

## AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA NA DÉCADA DE 1990

---

*Fabio Luciano Oliveira Costa\**

**Resumo:** O artigo aborda as reformas educacionais latino-americanas nos anos de 1990. Não se pretende apresentar novos dados, mas dialogar com a literatura especializada pertinente ao tema, mostrando como a educação mais tem servido aos interesses da acumulação restrita do capital do que proporcionado a emancipação humana. Primeiramente, trata-se das reformas políticas e econômicas neoliberais como subsídio para tentar compreender como a educação contribuiu para a legitimação do novo contexto social. Em seguida, discutem-se as reformas educacionais por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, dos mecanismos de avaliação e do currículo. Por fim, as considerações finais do texto.

**Palavras-chave:** Reformas educacionais. América Latina. Neoliberalismo.

### EDUCATIONAL REFORMS IN LATIN AMERICA IN THE 1990s

**Abstract:** The article discusses the educational reforms in Latin America in the 1990s. It is not intended to present new data, but rather to dialogue with the literature pertinent to the theme, showing how education has served the interests of the restricted accumulation of capital more than provided human emancipation. First, reforms and neoliberal economic policies are examined such as subsidies to try to understand how education contributed to the legitimation of the new social context. Next, educational reforms are discussed through the management and decentralization of education, the financing and structuring of educational systems, mechanisms for assessment and curriculum. Finally, the concluding remarks of the text are presented.

**Keywords:** Educational reforms. Latin America. Neoliberalism.

---

\* Especialista em Sociologia Política. Mestrando em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

## INTRODUÇÃO

Este texto aborda as reformas educacionais ocorridas na América Latina, na década de 1990, dentro do contexto mais amplo das reformas neoliberais, promulgadas pelos Estados nacionais em distintas partes do mundo. Por meio de uma revisão bibliográfica, confronta-se a área educacional com outros campos do conhecimento, como a Ciência Política, as Relações Internacionais, a Economia e a História, mediante uma perspectiva interdisciplinar.

O trabalho não se propõe a apresentar novos dados, mas a dialogar com a literatura especializada pertinente ao tema, mostrando como as reformas educacionais foram adequadas aos novos paradigmas neoliberais, que serviram mais aos interesses da acumulação restrita do capital – a qual mantém as ações exploradoras e as desigualdades inerentes à estrutura do sistema capitalista, sobretudo nos países latino-americanos –, do que proporcionar aos indivíduos a emancipação humana.

Antes de discutir as reformas educacionais propriamente ditas, um primeiro tópico, depois desta Introdução, dedica a atenção às reformas políticas e econômicas neoliberais nos países latino-americanos, como subsídio para a tentativa de relacionar e compreender como a educação, financiada e, ou, regulada pelo Estado, contribuiu para as propostas no novo contexto social.

Em seguida, as reformas educacionais são abordadas como parte integrante do projeto neoliberal, por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, dos mecanismos de avaliação e do currículo. Uma última seção tece considerações finais sobre o conjunto do texto.

## OS ESTADOS LATINO-AMERICANOS E OS REFLEXOS DO NEOLIBERALISMO

Depois da segunda metade do século XX, os Estados latino-americanos, com maior ou menor ênfase, objetivaram tentar universalizar as condições de acesso à educação, principalmente no que diz respeito à educação básica, como condição necessária à inserção dos indivíduos nos novos processos de desenvolvimento do sistema capitalista.

O crescimento das matrículas escolares, na região, nos anos de 1960 em diante, foi acompanhado da deterioração da qualidade educacional, ainda mais severa nos anos de 1980, cujas reformas financeiras diminuíram, em curto prazo, o custo da educação para os governos locais em meio à alocação de novos recursos públicos e privados (CASTRO; CARNOY, 1997; KRAWCZYK, 2006).

O fracasso e a ineficiência educacional para atender às exigências do capitalismo, nesse período histórico, estiveram relacionados à precária gestão do orçamento, à má organização das instituições e ao descaso com a multiplicidade sociocultural das populações locais, mediante a imposição dos modelos pedagógicos espelhados nos dos países desenvolvidos.

Mesmo com a redução do gasto público, na maioria dos países latino-americanos, com os direitos sociais de suas populações, o acesso à educação continuou sua expansão, nos anos de 1980, em detrimento da qualidade educacional, em ritmo mais lento do que o verificado na década de 1970 e, sobretudo, incorporando as mulheres jovens.

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 (BEECH, 2009; CASASSUS, 2001; CUNHA, 2000; ROSAR; KRAWCZYK, 2001; TROJAN, 2009).

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 (BRUNNER, 2002; FONSECA, 1999; GENTILI, 2008, 2009; KRAWCZYK, 2000, 2005, 2006; OLIVEIRA, 2005; TEDESCO, 1991).

A falácia em torno do acesso e da permanência nos processos educacionais, sob a égide neoliberal, principalmente para as crianças e jovens dos grupos menos favorecidos e intermediários das populações latino-americanas, passou a delegar à educação a possibilidade de diminuir a má distribuição da riqueza junto com a expectativa do aumento da produtividade, material e intelectual, em concomitância com a formação de um corpo de profissionais mais qualificados e preparados para o desenvolvimento de tecnologias em economias inovadoras e aptas a competir em paridade no mercado internacional (CARNOY, 2004; CASASSUS, 2001; CASTRO; CARNOY, 1997).

Diante das novas formas de exploração a que foram submetidos os países latino-americanos e suas populações, desvincular a educação dos demais processos sociais poderia apenas cumprir a função de camuflar o seu entendimento de forma mais ampla e contribuir para que as reformas neoliberais pudessem ser instaladas, sem muitas críticas, na região.

As reformas educacionais para os países da América Latina estiveram ancoradas no aspecto mais amplo das reformas neoliberais promulgadas pelos Estados nacionais, redefinindo novos papéis para os agentes educacionais mediante a lógica da socialização mercantil excludente (individual, competitiva e privatizadora), como crítica ao modelo regulador do Estado de Bem-Estar Social.

Quanto aos Estados latino-americanos, classificá-los de Estados de Bem-Estar Social tem sido uma tarefa bastante controversa. Além da defasagem com relação ao Estado de Bem-Estar Social desenvolvido pelos países ricos, os países da América Latina apresentaram diferenciações importantes no processo de estruturação dos Estados e suas formas de garantir os direitos sociais das populações.

