiu corresponder no todo. Contribuiu, para tanto, a LDB ter sido aprovada no contexto do ajuste estrutural do Estado brasileiro mediante os pressupostos do neoliberalismo.

Em 1989, a primeira eleição para Presidente da República depois de vinte e um ano de ditadura civil-militar, e um ano depois de promulgada a Constituição Federal, afiançou um novo pacto social; pacto posto em questão pelas forças políticas que assumiram o executivo federal e pela opção feita pelo neoliberalismo. As mudanças no executivo federal desde então e as concepções de Estado se materializaram em processos de disputas e em substituições, como foi o caso do governo Fernando Henrique Cardoso, que radicalizou o Estado Neoliberal para as políticas sociais e foi sucedido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), que intentaram um Estado Neodesenvolvimentista por 14 anos e foram arrancados do poder por um golpe de Estado jurídico-midiático- parlamentar (AMARAL, 2016), dando lugar a um governo neoliberal na economia e conservador nos costumes, mas sobretudo, um governo destruidor das instituições republicanas e democráticas<sup>13</sup>.

Nesse contexto, os processos de privatização na e da educação estão presentes, sejam por orientações de organismos internacionais, sejam pela proliferação de institutos e fundações que disputam o fundo público intensamente e tensionam o campo das políticas sociais em termos de restrição de direitos.

A forma melhor acabada dos processos de privatização encontrada no Brasil responde pelo modelo das parcerias público-privada (PPP) e tem nos institutos e fundações suas principais indutoras para disputar o fundo público. Tal disputa encerra também uma concepção de educação: o ensino democrático, como promulgou a Constituição Federal de 1988, normatizado de forma minimalista pela LDB quando delega a decisão para os entes federativos, ou o ensino baseado nos valores de mercado e meritocrático, por meio da privatização do conteúdo da política educacional (PERONI, 2018).

13 “Por muito tempo solitário e sem muitos amigos no Congresso, Bolsonaro compreendeu que precisava de aliados para chegar à Presidência e mostrou habilidade para atraí-los. Para companheiro de chapa, escolheu um general de quatro estrelas, Hamilton Mourão, que acabara de se aposentar após ter falado demais – atacou abertamente o governo Dilma, declarando que, se o judiciário não conseguisse restaurar a ordem no Brasil, os militares deveriam intervir, e ainda lançou no ar a ideia de um presidente em exercício cometer “autogolpe”, se necessário. [...] Contudo, Bolsonaro também precisa tranquilizar os empresários, que desconfiavam dele por ser não apenas uma incógnita, mas também um parlamentar com histórico “estatista”, opositor de privatizações e avesso a investimentos estrangeiros. Assim, com um sorriso de franqueza cativante, confessou-se ignorante em economia, embora capaz de aprender com quem conhecesse o assunto, e não precisou ir muito longe para encontrar um mentor econômico” (ANDERSON, 2020, p. 152).

Diante disso, no Brasil, até então, podem ser observadas as privatizações endógenas, quais sejam, aquelas que adentram o espaço público impondo seus valores, crenças, e reforçando o princípio liberal do indivíduo, sendo este responsabilizado tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso. Assim, o conteúdo da política educacional assume os valores do mercado, a crença de que os processos pedagógicos se dão pelo mérito, quando o resultado assume mais e maior importância do que o processo educativo em si mesmo e a gestão se resume a padrões de eficácia e eficiência, quando a única métrica é a avaliação em larga escala.

No cenário “[...] em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação, em processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educacionais das mais diversas formas” (PERONI, 2018, p. 100).

Na década de 1990, enquanto múltiplos sistemas de ensino, suas escolas e sociedade do entorno tentavam implantar processos de gestão democrática de acordo com a legislação, o Estado brasileiro assinou acordo com financiamento bilateral com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) para as regiões consideradas mais pobres do país (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) implantarem, em zonas prioritárias, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), cujas premissas, princípios, diretrizes e metodologia, trouxeram à baila e fixaram nos sistemas de ensino e escolas, ainda que por processo de adesão, a Nova Gestão Pública (NGP). Tal opção, ao tempo que deslegitimou a recém proposição de gestão democrática na forma da Lei, colocou nas escolas a convivência entre duas concepções diferenciadas de gestão e de trabalho, com a diferença principal de que, enquanto a primeira delas não obtinha aporte financeiro do Estado porque estava relegada às decisões dos múltiplos sistemas de ensino sua regulamentação, a segunda trazia aporte de recursos, desde que sistemas de ensino e escolas adotassem os critérios de mercado na execução, incluindo processos concorrenciais (FERNANDES; D’AVILA, 2010). O Programa Fundescola tem continuidade nos governos do Estado Neodesenvolvimentista, em que pesem suas reformulações, contudo, os pressupostos da NGP continuaram presentes.