Segundo Salama e Valier (1997), o Estado de Bem-Estar Social diz respeito à intervenção do Estado no sentido de estabelecer um sistema de proteção social caracterizado pela existência de direitos sociais universais relacionados com saúde, educação, habitação e garantias sociais como aposentadoria, tratamento de doenças e acidentes de trabalho, seguro-desemprego, dentre outros.

Alguns elementos permitiriam identificar os Estados latino-americanos como Estados de Bem-Estar Social, antes da promulgação das reformas neoliberais, por meio da análise dos direitos sociais e da seguridade social pública, oferecidos mediante assistência médica, aposentadoria, seguros por acidente, doença ou maternidade, subvenções familiares e de lazer (LAURELL, 1997). Essa autora denomina os Estados de Bem-Estar latino-americanos como restritos e incompletos, por seus programas limitados e critérios de inclusão – tanto a grande quantidade de excluídos do Estado de Bem-Estar quanto a não uniformização do atendimento dos beneficiados justificariam essa classificação.

Os anos de 1980, na região latino-americana, conhecidos como a “década perdida” pelo baixo crescimento e mesmo pela queda do produto bruto, elevaram as dívidas públicas de seus Estados, provocando *déficits* nas balanças de pagamentos e barrando os projetos de desenvolvimento para os seus países. Os governos buscaram estabelecer saldos comerciais que pudessem diminuir os *déficits* em economias que contaram com índices inflacionários aviltantes. As políticas econômicas foram direcionadas para criar a estabilidade monetária, e substituíram os planos de desenvolvimento.

Abertura das economias nacionais para o mercado internacional, desregulação econômica, novas formas flexíveis de trabalho, privatização do patrimônio público, intensificaram-se, a partir de 1980, nos países da América Latina. O crescimento das transações financeiras e as taxas de lucros destas resultantes deslocaram parte importante do capital para a esfera especulativa, em detrimento da esfera produtiva, dessa forma, contribuindo para a elevação das dívidas e dos *déficits* públicos, do desemprego, dos altos juros e da inflação.

Em termos proporcionais, entre 1970 e 1987, a dívida externa deslocou sua representação no Produto Interno Bruto (PIB) de 8,6% para 61,7%, na Argentina; de 8,2% para 29,1%, no Brasil; de 25,8% para 89,4%, no Chile; de 8,7% para 59,5%, no México; de 11,3% para 42,2%, no Uruguai, e de 5,7% para 52,3%, na Venezuela. Entre 1982 e 1989, uma quantia aproximada de 203 bilhões de dólares foi retirada da América Latina para os principais centros desenvolvidos (BORÓN, 1994).

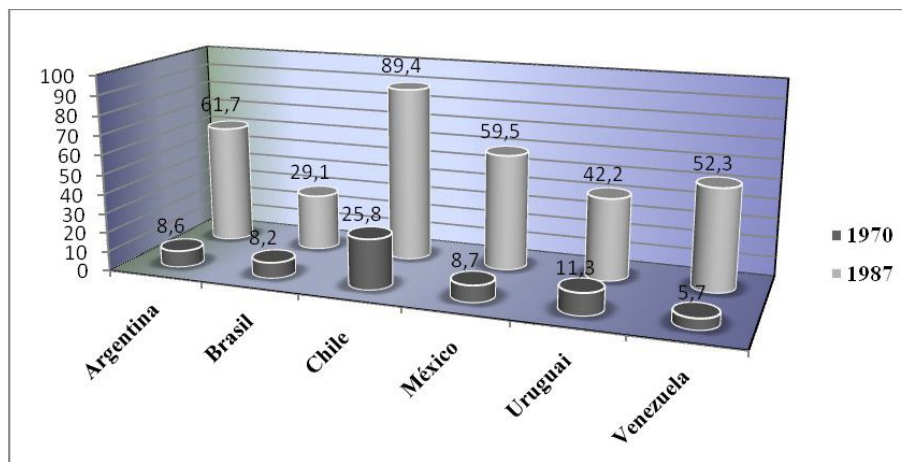


Figura 1 – Dívida externa em relação ao PIB (%) em alguns dos países latino-americanos, entre 1970 e 1987.

Fonte: Elaboração do autor (Cf. BORÓN, 1994).

Como consequência, os mercados financeiros locais estiveram desequilibrados em meio a um conjunto de políticas monetárias e finanças públicas arruinadas, margeadas por índices de inflação que, conforme o país, chegaram aos quatro dígitos. Para impedir uma quebra geral, os laços de dependência da América Latina em relação às grandes instituições multilaterais de crédito, como o Banco Mundial e o FMI, foram estreitados, nos anos de 1980, o que implicou altos custos sociais para os seus países, cujas economias foram subordinadas pelos empréstimos e pelas orientações políticas dessas instituições (DEL PINO, 2002).

Tornou-se necessário criar superávits comerciais para garantir os pagamentos dos serviços das dívidas respectivas que, de um lado, foram concedidos aos Estados por meio de subsídios, com o intuito de aumentar as exportações; de outro, os poucos investimentos internos acabaram sufocados pelas altas taxas de juros. Esses superávits foram usados, principalmente, para pagar os juros das dívidas externas.

Despencaram a demanda interna, as exportações, os salários dos trabalhadores, os investimentos internos e externos, prejudicando o desenvolvimento dos países latino-americanos, ao consolidar sociedades marcadas pela concentração excessiva, e conseqüentemente, por uma péssima distribuição de suas riquezas (SANTOS, 2004).

As políticas econômicas dos Estados latino-americanos para sair da crise estiveram ancoradas nos mesmos princípios daquelas usadas pelos Estados desenvolvidos. Mas, ao contrário desses últimos, a abertura econômica foi feita às pressas, e as políticas industriais que buscavam promover o desenvolvimento foram suplantadas, em diversos setores, junto com a retirada expressiva dos Estados do aparelho industrial, por meio das privatizações, subjugando-os ao desenvolvimento tecnológico ocorrido nos países desenvolvidos.

Essa deficiência científica e tecnológica justificou, em parte, a abertura das fronteiras, o que viria a desmontar os setores industriais estatais, mediante a imposição dos países centrais. As taxas de investimento em relação ao PIB caíram, nos países latino-americanos, entre os anos de 1980 e 1986, de 23,9% para 15,6%, mesmo com a poupança interna tendo aumentado de 21,6% para 22,7% em relação ao PIB (BORÓN, 1994).

Na metade da década de 1970, apenas México, Colômbia e Venezuela apresentavam regimes democráticos; ainda nos anos de 1980, os países da América Latina sofreram a abertura política que restabeleceu os regimes liberais. A democracia eleitoral representativa, que em muitos dos países desenvolvidos se consolidou com o final da Segunda Guerra Mundial, foi interrompida com os regimes militares nos países da América Latina, como na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile e Uruguai. Prevaleram as coalizões governamentais conservadoras que levaram ao plano internacional o processo de liberalização, mesmo com o forte apoio popular em países como o Brasil para a transição democrática.

O neoliberalismo passou a ter relação íntima com os governos democráticos e liberais; o lento avanço político presenciado pelos processos de democratização caminhou ao lado da crise econômica e do aumento da pobreza e da miséria para as populações menos favorecidas latino-americanas.

O consenso das reformas neoliberais latino-americanas, na década de 1990, não foi algo instituído a partir do entendimento de suas populações; ao contrário, acabou imposto sob o disfarce de desenvolvimento e modernidade para ampliar as técnicas de exploração, pelas elites mundiais, sobre as massas trabalhadoras.

Os resultados desembocaram numa excessiva valorização das moedas atreladas aos déficits comerciais, bem como a abertura dos mercados fez com que muitos setores industriais nacionais falissem, porque tiveram que competir com as corporações internacionais, elevando as taxas de desemprego e subemprego, junto com a desmedida exploração do trabalho, da pobreza e da miséria.

Enquanto os países ricos forçaram muitos dos países pobres a acabar com suas barreiras comerciais e aumentar as importações, mantiveram, ao mesmo tempo, suas tradicionais medidas protecionistas. Uma prática política foi utilizada, até o final de 1994, quando estourou a crise do México, no caso da diminuição das taxas de juros internacionais e das várias negociações que desafogaram temporariamente as dívidas externas; mas as políticas de ajuste davam sinais de sérios problemas.

Os países foram levados a estabelecer políticas de *déficit* comercial em razão do *déficit* comercial norte-americano, que precisava encontrar um equilíbrio na sua balança de pagamentos; ou seja, os países latino-americanos tiveram que passar a comprar mais dos Estados Unidos e exportar capital para a economia norte-americana justamente quando mais precisavam desses recursos. Essa política econômica valorizou as moedas locais, por meio da âncora cambial, aumentando as taxas de juros da dívida pública e a privatização da economia.

Em face desses incentivos, as exportações e os índices de crescimento caíram, na América Latina, mas as importações aumentaram, provocando *déficits* comerciais. Para complicar ainda mais a situação, a entrada de capitais de curto prazo atrás dos altos juros foi retirada, depois de contemplar seus interesses, quer dizer, multiplicar-se na especulação financeira.

O setor financeiro apareceu e se ampliou com a elevação das dívidas externas e seus pagamentos repetitivos, beneficiando não só os grupos mais ricos, mas também proporcionando a ascensão de setores intermediários restritos latino-americanos, membros importantes na defesa do neoliberalismo. Isso tudo orientado pelo ajuste estrutural determinado pelo Banco Mundial e o FMI, desde a década de 1980, e, posteriormente, sob as "leis" do Consenso de Washington.

A prometida globalização experimentou um efeito contrário ao que fora divulgado, anteriormente, dado o pouco sucesso da política de abertura. A globalização experimentada esteve vinculada à entrada massiva de produtos,

tecnologias e hábitos culturais comprados a um preço de difícil mensuração, muito além do econômico, fixado pelos países desenvolvidos.

Assim, os resultados das políticas neoliberais indicaram um acréscimo de nove pontos percentuais sobre o índice de pobreza na região, que passou de 35%, no início da década de 1980, para 44%, no final da década de 1990, e de cinco pontos na taxa de indigência, que saiu de 15% para 20%, no mesmo período (SANTOS, 2004).

Quando muitos economistas subservientes ao neoliberalismo argumentavam que os países da América Latina possuíam pequena poupança acumulada e que era preciso capital internacional para cobrir os *déficits*, uma quantidade cada vez maior de recursos era retirada de suas economias, sob a forma da fuga de capitais, pagamentos de juros, envio de lucros e pagamentos de serviços superfaturados, dentre outros.

As reformas políticas e econômicas neoliberais, nos países latino-americanos, acabaram por afastá-los ainda mais dos centros de poder mundial, tornando-os submissos às regras internacionais organizadas pelos países desenvolvidos. Historicamente, o território e a população dos países da América Latina têm sido fonte de riquezas para garantir o poder de algumas das nações mais poderosas no mundo.

Com a falta de incentivos dos Estados em pesquisa e tecnologia, mas com a abertura da economia para os grandes monopólios ou oligopólios internacionais e, ainda, o pagamento dos juros das dívidas, as distâncias entre os países da América Latina e os países desenvolvidos cresceram, ao estabelecer-se uma divisão ainda mais clara entre produtores de conhecimento e produtores de produtos primários ou tecnologicamente menos competitivos.

## AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA COMO PARTE DO PROGRAMA NEOLIBERAL

No ano de 1990, por meio da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), promovida por organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO, a educação foi inserida na agenda das distintas nações como objeto fundamental das reformas neoliberais.

Com a participação desses organismos na orientação das reformas educacionais, em nível nacional e internacional, por meio de créditos financeiros e, sobretudo, assistência técnica aos países subdesenvolvidos, estabeleceu-se a formação dos mercados educativos. As negociações da OMC e os Tratados de



Livre Comércio (TLC) passaram a determinar uma educação comercializável, cujos princípios foram firmados por meio de privatização, competição, competência, eficiência e pelas regras de mercado (DOURADO, 2009).