Sobre as parcerias com os Institutos, pode-se afirmar que estes:

Trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade do ensino e assumem o que seriam tarefas do estado para



com as políticas públicas de educação. As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe. (PERONI, 2018, p. 101).

Marco importante e síntese de disputas por um projeto de sociedade e educação no Brasil encontra-se na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), inscrita na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que alinhou o planejamento educacional em contexto federativo (BRASIL, 2014). O PNE 2014-2024 foi disputado intensamente por setores da sociedade civil e por aparelhos privado de hegemonia. Tal luta foi desencadeada por indução do Estado ao promover as Conferências Nacionais de Educação que, por sua vez, foram antecedidas por Conferências estaduais, municipais, livres e temáticas, cujo centro de debate foi a defesa da escola pública, democrática, laica e socialmente referenciada.

Os defensores do empresariamento da educação preferiram fazer a disputa em outra arena, deslocando-a para o parlamento e ali cobrando seu quinhão de financiadores de campanhas eleitorais. O PNE 2014-2024 foi síntese dessa disputa, contudo, a promessa nele contida de ampliar a oferta do direito à educação por meio de matrículas e do financiamento, em processo de correlação de forças sociais, foi derrotada pelo golpe de Estado de 2016 e consequente aprovação das contrarreformas, entre elas a da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que congelou gastos públicos para as políticas sociais por 20 anos, e, sobretudo, adotou a política de austeridade fiscal, que na prática tem reduzido recursos.

Desde então o PNE 2014-2024 vem passando pelo processo de monitoramento e, mais uma vez, ainda que o órgão oficial para tanto seja o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se:

A influência do movimento empresarial, mas essa hegemonia se amplia quando o Todos pela Educação (TPE) passa a atuar no monitoramento do plano através do Observatório do PNE, que é composto por 24 instituições que inclui o próprio movimento empresarial e as demais são na maioria organizações do setor privado, parcerias ou mantenedoras do TPE e organismos internacionais como Unesco e Unicef. O Observatório é uma plataforma *on line* que tem como objetivo monitorar os indicadores de cada uma das 20 metas do plano, subsidiando com dados (fornecidos pelo MEC e FNDE) e com estudos e pesquisas sobre educação brasileira. Uma dessas elaborações é a publicação pelo TPE do “Anuário Brasileiro da Educação Básica”, cujas avaliações dos dados são realizadas por membros ativos do movimento e que neste espaço reforçam a defesa de suas propostas e consensos,

contribuindo para a naturalização dor processo de inserção do privado na educação pública. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 120-121).

O Movimento Todos pela Educação, cabe reforçar, surgiu em 2006, “[...] convocado pela financeira Itaú Unibanco Participações S. A.” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 115), tendo sido peça central na disputa pelo planejamento educacional por ocasião do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, no contexto do Plano de Aceleração de Crescimento durante o Estado Neodesenvolvimentista. Assim, em “[...] 2014 o TPE tornou-se uma organização social sem fins lucrativos e constitui-se atualmente como uma rede política” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 30), com vistas a inserir no público os critérios do mercado financista.

No contexto da pandemia originada pelo SARS-COV 2, que causa a doença Covid-19, segundo o Boletim do CEPEDISA/Conecta Direitos Humanos, cujo objetivo, entre outros, foi verificar as normativas jurídicas entre janeiro a dezembro de 2020 do governo federal na interseção federativa, constatou-se que houve

[...] propaganda contra a saúde pública, aqui definida como o discurso político que mobiliza argumentos econômicos, ideológicos e morais, além de notícias falsas e informações técnicas sem comprovação científica, com o propósito de desacreditar as autoridades sanitárias, enfraquecer a adesão popular às recomendações de saúde baseadas em evidências científicas, e promover o ativismo político contra as medidas de saúde pública necessárias para conter o avanço da Covid-19. (VENTURA; REIS, 2021, p. 6).