A importância crescente das agências multilaterais como promotoras das reformas educativas é uma das maneiras como se dá a maior internacionalização das políticas educativas, mas sem dúvida não é a única. O fluxo de pessoas e ideias por meio das redes sociais, acadêmicas e políticas, produto da revolução tecnológica e da diminuição do espaço e do tempo, possibilita maior contato entre os acadêmicos, líderes políticos e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em distintos países. (BEECH, 2009, p. 37).

As propostas de formação educacional, mesmo com as especificidades de cada organismo internacional, apresentaram características análogas; dentre elas, a ampliação da escolaridade obrigatória, uma mudança nos níveis de ensino e na estrutura curricular, gestão descentralizada e avaliação constante da qualidade educacional. Os indivíduos deveriam ser preparados para o mercado de trabalho, por meio do aprendizado de tecnologias complexas, de forma criativa, rápida, inovadora, adaptável e realizada durante toda a vida.

Os princípios teóricos das reformas educativas foram expressos, na esfera legislativa, nas diversas leis e planos de educação promulgados, num período de pouco mais de uma década, entre 1980 e 1990, em vários dos países da América Latina.

O Equador aprovou uma Lei de Educação, em 1983, e o Uruguai, em 1985; em 1990, o Chile aprovou a Lei Orgânica Constitucional de Ensino, e El Salvador, uma Lei de Educação; em 1992, foi a vez do Plano Decenal de Educação, na República Dominicana; em 1993, a Lei Federal de Educação, na Argentina, e uma Lei de Educação, no México; em 1994, a Lei de Reforma Educativa, na Bolívia, e a Lei Geral de Educação, na Colômbia; e em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil (BEECH, 2009; CASASSUS, 2001).

Nos estudos do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL), cujas pesquisas apontaram os sucessos e as deficiências dos sistemas educativos diante da nova elaboração do setor produtivo e das transformações institucionais, suas orientações tiveram

caráter específico, ao incentivar a segmentação e a maior liberdade financeira e administrativa, como no caso do privilégio dado ao setor privado, no âmbito da educação técnico-profissional e da educação superior, delegando ao setor público a oferta massiva da educação básica, na maioria dos países latino-americanos (CUNHA, 2000; KRAWCZYK, 2005).

Com os processos de segmentação, o próprio conceito de Sistema Nacional de Educação passou a ser questionado, já que os países latino-americanos acabaram por instituir programas distintos, fossem eles relacionados às características materiais ou às oportunidades educacionais em cada nível ou modalidade de ensino.

Questões políticas, econômicas, sociais (rurais ou urbanas) e culturais (étnicas) devem ser levadas em consideração quando analisamos o sucesso ou o fracasso escolar dos(as) estudantes, na América Latina. Privilégio e qualidade devem estar claramente diferenciados, para que não haja o maior benefício do primeiro com relação ao segundo.

Segundo as observações de Tedesco (1991), a política de incentivo à privatização educacional, defendida pelo Banco Mundial, estabeleceria uma melhor fiscalização do aparelho escolar pelos pais e pela comunidade envolvida, aperfeiçoando a qualidade e a eficiência da educação diante de uma administração mais competente que, no caso, geraria uma maior competição entre os estabelecimentos de ensino, na busca de maiores recursos financeiros.

Objetivos necessários ao cumprimento da modernização do funcionamento das instituições estatais, cujas funções deveriam aumentar seu desempenho e redirecionar as metas dos serviços públicos, em meio à competição em nível mundial, onde os capitais, transferidos em significativas somas para diferentes locais, graças à especulação financeira, acabaram por forçar inúmeros países a reduzir as despesas com os gastos públicos.

Mesmo com a desconcentração de um Estado central monopolizando o poder, na década de 1990, em muitos dos países, na América Latina, o cumprimento das novas propostas não foi alcançado, ao debilitar e segmentar as estruturas dos sistemas educacionais. Conforme ressaltam Iaies e Delich (2009), a lógica das reformas e sua concepção como uma soma de programas entraram em crise, ao demonstrar a pouca eficiência na resolução de problemas isolados.

A ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, verificada no final do século XX, na América Latina, sem levar à melhoria da qualidade educacional, sequer de longe conseguiu cumprir as metas propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Quando, em Dakar, no ano de 2000, reuniram-se os governos de 164 países para avaliar as metas de Jomtien, verificaram que pouco

havia sido realizado em sua íntegra, mas permitiram a inserção da educação como mais uma mercadoria nos acordos da OMC (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SAVIANI, 1999).

## GESTÃO E OS PROCESSOS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O processo de descentralização da educação, no Brasil, na Argentina e no Chile, é anterior à década de 1990, fora iniciado no período dos regimes militares, cujo caráter dedicou especial importância ao financiamento, com o intuito de diminuir os gastos públicos, bem como de desarticular os movimentos sociais organizados (CASTRO; CARNOY, 1997). Já a descentralização educacional da última década do século XX buscou a implementação de políticas que viessem a aumentar a participação de diferenciados grupos sociais segundo o discurso democrático (CASASSUS, 2001; MACHADO, 2002).

Mas a intenção de tentar diminuir os gastos públicos foi comum, tanto no período autoritário quanto nas democracias incipientes, nas décadas de 1980 e início da de 1990, ao demonstrar a pouca importância dada à educação pelos governos latino-americanos. No período democrático, a descentralização, impulsionada pela Colômbia, por El Salvador, México, Nicarágua e Peru, teve maior força nos processos decisórios (gestão), quando comparada com o financiamento da educação.

Como parte das reformas neoliberais dos Estados latino-americanos, a descentralização da educação pretendeu privatizar as relações sociais dentro dos sistemas educacionais e torná-las mercadorias, determinando uma maior complexidade institucional das esferas públicas e privadas na área educacional.

O paradigma construído delimitou uma forma de descentralização associada à centralização, sob o esquema do modelo gerencial e por meio das políticas educacionais de financiamento provenientes dos governos nacionais e das avaliações e dos currículos montados no âmbito central, com acréscimos dos estados, províncias ou municípios, conforme o caso.

A descentralização dos anos 1990 foi, em muitos casos, produto de um projeto sistêmico que se limitou a transferir questões financeiras e administrativas para níveis estaduais ou provinciais. O processo careceu de propostas em aspectos-chave, tais como a transferência da tomada de decisões para a escola no aspecto pedagógico e trabalhista, a distribuição de tarefas entre os diferentes níveis do estado, a compensação das diferenças federais etc. Assim, careceu

de uma verdadeira redefinição da arquitetura do sistema, no sentido de uma organização que traduzisse e desse sentido aos objetivos buscados. (IAIES; DELICH, 2009, p. 195).

A defesa justificada pelos organismos internacionais em prol da descentralização foi a de que a educação passaria por mudanças inovadoras, com melhorias em sua qualidade, pois sistemas centralizados são mais rígidos e difíceis de transformar, já que grande parte dos fracassos educacionais, até então, tinham sido atribuídos à falta de participação dos agentes envolvidos com as questões educacionais.

Na argumentação do Banco Mundial, as escolas com maior autonomia seriam mais maleáveis e competitivas, com maior produtividade diante das demandas locais, mas com uma liberdade restrita, subjugada a um poder central que viesse a regular em massa as normas estruturadas pelos mecanismos legais e avaliar seus resultados.

## FINANCIAMENTO E SISTEMAS EDUCACIONAIS

Quando, ao longo da década de 1980, muitos dos países da América Latina viram seus gastos com o financiamento da educação diminuir, na década seguinte, o gasto aumentou, dependendo do Estado (cf. Tabela 1). Em 1996, países como Argentina, Colômbia, Chile, Honduras, Paraguai e Uruguai destinaram quase ou o dobro dos recursos financeiros, quando comparados com o ano de 1980, em que “os aumentos das quantidades absolutas destinadas à educação têm sido elevados comparativamente aos padrões do crescimento econômico” (CASASSUS, 2001, p. 16).

Ainda segundo esse autor, nesse mesmo intervalo, entre 1980 e 1996, a média do percentual do PIB gasto em educação, nos países latino-americanos, permaneceu quase a mesma, com leve diminuição, ao passar de 3,97% para 3,9% do PIB, menor do que a dos países desenvolvidos, que ficou em torno de 5% para a década de 1990. Cabe mencionar que a média do PIB *per capita* desses países foi consideravelmente maior do que a dos países latino-americanos; assim, a diferença de aproximadamente 1% no PIB entre ambos, não reflete adequadamente as desigualdades de gastos públicos com educação entre os Estados.

Tabela 1 – Total dos gastos públicos com educação em países latino-americanos.

País	% do PIB (Produto Interno Bruto)				
	1980	1990	1995/6	1998	1999
Argentina	2,67	1,12	3,50	4,1	4,6
Bolívia	4,42	5,39	5,58	5,6	---
Brasil	3,60	4,55	5,50	5,3	4,4
Chile	4,63	2,67	3,11	3,8	4,0
Colômbia	2,38	2,61	4,43	4,0	4,5
Cuba	7,20	6,55	---	6,8	---
México	4,73	3,73	4,87	4,3	4,5
Panamá	4,90	4,98	---	5,3	---
Paraguai	1,51	1,12	3,94	4,5	---
Peru	3,09	---	2,94	3,3	3,5
Uruguai	2,29	3,08	3,33	2,6	---

Fonte: Casassus, 2001; Trojan, 2009.

Com os processos de descentralização dos gastos educacionais, as verbas do orçamento foram direcionadas às instituições que as executaram (estados, províncias ou municípios), mas com os governos nacionais determinando as regras comuns e os benefícios aos governos subnacionais (SOUZA, 2002; WINKLER, 2009).

No caso do Brasil, foi possível constatar uma considerável discrepância no financiamento da educação entre os estados e entre os municípios, mesmo depois da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado em 1996 e instaurado, em todo o território brasileiro, a partir de 1998.

Como meta a seguir, segundo as orientações dos organismos internacionais, a tentativa de universalizar a educação básica, principalmente o ensino fundamental, ganhou prioridade. Para o Brasil, 60% dos recursos estiveram destinados a esse nível de ensino, vinculados às matrículas escolares, depois do Fundef, seguidos pela educação superior (20%), pelo ensino médio (11%) e pela educação infantil (9%) (ABRAHÃO, 2005).

A média brasileira do gasto por aluno(a), no ensino fundamental, quando comparada com a dos países da OCDE, esteve em torno de seis vezes menos, no final do século XX, enquanto o gasto na educação secundária girou em torno de 7,5 vezes menos. Na comparação do Brasil com alguns dos países da América Latina, o gasto por aluno(a), nos diferentes níveis e modalidades de ensino, esteve em torno de 2,5 vezes menos, quando comparado com a Argentina, e 2,0 vezes menos, em relação ao Chile e ao Uruguai.

Torna-se, assim, importante destacar que a manutenção proporcional do gasto médio (PIB) com a educação, na América Latina, nesse período, diminuiu a média do gasto per capita, já que houve uma ampliação das matrículas na região,

principalmente na educação básica, junto com persistentes índices elevados de repetência e evasão escolar, principalmente para os indivíduos pertencentes às categorias populacionais consideradas pobres e extremamente pobres.

De acordo com os dados apresentados por Gentili (2008), a taxa de matrícula líquida para o ano de 2000, na América Latina, vinculada ao ensino primário, chegou a 95%; para o ensino médio, em torno de 70%; e para o ensino superior, de aproximadamente 25% entre a população de 18 a 23 anos, mesmo com as significativas diferenças nacionais. Ainda nesse ano, as taxas de alfabetização para a população acima de 15 anos haviam melhorado bastante, quando comparadas com as décadas anteriores.

Para as taxas de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, no ano de 2000, os números foram de 88,4%, para o Brasil; 95,7%, para o Chile; 94,2%, para a Colômbia; 91%, para o Equador; 80%, para Honduras; 90,3%, para o México; e 87%, para a República Dominicana (GENTILI, 2008).

A própria média dos anos de escolaridade da população, na região, apresentou-se de maneira bastante distinta. Para as pessoas entre 25 a 30 anos de idade, a média, no final do século passado, foi de 9,78 anos, para a Argentina; 5,73 anos, para o Brasil; 11,71 anos, para o Chile; 9,70 anos, para a Colômbia; e 8,09 anos, para o México (CARNOY, 2004).