No caso da educação, o trabalho escolar no contexto pandêmico migrou dos sistemas e das escolas para as casas dos alunos e trabalhadores em educação. As instituições escolares precisaram ser fechadas porque mais nada no Brasil fechou. Assim, a presença escolar foi substituída pelo que se chamou – conceito impreciso – de “trabalho remoto”, mediado por tecnologias, mas conduzido por professores, alunos e quem mais contribuisse com tal processo.

Nessa conjuntura, vários estudos vêm sendo publicados e assinalam como padrão na pandemia o aumento da desigualdade social (ASSIS, 2021; GOMES *et al.*, 2021; DE OLIVEIRA *et al.*, 2021). Diante disso, vale questionar:

As diferenças sociais foram criadas pela pandemia? As deficiências? As pessoas com deficiência já eram atendidas adequadamente? Não havia diferença entre os

países e seus sistemas de saúde antes da pandemia? O Brasil é um país em que todos têm acesso à internet, possuem celulares e notebooks? O Brasil é um país em que todos em idade escolar estão na escola? (ASSIS, 2021, p. 6).

A resposta para tantas perguntas mais uma vez foi dada pelo governo federal ao vetar a Lei que dispunha sobre internet gratuita a alunos e professores das escolas públicas, cujo veto, por sua vez, foi derrubado pelo Senado Federal quando este aprovou a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021 (BRASIL, 2021). Contudo, entre uma ação e outra, o que se vivenciou na educação foi, por um lado, professores e alunos – aqueles que possuíam condições financeiras para tanto – comprando pacotes de internet em plataformas digitais privadas, investindo em recursos tecnológicos (máquinas, equipamentos), e, por outro lado, iniciativas institucionais de forma isolada, algumas delas ofertando estes serviços, outras não, a depender da sua gestão.

No contexto escolar remoto o apelo exacerbado às plataformas digitais corresponde aos interesses das empresas transnacionais do mercado tecnológico digital que compõem o Big Data - Apple, Google, Facebook, Microsoft e Amazon (Fiera et al., 2020). Esse direcionamento estimulado na pandemia tende a ser tratado como uma das possibilidades de ampliação do acesso das pessoas à educação, tornando fundamental aquilo que deveria ser apenas complementar à educação presencial, isto é, o ensino a distância. Nesse aspecto, é desnecessário dizermos, evidentemente, que os maiores beneficiados com essa proposta educacional não serão os/as educandos/as, mas as empresas de tecnologia da informação e comunicação, cujos rendimentos são alavancados com todo esse movimento. (COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021, p. 12).

Como se pode observar, a pandemia e as opções de políticas governamentais colocaram a privatização da educação em outro patamar no Brasil. O processo educativo engendrado no contexto pandêmico parece indicar que se soma agora aos padrões que já vinham em curso de privatização na educação por meio de seu conteúdo, ganha novos contornos frente à volatilidade do capital. Nesse cenário, o fundo público em disputa parece apontar para contextos de maior exclusão.

## Considerações Finais

Entende-se que a educação é um direito fundamental, que tem no Estado o principal agente garantidor para a sua materialização em condições de universalidade, igualdade e livre de qualquer meio de discriminação. Todavia, a privatização da educação é um fator

de desconstrução da lógica do público, com estratégias que afetam a natureza pública e a dimensão política da educação.

Observou-se que na América Latina houve uma introdução maciça do neoliberalismo nas políticas sociais. A partir da compreensão alcançada sobre o processo de privatização impulsionado pela ideologia neoliberal instalada nas sociedades brasileira e chilena, ressaltou-se o modo como esse modelo influenciou a promoção do direito à educação e as transformações na gestão do sistema e das unidades educacionais.

Constatou-se que a educação pública no Chile esteve desatendida e esquecida no imaginário social, pois a privatização cristaliza a ideia de que a oferta da educação pública se encontra deficiente. Do mesmo modo, o Estado transfere recursos às instituições privadas, que obtêm lucros cada vez maiores à custa das condições de realização do direito à educação de todos os cidadãos.

O contexto construído sob a inspiração ideológica do neoliberalismo engendrou a reforma do Estado no Brasil e no Chile. Imprimiu, na política educacional, modelos que redimensionaram seus processos de gestão, avaliação e financiamento, com vistas a processos de privatização do setor. Assim, ambos os países materializaram, em seus projetos educacionais, agendas que priorizam a privatização *na* e *da* educação.

Diante disso, as dimensões assumidas pela privatização da política educacional foram entendidas, neste estudo, como privatização *na* e *da* educação. A privatização *na* educação, ou privatização endógena, remete às chamadas parcerias entre o setor público e o setor privado que, no caso brasileiro, chamamos de Terceiro Setor, e assumem o planejamento e a execução das políticas educacionais.