No ensino médio, a educação aumentou por meio do incentivo público. Entre 1980 e 1994, a participação privada nesse nível de ensino caiu de 46% para 20%, no Brasil; de 21,5% para 19%, no México, entre 1987 e 1997; e de 31% para 27%, na Argentina e na Colômbia, entre a década de 1980 e fins da de 1990; mas a educação superior recebeu um largo incentivo privatizador por boa parte dos países latino-americanos, enquanto a educação profissional e tecnológica sofreu importante desestímulo público (GENTILI, 2008).

Com o incentivo à rápida ampliação das universidades particulares, muitas vezes financiadas, ao menos parcialmente, com recursos dos governos nacionais oferecidos aos(as) estudantes, o intuito do acesso à educação esteve atrelado, principalmente, ao valor comercial que o diploma poderia oferecer aos consumidores. As instituições particulares de ensino superior (quase sempre de menor qualidade), no Brasil, passaram a ficar responsáveis pela massiva formação de professores, ao desvalorizar a formação profissional docente, inclusive oferecendo cursos de curta duração.

Mas os países latino-americanos demonstraram respeitável diferença no gasto com os seus estudantes, na década de 1990, e a diminuição deste, na Costa Rica, no México e no Uruguai, pode ter contribuído para reduzir a qualidade educacional, como, por exemplo, dentre outros, por meio do aumento do número de alunos por turma e da redução dos salários dos professores.

Quando comparamos a diferença salarial paga aos professores, na América Latina, com os países da OCDE, as desigualdades são grandes, principalmente para o ensino fundamental e o ensino médio. A própria média em anos de escolarização dos docentes, na América Latina, girou em torno de 25% menos do que a média dos países desenvolvidos.

Chile e El Salvador apresentaram, para a região, as médias salariais docentes mais altas; Argentina, Brasil, Colômbia, Honduras e Uruguai estiveram numa posição intermediária; enquanto Nicarágua e República Dominicana apresentaram as médias salariais mais baixas, na década de 1990 (VAILLANT, 2009).

Já a relação aluno(a) por docente chegou a variar consideravelmente entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, dentro de um país latino-americano, bem como entre os países. De maneira geral, Bolívia, Chile, Colômbia, México e Nicarágua apresentaram as maiores relações, enquanto Cuba apresentou as menores taxas (GENTILI, 2008). Como resultado, grande parcela dos(as) professores(as), na região, demonstraram sua insatisfação com a profissão docente e mesmo o desejo de seu abandono.

A participação privada no financiamento da educação, na América Latina, segundo Arellano (2002), esteve em torno de 0,5% do PIB, na década de 1990; mas no Chile, por exemplo, a contribuição pode ter chegado a 2,7%, enquanto os países da OCDE gastaram algo próximo a 1,2% do PIB. Com relação ao gasto com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), o Brasil, um dos países latino-americanos que mais investe no setor, destinou perto de 1% do PIB, mas com gastos muito inferiores quando comparados com os dos países da OCDE (entre 2% e 3% do PIB).

O caso chileno é particularmente interessante, pois esse país adotou um plano subsidiado de vales-educação para financiar as escolas particulares, com valor equivalente ao gasto por estudante na escola pública, aumentando a participação privada na educação financiada com recursos públicos, que subiu de 20% para 40%, entre 1980 e 1996 (ARELLANO, 2002).

Também conhecidos como *vouchers*, esses vales-educação, financiados por meio de tributos fiscais públicos, foram oferecidos aos pais para que pudessem direcioná-los tanto para as escolas públicas quanto para as escolas privadas. Tal sistema de financiamento da educação teve início no Chile, no ano de 1980, com o governo militar, e foi, posteriormente, mantido pelos governos da Concertación, depois do fim do regime, já na década de 1990, de acordo com o número de matrículas por aluno(a) em cada unidade escolar, designando o governo um voucher para cada estudante.

As escolas privadas, com ou sem fins lucrativos, puderam escolher sua inserção no mercado educacional. Caso essas escolas não cobrassem mensalidades, passavam a receber os subsídios, cujos resultados mostraram o rápido crescimento das matrículas nas escolas privadas e a diminuição, nas escolas públicas, a partir desse período (SOUZA, 2002). Com os *vouchers*, as famílias beneficiadas começaram a ter uma arrecadação extra em seus orçamentos mensais, destinada à educação, mas sem uma melhora efetiva da qualidade educacional.

As escolas privadas, no Chile, constituíram-se, a partir de então, sob variadas formas, como no caso das escolas particulares subvencionadas que utilizaram os *vouchers*, retirando do Estado boa parte de seu orçamento. Essas escolas quase sempre funcionaram com caráter lucrativo e administração individual ou corporativa; outra parte considerável das escolas foi gerenciada pela Igreja Católica, e outras, em menor número, por outros credos; ainda, havia as escolas privadas pagas, destinadas a um público com maior poder aquisitivo, que cobravam mensalidades e não aceitavam os *vouchers* do Estado.

Outros países da América Latina aderiram ao uso do sistema de *voucher*, dentre eles Colômbia, Porto Rico e Guatemala. Com o propósito de estimular a competição escolar entre as escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas, o financiamento compartilhado pretendeu oferecer aos pais distintas oportunidades para atender às suas preferências. Mas, ao contrário desses países, apenas no Chile os *vouchers* tiveram um caráter universal, ou seja, destinaram-se a todos(as) os(as) estudantes, enquanto na Colômbia, por exemplo, contemplaram apenas os(as) estudantes mais pobres.

Somado ao insuficiente gasto destinado à educação nos países da América Latina, a região precisou, também, combater os altos índices de corrupção, a precária fiscalização e o parco controle sobre as verbas públicas, as relações de clientelismo e o patrimonialismo existentes, a ineficiência da burocracia governamental e as altas somas em evasão fiscal por parte do setor privado. Soma-se a isso, o pagamento dos juros das dívidas públicas que, em muitos casos, ultrapassaram os gastos educacionais, impedindo que as desigualdades pudessem ser amenizadas.

## AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

A baixa qualidade da educação caminhou ao lado da expansão dos sistemas educacionais, na América Latina, ao evidenciar pequenos níveis de aprendizado para os(as) estudantes, uma formação docente deficitária, bem como a precária estrutura dos ambientes escolares em termos físicos e tecnológicos.



Entre 1986 e 1996, vários países latino-americanos desenvolveram redes centralizadas de avaliação, como nos casos do Programa de Provas Nacionais, na Costa Rica, em 1986; do Sistema de Medição da Qualidade da Educação, no Chile, em 1988; do Sistema Nacional de Avaliação Básica, no Brasil; e do Sistema de Avaliação Nacional, na Colômbia, em 1990; dos Sistemas Nacionais de Avaliação, no Paraguai e no México, em 1992; do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade, na Argentina, em 1993; dos Sistemas Nacionais de Avaliação, no Uruguai e na Bolívia, em 1994; bem como os Sistemas Nacionais de Avaliação, no Equador, em 1995, e no Peru, em 1996 (BEECH, 2009).

Tais mecanismos centralizados apresentaram diferenças com relação às formas anteriores de avaliação, por meio da tentativa de substituir uma cultura de memorização das informações e dos dados por outra, relacionada à transmissão de conhecimentos e competências, no sentido de inserir os indivíduos nas novas realidades das sociedades em rápidas transformações.

Apesar do caráter de centralização homogêneo, os programas e os projetos dos governos nacionais latino-americanos ganharam modelos distintos para buscar amenizar os baixos desempenhos escolares, sobretudo nos locais mais carentes, como nos casos do Plano Social da Escola Nova, na Argentina; das classes de aceleração, no Brasil; do P900, no Chile; da Escola Nova, na Colômbia; do Educo, em El Salvador; ou do Programa de Compensação do Atraso Escolar, no México (CASASSUS, 2001).

Outros sistemas de avaliação foram formulados com a ajuda dos organismos internacionais, de forma padronizada e sem levar em consideração os atores educacionais nacionais envolvidos; eles demandaram altos custos e tiveram poucos resultados sobre os sistemas educacionais. Além disso, os resultados desses testes comprovaram a respeitável diferença tanto entre os sistemas educacionais dos países da América Latina quanto dentro de cada país.

No início dos anos de 1990, São Paulo e Fortaleza, duas capitais estaduais brasileiras, participaram do Teste de Matemática e Ciências, da Avaliação Internacional do Progresso Educacional (*International Assessment of Educational Progress – IAEP*), em que os 5% dos(as) “melhores” alunos(as) brasileiros(as) classificados(as) ficaram abaixo dos resultados médios obtidos por alunos(as) de países como Suíça, França, Coreia, Hungria, Taiwan, ex-União Soviética (CASTRO; CARNOY, 1997).

No célebre *Terceiro Internacional de Matemática e Ciências* (TIMSS), de 1995, a Colômbia obteve o 40º lugar entre os 41 países que constituíram a mostra. Em 1999, na mesma prova, o Chile alcançou a 35ª posição entre os 38 países

selecionados. O Brasil e o México participaram do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), com resultados tão pouco animadores que, de modo geral, os ministérios da educação os mantiveram em segredo. No Primeiro Estudo Internacional Comparativo, aplicado em 1998 pelo Escritório Regional da Educação da UNESCO para a América Latina (a OREALC), apenas Cuba teve um desempenho digno nas provas de língua e matemática, superando com uma ampla margem de pontos países como o Brasil, Argentina, Colômbia e México (GENTILI, 2008, p. 126).

Mas detectar a qualidade educacional extrapola, e muito, os índices resultantes dos modelos técnicos aplicados, de caráter nacional ou internacional. Uma melhor avaliação precisa contemplar os acordos das instituições com a efetiva democratização educacional, ao levar em consideração as condições de justas oportunidades nos sistemas escolares, as necessidades e as especificidades culturais das populações envolvidas, no sentido da busca pela universalização do conhecimento produzido.

Boa parte dos conteúdos curriculares foi acatada de maneira consensual, na forma do cumprimento de determinações em massa e não na tentativa de estimular a produção do conhecimento em moldes coletivos. O controle central do Estado sobre o currículo escolar acabou por estratificar ainda mais sociedades amplamente estratificadas, legitimando as diferenças sociais posteriores.

De forma geral, as diretrizes curriculares determinadas pelo Estado foram inseridas nas escolas por professores e equipes pedagógicas por meio do ensino em sala de aula, apesar das resistências a essas situações de ordenação. O desenvolvimento do controle, dos conflitos e das resistências esteve também ancorado nos paradigmas curriculares dominantes.

Com o currículo, há a configuração de símbolos culturais. A reforma cultural dominante passou a publicizar a construção de uma teia hegemônica, segundo a pacificação das subjetividades dos indivíduos, em comum ajuste aos interesses e ao projeto político global das parcelas populacionais com maior acesso ao poder. Já as resistências que ocorreram tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares, quase sempre contraditórias, sustentaram o processo reprodutivo e ainda o penetraram de forma parcial.

A lógica curricular e o discurso oficial nas instituições escolares estreitaram a relação da educação com os mercados de trabalho, com intenção de poder oferecer a aquisição de conhecimentos técnicos para a atuação profissional dentro dos processos de produção capitalista. Mesmo esta proposta obteve pouco sucesso,

quando se analisa o entendimento curricular dos(as) estudantes, sobretudo daqueles(as) com menor poder aquisitivo, no que diz respeito a tais conhecimentos (APPLE, 1989; CANDAU, 2002).

Parte considerável dos conteúdos curriculares que foram inseridos nas escolas não tiveram uma relação direta com as profissões futuras que viriam a ser adquiridas pelos(as) estudantes, pelo menos pela maioria, com um conhecimento desconexo com a realidade cotidiana vivida pelos indivíduos. Ou seja, quando o discurso oficial almejava estreitar as relações entre a educação e as questões econômicas, o seu sucesso encontrou sérios problemas pela falta de uma compreensão melhor dos métodos tradicionais de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos indivíduos nos novos processos educacionais, como a verificada principalmente para a educação básica, na América Latina, no final do século XX, não necessariamente levou à democratização da educação, já que as condições de desigualdade e exclusão foram mantidas para parcela significativa da população, sobretudo pelas reformas políticas e econômicas neoliberais implantadas na região.

O discurso neoliberal de proposta democrática constituiu-se em falácia, pois os índices de pobreza e miséria aumentaram para o conjunto da população latino-americana, na década de 1990, ao beneficiar e elevar o poder de riqueza (material e simbólica) das restritas elites locais e internacionais.