Com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, a privatização significou terreno fértil para empresas, institutos e fundações ligadas ao mercado educacional atuarem na educação básica e aumentarem suas margens de lucro e de acumulação. Esse processo provocou um aprofundamento das formas de privatização, pois os setores empresariais veem a educação básica como uma forma de negócio e não como direito garantido constitucionalmente.

## Referências

AMARAL, N. C. PEC 241/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ANDERSON, P. **Brasil à parte** – 1964-2019. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSIS, A. E. S. Q. A Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ymhskLWxTXmGyvtvVLWwVwz/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BACHELET, M. **Programa de Gobierno Michelle Bachelet 1914-1918**. Out. 2013. Disponível em: <http://michellebachelet.cl/programa/>. Acesso em: 21 maio 2017.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación** pública. *Internacional de la Educación*, V Congreso Mundial, 2008.

BELLEI, C. Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valência, Espanha, v. 9, n. 2, 2016. p. 232-247. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8417>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BELLEI, C.; GONZALES, P.; VALENZUELA, J. P. Fortalecer la educación pública: un desafío de nivel nacional. *In: BELLEI, C.; CONTERAS, D.; VALENZUELA, J. P. Ecos de la Revolución Pingüina*. Alcances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago: Universidad de Chile, 2010. p. 225-254.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. *In: PERONI, V. M. V.; VALIM, P. de L.; KADER, C. R. Redefinições das fronteiras entre o público e privado* – implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 115-124.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 153, n. 241, p. 2-3, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CHILE. **Constitución política de la República 1980**. Disponível em: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, R. M. P. da; SILVA, A. V. L. da; ARRAIS NETO, E. de A. Nefarious aspects of the Covid-19 pandemic on education policy in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e29310313313, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13313>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DE OLIVEIRA, W. A. *et al.* Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. **Psicologia: teoria & prática**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, abr. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872021000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872021000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2022.

DONOSO-DÍAZ, S.; ALARCÓN-LEIVA, J. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 33-49, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642885>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DONOSO-DÍAZ, S. **El derecho a educación en Chile**: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal. Chile: Bravo y Allende Editores, 2013.

DONOSO-DÍAZ, S.; CASTRO-PAREDES, M.; ALARCÓN-LEIVA, J. Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 305-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art18.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FALABELLA, A.; PIRES, D. de O.; PERONI, V. M. V. As formas de privatização no Brasil e no Chile e as implicações para a democratização da educação pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1813-1828, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12765>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FERNANDES, M. D. E.; D'AVILA, J. L. A convivência entre o Programa Escola Guaicurus – Vivendo Uma Nova Lição e o Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio: (Promed/ Escola Jovem) no estado de Mato Grosso do Sul. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 221-232, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 30 jan. 2022.

GABRIEL BORIC, de esquerda, vence as eleições à presidência do Chile. **Exame**, São Paulo. 20 dez. 2021. Disponível em: <https://exame.com/mundo/gabriel-boric-de-esquerda-vence-as-eleicoes-a-presidencia-do-chile/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GOMES, C. A. *et al.* Education during and after the pandemics. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 574-594, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ensaio/a/qKJf3GyW4GFf7dVBRvBhXys>. Acesso em: 13 fev. 2021.

KREMERMANN, M. **La privatización de la Educación**: estudio del caso chileno. Santiago: CLADE, 2008.

MELLO, M. DE. Gabriel Boric apresenta gabinete ministerial com 14 mulheres e 10 homens para comandar o Chile. **Brasil de Fato**, São Paulo. 21 jan. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/21/gabriel-boric-apresenta-gabinete-ministerial-com-14-mulheres-e-10-homens-para-comandar-o-chile>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V.; VALIM, P. de L.; KADER, C. R. **Redefinições das fronteiras entre o público e privado** – implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 93-104.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SUSIN, M. O. K; MENDONÇA, J. As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 40, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79391>. Acesso em: 13 fev. 2021.

VENTURA, D.; REIS, R. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19 - um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. **Direitos na Pandemia**, Boletim n. 10, São Paulo, p. 6-31, 20 jan. 2021. Disponível em: [https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/03/Boletim\\_Direitos-na-Pandemia\\_ed\\_10.pdf](https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/03/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf). Acesso em: 6 jan. 2022.

VERGER, A. *et al.* **La privatización educativa en América Latina**: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.