Com o baixo poder de contestação, em razão da histórica má formação das consciências e das mentalidades dos indivíduos em sua maioria, na América Latina, as reformas neoliberais foram implantadas, também, na área educacional, sem muitas críticas, inclusive com a perspectiva de que trariam melhorias para a qualidade de vida dos que mais precisavam. Nesse sentido, as desigualdades sociais, consideradas as piores na América Latina, quando comparadas às outras regiões do mundo, estiveram estritamente relacionadas com as desigualdades educacionais.

Na década de 1980, diante da crise econômica, o gasto com educação (% do PIB) caiu, de forma geral, para muitos dos países latino-americanos, aumentando novamente na década de 1990, mas, mesmo assim, insuficientes para promover a qualidade educacional, mediante os impulsos descentralizadores (muitas vezes efetivadas por descentralizações tuteladas), que elevaram as receitas e os gastos educacionais dos governos subnacionais das distintas nações.

Sob as orientações dos organismos internacionais, a focalização das políticas públicas, geralmente destinadas essas às massas populacionais mais pobres, colocou

como meta principal, para a área da educação, a universalização da educação básica. Em razão da defasagem educacional histórica, na América Latina, esse foco, inicialmente, prendeu-se à tentativa de acabar com o analfabetismo (que sofreu importante redução, no período), bem como universalizar os anos iniciais de formação escolar dos indivíduos (correspondente ao ensino fundamental, no Brasil), condições necessárias para promover a transformação e a modernização das estruturas sociais.

Os resultados das avaliações internas e externas, principalmente na década de 1990, revelaram a baixa qualidade da educação latino-americana. Acentuou-se a dependência cultural de modelos de conhecimento pensados, primordialmente, pelos países desenvolvidos, mesclada com a pequena eficiência do entendimento dos discentes (e de muitos docentes?) por parte dos modelos tradicionais de ensino, evidenciando muitos gastos improdutivos relacionados à formação educacional dos indivíduos. Além disso, os modelos de avaliação e currículo permaneceram fortemente centralizados no governo federal de muitos países, mesmo com a participação dos governos subnacionais.

A década de 2000 trouxe modificações importantes, como, por exemplo, eleições vitoriosas de muitos governos, ditos, até então, de esquerda (Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, Paraguai, Venezuela, dentre outros), que permitiram o crescimento da participação do Estado sobre a regulação social, particularmente sobre as políticas públicas e seus instrumentos legais.

No entanto, mesmo sem qualquer análise aqui apresentada, pode-se afirmar que se manteve a lógica do desenvolvimento do sistema capitalista, favorável aos grandes capitais que impedem as melhorias nas distribuições dos bens materiais e imateriais produzidos nos contextos sociais, beneficiando pequena parcela da população em detrimento das maiorias. Essas e outras questões, conforme proposto nesse trabalho, no sentido de estabelecer um diálogo interdisciplinar para pensar o contexto das reformas educacionais (continuidades e rupturas) na América Latina, incentivam a constituição de novos estudos sobre o tema.

Sem a quebra das circunstâncias políticas, econômicas, sociais e culturais que, tradicionalmente, conduzem às desigualdades extremas, em que os processos educacionais teriam importante papel a cumprir, a tendência é que os grupos minoritários em variadas partes do mundo continuem a desfrutar das novas e velhas técnicas de exploração sobre os grandes contingentes populacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300007>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- APPLE, M. Educação e poder. Trad. M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 208p.
- ARELLANO, J. P. Financiamento educacional nos primeiros 15 anos do século XXI. In: UNESCO (Org.). Educação na América Latina. Trad. J. Osório. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p.110-135.
- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- BORÓN, A. A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. Trad. E. Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 272p.
- BRUNNER, J. J. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: UNESCO (Org.). Educação na América Latina. Trad. J. Osório. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 10-39.
- CANDAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 255p.
- CARNOY, M. A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI? Trad. S. Bath. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 129p.
- CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Trad. L. Pontual. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- CASTRO, C. M.; CARNOY, M. Como anda a reforma da educação na América Latina? Trad. L. A. Monjardim; M. L. L. Magalhães. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997, 203p.
- CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires (AR): CLACSO, 2002, p. 67-91.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L.F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: XAMÃ, 2009, p. 149-166.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. V. P. Thurler; T. T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 169-195.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>> Acesso em: 14 mar. 2010.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p.1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto de novos tempos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 159p.

IAIES, G.; DELICH, A. A reconstrução do “comum” nos estados nacionais do século XXI. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Trad. M. Cristophe; R. Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009, p. 170-225.

KRAWCZYK, N. R. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez.. 2006, p. 673-704. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300009>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92 – Especial, p.789-819, out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

KRAWCZYK, N. R.; CAMPOS, M. N.; HADDAD, S. (Org.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 140p.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. Trad. R. L. Contrera, São Paulo: Cortez, 1997, p. 150-178.

MACHADO, A. L. O papel dos gestores educacionais no contexto da descentralização da escola. In: UNESCO (Org.). Educação na América Latina. Trad. J. Osório. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 210-226.

MORDUCHOWITZ, A. (Org.) et al. Equidade e financiamento da educação na América Latina. Trad. W. Sotomayor. Brasília: UNESCO, IPE-Buenos Aires, 2002, 246p.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p.753-775, out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

ROSAR, M. F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. Educação & Sociedade. Campinas, v. 22, n. 75, p.33-47, ago.2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200004>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

SALAMA, P.; VALIER, J. Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo. Trad. C. M. Mathieu. São Paulo: Nobel, 1997, 207p.

SANTOS, T. Do terror à esperança: auge e declínio do liberalismo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004, 568p.

SAVIANI, D. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea), 158p.

TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. Estudos Avançados. São Paulo, v.5, n.12, p. 23-44, maio/ago. 1991. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200003>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina. Revista Ibero-Americana de Educação, n. 51, p. 01-12, 2009. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2011.

VAILLANT, D. A profissão docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana. Trad. M. Cristophe; R. Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009, 378p.

WINKLER, D. Financiamento da educação na América Latina: lições da experiência. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana. Trad. M. Cristophe; R. Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009, p. 21-52.